

Valdirene Pereira de Sousa

**MAQUINANDO ROSTIDADES PARA A INFÂNCIA
PARAIBANA:
ENTRE DISCURSOS JORNALÍSTICOS E NARRATIVAS ORAIS
(1930/1940)**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação de História, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em História.

Orientador: Profa. Dra. Cristina Scheibe Wolff

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sousa, Valdirene Pereira de
MAQUINANDO ROSTIDADES PARA A INFÂNCIA PARAIBANA
: ENTRE DISCURSOS JORNALÍSTICOS E NARRATIVAS ORAIS
(1930/1940) / Valdirene Pereira de Sousa ;
orientador, Cristina Scheibe Wolff , 2017.
294 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis,
2017.

Inclui referências.

1. História. 2. Infâncias. 3. Discursos
jornalísticos. 4. Memória. 5. Gênero. I. , Cristina
Scheibe Wolff. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em História. III.
Título.

Valdirene Pereira de Sousa

**MAQUINANDO ROSTIDADES PARA A INFÂNCIA
PARAIBANA:
ENTRE DISCURSOS JORNALÍSTICOS E NARRATIVAS ORAIS
(1930/1940)**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora em História e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em História.

Florianópolis, 28 de julho de 2017.

Profa. Dra. Beatriz Gallotti Mamigonian
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Orientador:

Dra. Cristina Scheibe Wolff
PGHST/UFSC

Membros:

Profa. Dra. Jaqueline Zarbato

Profa. Dra. Joana Borges

Prof. Dr. Iranilson Buriti

Prof. Dr. Rogério Souza

Prof. Dr. Marcos Fabio Freire Montysuma

À mulher que me possibilitou ter uma infância feliz e me incentivou a manter esta infância dentro de mim mesmo quando me tornei adulta. À minha mãe (*In Memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao longo do percurso de escrita da tese muitas pessoas me apoiaram e emanaram boas vibrações para que eu conseguisse terminar, todas, cada uma a seu modo, me ajudaram a tornar estes últimos anos mais leve.

Sou imensamente grata a minha mãe, que sempre esteve presente na minha vida de forma tão generosa, me apoiando e me ensinando a lutar pelos meus sonhos, apesar de ela ter partido em 2014, sinto viva a sua luz e a sua força neste momento tão singular. Obrigada “mainha” por ter sido minha mãe e meu pai, por ter me permitido chegar até aqui e por ter sonhado cada sonho comigo, sem tua força eu não teria conseguido, tua presença sempre será permanente e viva nos meus pensamentos!

Aos meus familiares, irmãos, sobrinhos e sobrinhas, tios, tias, cunhadas, obrigada por se fazerem presentes de forma tão singela, tornando meus dias mais floridos e encantados.

Às minhas avós, mulheres guerreiras e lutadoras, sinto uma saudade imensa de ser acalentada e inspirada por vocês. Apesar da ausência, vocês estão presentes nas minhas melhores lembranças de infância.

Ao meu companheiro e parceiro nesta caminhada chamada vida, Ricardo, eu agradeço pela cumplicidade, pela generosidade e pela presença constante ao meu lado, sem você a vida não teria o mesmo sentido, você torna os meus dias mais especiais e iluminados, te amo!

À Roberta e ao Sandro, presenças marcantes e afetivas. Agradeço por todo carinho e dedicação.

Aos amigos e amigas de infância, alguns presentes, outros distantes, mas todos(as) especiais nas minhas memórias mais felizes.

À Eduardo e Valmi, amigos irmãos que a vida me presenteou, agradeço pela presença e pelo apoio em todos os momentos difíceis que passei, vocês tornam a minha vida mais alegre.

À Roberto, amizade inestimável, seus conselhos e sugestões me foram caros na escrita da tese, agradeço imensamente pelo apoio intelectual e pessoal.

À Jannefrance, que mesmo distante eu me sinto tão próxima, uma amiga que conheci durante os primeiros anos da graduação e que me brindou com uma amizade tão valiosa e serena.

A todos os amigos e amigas que fiz durante o período da graduação na UFCG, principalmente Débora e Luciana, amigas que eu tenho um grande apreço e carinho.

Aos mestres que passaram pela minha vida e contribuíram para o meu crescimento e amadurecimento intelectual, a vocês sempre serei grata por tantos ensinamentos.

À Silêde pela dedicação e acolhida sempre calorosa e gentil, obrigada por tua presença na minha vida, tua amizade é uma dádiva.

À Keila, agradeço pela preciosa amizade e pelos ensinamentos afetivos e profissionais, foi contigo que me apaixonei pela pesquisa e pelo ensino, foi contigo que aprendi a ser uma historiadora mais curiosa e ousada. Obrigada por todo o incentivo e carinho dedicado a mim.

À Carmen eu agradeço por ter sido uma mãezona para mim quando cheguei em “Floripa”, teu acolhimento e teu carinho me deram forças para continuar, principalmente quando a saudade de casa apertava. Obrigada por tua amizade e pelo teu amor.

À Júlia e à Carol, amigas que o doutorado me presenteou, agradeço pelas amizades sinceras e pelo suporte afetivo constante. Nossos encontros regados a vinho e a ostras eram um alimento para a alma nos dias frios de Florianópolis. Sou feliz por ter conhecido vocês e por ter partilhado tanta coisa bacana ao longo desses anos.

Aos demais colegas do doutorado, agradeço pela partilha intelectual durante as aulas, pelos cafés e encontros na casa da Dani, foram momentos únicos e enriquecedores.

A todos os participantes do Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH), agradeço pela acolhida e pela oportunidade de aprendizado durante minha estadia em Florianópolis, com vocês aprendi muito!

Aos docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC, agradeço pelas contribuições, pelo compromisso e pela atenção cuidadosa.

À minha orientadora, professora Cristina Scheibe Wolff, pela paciência e pela troca generosa ao longo desses quatro anos, agradeço por todo incentivo, respeito e confiança depositada em mim.

Aos professores e professoras, Iranilson Buriti, Marcos Montysuma, Rogério Souza, Jaqueline Zarbato e Joana Borges, agradeço por terem aceitado o convite para participarem da minha banca, em especial à Jaqueline e à Joana também pelas contribuições durante meu exame de qualificação.

Aos funcionários da Biblioteca Municipal de Esperança, do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP), da Biblioteca Átila de Almeida na UEPB e da Fundação Casa José Américo em João Pessoa, agradeço pela solicitude com que fui sempre atendida.

Agradeço imensamente às Prefeituras Municipais de Boqueirão e Caturité, pelo apoio e pela concessão do meu afastamento profissional, tornando minha pesquisa viável.

A Erivaldo, Secretário de Educação, agradeço pelo respeito, atenção e disponibilidade em todas as vezes que precisei dialogar sobre o meu afastamento.

Aos funcionários e à coordenadora do Centro de Convivência Municipal do Idoso, Gilma Souto Maior, agradeço pela disponibilidade, pelo apoio e pela contribuição tão valiosa durante minhas visitas àquele espaço.

Aos idosos e idosas do Centro de Convivência Municipal do Idoso, os quais se dispuseram a compartilhar comigo suas histórias e suas experiências afetivas. Suas histórias de vidas repletas de saber contribuíram não apenas para meu aprendizado profissional, mas para meu aprendizado pessoal. Obrigada.

A todos, portanto, o meu muitíssimo obrigada!

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo.
(Mia Couto)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma história das infâncias paraibanas, produzidas pelos discursos presentes em alguns periódicos e também pelas memórias de sujeitos idosos participantes de grupos de terceira idade. Lugares institucionais e não-institucionais de infâncias que estavam sendo construídos na/para a Paraíba durante as décadas de 1930 e 1940, infâncias urbanas e infâncias rurais, infâncias escolares e infâncias demarcadas pela inserção no mundo do trabalho, tecidas e esculpidas pelos discursos jornalísticos e pelas memórias de idosos(as). Corpos infantis portadores de discursos variados, *rostidades* produzidas para as infâncias paraibanas, pensadas aqui no esteio do pensamento deleuziano como um processo de subjetivação articulado por uma série de práticas, códigos e signos agenciados por meio das relações de poder tecidas dentro do corpus social. Para historiografar esses lugares/rostidades de infâncias, invisto na análise de dois cenários de pesquisa complementares que vão sendo tecidos sob duas abordagens metodológicas distintas: a análise do discurso e a história oral. O primeiro cenário investigado se dá através da análise de alguns discursos presentes no jornal paraibano A União, e de outros periódicos que circularam na Paraíba durante os anos 1930 e 1940, principalmente os discursos produzidos sob a intervenção dos saberes pedagógicos e médico-higienistas, enquanto dispositivos que se mostravam a serviço de uma racionalidade moderna, progressista e civilizadora que se firmava política e socialmente em âmbito nacional e paraibano. No segundo cenário de pesquisa, lanço um olhar sobre as subjetividades infantis, redesenhadas pelas memórias de idosos(as) que experienciaram a infância sob outros referenciais, durante o mesmo período em que analiso as reportagens, as décadas de 1930 e 1940. Infâncias praticadas e subjetivadas sob o viés das pertencas sociais, raciais e de gênero, em um cenário marcadamente rural distinto daquele delineado pelas narrativas jornalísticas. Infâncias representadas e projetadas sob a ótica do olhar adultocêntrico dos(as) próprios(as) idosos(as) entrevistados(as).

Palavras-chave: Infâncias. Discursos jornalísticos. Memória. Gênero

ABSTRACT

This work aims to make a history of the children of Paraíba, produced by the discourses present in some periodicals and also by the memories of elderly subjects participating in old age groups. Institutional and non-institutional places of childhood that were being built in Paraíba during the 1930s and 1940s, urban childhoods and rural childhoods, school childhoods and childhoods marked by insertion into the world of work, woven and sculpted by journalistic discourses and by the memories of the elderly. Children's bodies with varied discourses, and benedictions produced for the Paraiban childhoods, thought here in the mainstay of Deleuzian thought as a process of subjectivation articulated by a series of practices, codes and signs negotiated through the relations of be woven within the social corpus. In order to historiographize these places / periods of childhood, I invest in the analysis of two complementary research scenarios that are woven under two distinct methodological approaches: discourse analysis and oral history. The first scenario investigated occurs through the analysis of some speeches present in the Paraiban newspaper *A União*, and of other periodicals that circulated in Paraíba during the years 1930 and 1940, mainly the speeches produced under the intervention of pedagogical and medical-hygienist knowledge, as devices that were at the service of a modern, progressive and civilizing rationality that was politically and socially signed on a national and para-urban basis. In the second research scenario, I take a look at the infant subjectivities, redesigned by the memories of the elderly who experienced childhood under other references, during the same period in which I analyze the reports, the 1930s and 1940s. Subjectivated under the bias of social, racial and gender, in a markedly rural setting distinct from that outlined by journalistic narratives. Infants represented and projected from the viewpoint of the adult-centered view of the interviewed elderly themselves.

Keywords: Childhood. Journalistic speeches. Memory. Genre.

LISTA DE SIGLAS

CPNs – Congressos Panamericanos del Niño

APPF – Associação Paraibana para o Progresso Feminino

ABPF - Associação Brasileira para o Progresso Feminino

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO.....	21
1.1- POR ENTRE QUINTAIS...EIS QUE SE DELINEIA UMA PESQUISA.....	21
1.1.1- Primeiro cenário: O jornal A União e a produção da infância como prospeto do futuro da nação.....	23
1.1.2- Segundo cenário: A rememoração da infância pelo olhar da terceira idade.....	27
1.2- UM PASSEIO POR ENTRE FONTES E METODOLOGIAS...	29
1.3- MAPEANDO INTENÇÕES E OPERACIONALIZANDO OS CONCEITOS.....	34
1.4- ESTRUTURA DA TESE.....	44
<i>PARTE I - AS NARRATIVAS DE INFÂNCIA NOS PERIÓDICOS PARAIBANOS</i>	
2 - “O CAMINHAR DO BRASIL NA ALEGRIA DOS PRIMEIROS PASSOS”.....	49
2.1- A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA COMO VONTADE DE PODER E VONTADE DE SABER.....	51
2.2- OS DISCURSOS JORNALÍSTICOS COMO LUGARES DE FALA AUTORIZADA DA INFÂNCIA.....	62
2.3- CRIANÇA HOJE, ADULTO AMANHÃ: A TEMATIZAÇÃO DA INFÂNCIA NAS PÁGINAS DO JORNAL A UNIÃO.....	69
2.3.1- Por uma infância amparada e disciplinada: o (re)desenhar de uma política assistencial e uma arte do cuidado.....	80
3. - “VAMOS SER ALEGRES?” UM NOVO CHAMADO PEDAGÓGICO E A PRODUÇÃO DE CORPOS ESCOLARIZÁVEIS.....	89
3.1- DE CRIANÇA A ALUNO: A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES INFANTIS NO JORNAL A UNIÃO.....	89
3.1.1- A proposta escolanovista e o projeto reformista paraibano: uma tessitura pedagógica em um cenário de disputas políticas.....	100
3.1.1.1-Uma nova guinada educacional: O Estado Novo e a reinvenção da infância escolar.....	116
3.2.- “DEVE A MULHER PRATICAR ESPORTES EM CONDIÇÕES IGUAES AO HOMEM?” O CORPO INFANTIL MASCULINO E FEMININO EM QUESTÃO E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS NARRATIVAS JORNALÍSTICAS.....	129

3.3- “CONVERSANDO COM AS MAMÃES” A MULHER/MÃE NA CONSTRUÇÃO DE UMA INFÂNCIA BEM EDUCADA E BEM COMPORTADA.....	140
3.3.1- “Página feminina” as contribuições educativas da Associação Paraibana pelo Progresso Feminino.....	146
<i>PARTE II – MEMÓRIAS SOBRE INFÂNCIAS</i>	
4 - NAS TRAVESSIAS DA MEMÓRIA: HETEROTOPIAS DA INFÂNCIA PARAIBANA.....	161
4.1- LEITURAS DA MEMÓRIA: DISCURSOS E VIVÊNCIAS.....	164
4.2- ENTRE O LEMBRAR E O ESQUECER: PRÁTICAS DE MEMÓRIAS E REINVENÇÕES DE SI NOS ESPAÇOS DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA DO IDOSO.....	173
4.2.1- (Re)significações da infância sob a luz da terceira idade.....	187
4.2.1.1 - A infância pelo espelho da saudade - o universo narrativo do senhor Nelson.....	190
4.2.1.2- “Se eu pudesse escolher...eu queria essa infância da velhice mesmo”.....	203
5 – ENTRE A ENXADA, O SERVIÇO DOMÉSTICO E AS REINVENÇÕES LÚDICAS: A TESSITURA DAS INFÂNCIAS MASCULINAS E FEMININAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FAMILIAR.....	213
5.1- CRIANÇA HOJE, ADULTO HOJE! REPENSANDO A INFÂNCIA NAS MEMÓRIAS DE IDOSOS(AS) PARAIBANOS(AS).....	216
5.2- INFÂNCIA E TRABALHO: A MODELAGEM DAS IDENTIDADES MASCULINAS E FEMININAS NOS ESPAÇOS RURAIS DO INTERIOR PARAIBANO.....	222
5.3- ENTRE RESENTIMENTOS E GRATIDÃO – A SUBJETIVAÇÃO MASCULINA E FEMININA DA INFÂNCIA.....	225
5.3.1-Por uma narrativa do feminino: Memórias de dona Olvídia.....	229
5.3.2- As falas masculinas sobre a infância.....	236
5.4- A ROSA QUE NÃO FOI CULTIVADA NOS JARDINS ESCOLARES: A PRODUÇÃO DE CORPOS MASCULINOS E FEMININOS (DES)ESCOLARIZÁVEIS.....	243
5.5- “MENINO BRINCA COM MENINO E MENINA BRINCA COM MENINA”- OU SOBRE COMO “SER CRIANÇA” COM BASE NO PERTENCIMENTO DE GÊNERO.....	255
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	269
REFERÊNCIAS.....	276

1- INTRODUÇÃO

1.1- POR ENTRE QUINTAIS...EIS QUE SE DELINEIA UMA PESQUISA

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas(...) (...)Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos
(Manoel de Barros)¹

Saí em busca de quintais² outros para se somarem aos meus. Afetivos, existenciais, experienciais, epistemológicos, filosóficos, metodológicos, teóricos, enfim, uma multiplicidade de quintais que me possibilitasse pensar e conhecer algumas histórias sobre as infâncias paraibanas durante as décadas de 1930 e 1940. Encontrei alguns que conduziram meu desejo de conhecimento e de travessia pelos lugares e não-lugares de infâncias, e a aproximação com esses quintais me

¹ BARROS, Manoel de. "Achadouros" **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

² Conceito bastante utilizado por Manoel de Barros em seus poemas para pensar a importância da história das nossas infâncias. Apresentado como o espaço, por excelência, de significação experiencial da infância, o qual nos permite uma visão inaugural do mundo. Para o poeta o quintal adquire um caráter precioso em seus escritos, e extrapola o sentido de espaço físico, é o primeiro lugar de contato com o mundo e o espaço a ser habitado, experienciado e vivenciado intensamente pela memória, "Urbanos ou não, estamos ligados fisiologicamente à mãe terra. Ao nosso quintal. Ao quintal da nossa infância- com direito a árvores, rios e passarinhos" (BARROS, Manoel de. "Eu sou o rascunho de um sonho". In: MÜLLER, Adalberto (org.) **Manoel de Barros**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2010. (Encontros). Aproprio-me desse conceito de Barros como metáfora, o associo a um espaço de descobertas (afetivas, experienciais, teóricas, metodológicas etc) e invenções que me acompanhou durante todo o processo de escrita da tese e, que também me é caro na reinvenção das minhas próprias memórias subjetivas de infância.

possibilitou pensar como as infâncias, enquanto construções histórico-sociais, apareciam, eram acionadas e articuladas nos/pelos discursos institucionais e para além deles: a infância também como um outro que escapava e se tornava reverso de um lugar racionalizado pelos saberes pedagógicos, médico-higienistas, jurídicos etc.

Quintais simbólicos, desenhados por reflexões teórico-metodológicas, filosóficas e também existenciais que impulsionaram minha escrita e meu desejo de desnaturalização das identidades e subjetividades etárias. Desejo que não se inicia nesse trabalho de tese, mas que remonta a uma trajetória de pesquisa que começou a se delinear ainda na graduação, durante o ano de 2003, quando adentrei no universo dinâmico da pesquisa com gerações. Fui participante de um programa: PIATI/PAIR (Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade/Programa de Ações Integradas em Rede), vinculado ao Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, que a partir de ações investigativas, extensionistas e interdisciplinares, investia na pesquisa com gerações sob o prisma das diferentes áreas do conhecimento. A partir do entrelaçamento acadêmico e experiencial com esse programa, de forma geral, e com um projeto que debatia as discussões geracionais sob um viés histórico e educacional³ pude, então, redefinir meu trajeto de pesquisa sob o enfoque do trabalho com gerações e gênero.

Durante o mestrado permiti-me investigar as (re)significações da velhice sob o signo da terceira idade, estabeleci uma conexão entre a história e as subjetividades etárias e mergulhei no cenário das sensibilidades senescentes, com vistas a desnaturalizar as identidades etárias cristalizadas pelos discursos institucionais. Através da metodologia da história oral, pesquisei junto ao Centro de Convivência Municipal do Idoso, sentimentos de velhice (re)apropriados e representados a partir das experiências de gênero, infantes e juvenis

³ O projeto intitulado “O(a) idoso(a): uma face, uma voz interditadas pela escola e pela família” era coordenado pela professora historiadora Keila Queiroz e Silva, lotada no Departamento de Educação da Universidade Federal de Campina Grande, transformado posteriormente em tese de doutoramento. Cf.: SILVA, Keila Queiroz e. **Os corpos enrugados e meus “outros” espelhos etários**. Tese (Doutorado em Sociologia da cultura) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

demarcadas no contexto temporal das décadas de 1940-1960 no cenário paraibano.⁴

Agora, neste trabalho de tese pretendo problematizar os lugares (institucionais e não-institucionais) de infâncias e os modos de ser criança que estavam sendo construídos na/para a Paraíba durante as décadas de 1930 e 1940, infâncias urbanas e infâncias rurais, infâncias escolares e infâncias demarcadas pela inserção no mundo do trabalho, tecidas e esculpidas pelos discursos jornalísticos e pelas memórias de idosos(as), corpos infantis portadores de discursos variados, *rostidades*⁵ produzidas para a(s) infância(s), pensadas aqui no esteio do pensamento deleuziano como um processo de subjetivação articulado por uma série de práticas, códigos e signos agenciados por meio das relações de poder tecidas dentro do *corpus* social. E para historiografar esses lugares/rostidades de infâncias, invisto na análise de dois cenários de pesquisa que vão sendo tecidos sob duas abordagens metodológicas distintas: a análise do discurso e a história oral.

1.1.1- Primeiro cenário: O jornal A União e a produção da infância como prospeito do futuro da nação

O primeiro cenário investigado se dá através da análise de alguns discursos presentes no jornal paraibano *A União* de forma articulada com os discursos presentes em outros periódicos, principalmente os discursos mais relacionados com a educação da infância, com a operacionalização de um determinado lugar para a infância investido sob a intervenção dos saberes pedagógicos e médico-higienistas, enquanto dispositivos que se mostravam a serviço de uma racionalidade moderna, progressista e civilizadora que se firmava política e socialmente em âmbito nacional e paraibano. O que

⁴ SOUSA, Valdirene Pereira de. **Imagens do “mesmo outro”** (Re)apropriações da velhice no Centro de Convivência em Campina Grande. Dissertação (Mestrado em História) PPGH, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2010.

⁵ Deleuze discute o processo de produção do Rosto enquanto prática social representada por uma máquina abstrata de binarização social acionada por um mecanismo oculto simbolizado como “sistema muro branco-buraco negro” que promove “uma rostificação de todo corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e meios.” Para aprofundar essa discussão ver: DELEUZE, Gilles. (c/ F. GUATTARI). **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, p. 49.

significava ser criança segundo esses códigos institucionais pedagógicos e higienistas recorrentemente veiculados na imprensa paraibana durante as décadas de 1930 e 1940? Quem eram esses sujeitos infantis a quem se destinavam esses discursos, justificando a atuação de uma série de práticas de educação, de controle e de cuidado?

A escolha das décadas de 1930 e 1940⁶ como demarcação temporal, primeiramente traz a possibilidade de problematização da rede discursiva que vinha sendo tecida em âmbito nacional e começava a ser difundida veementemente pelo Estado da Paraíba, enunciadora de uma “nova” racionalidade política investida pelo projeto de civilidade e progresso que tomava, urgentemente, a infância como objeto de intervenção disciplinar, com vistas a desenvolver uma pedagogização e higienização de seus corpos e mentes. Uma série de realizações dirigidas direta e indiretamente à infância, como a criação do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde e de várias Instituições de Assistência à Infância, além de várias medidas sociais e educacionais, vão ser articuladas dentro dessa política realizada por Getúlio Vargas em âmbito nacional, estendidas aos seus Interventores em âmbito estadual, no sentido de promover a sistematização de um programa voltado para o tratamento da infância.

Os primeiros anos do século XX no Brasil foram marcados por um cenário de reformas justificado pelos discursos higienistas, civilizatórios e progressistas, com vistas à construção da nação brasileira e de um povo que acompanhasse os propósitos modernistas. Em meio a esse panorama reformista intensificaram-se os discursos que defendiam a expansão do ensino e da escolarização como medidas principais para o combate às altas taxas de analfabetismo e para a efetivação de uma nação mais igualitária. Dentro desse panorama, a influência do ideário “escolanovista”⁷ começava a se firmar e ganhar maior significância no

⁶ Antonio Carlos Ferreira Pinheiro afirma que durante essas décadas a Paraíba vivenciou um período de grande euforia educacional, principalmente em termos de reformas que viabilizaram a construção de um grande número de grupos escolares. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002, p. 182. (Coleção educação contemporânea)

⁷ O movimento da Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que exerceu grande influência na maneira de pensar a educação aqui no Brasil, principalmente, na primeira metade do século XX. Discutiremos em outro momento como se deu a influência desses ideais nas políticas educacionais nacionais e paraibanas. Para aprofundar essa discussão, cf.: VIDAL, Diana

Brasil, principalmente a partir dos anos 1930, desse modo, houve uma grande preocupação por parte do governo com a elaboração e implantação de políticas educacionais que pudessem instruir o Brasil nessa perspectiva renovadora.

Uma das mais fortes exigências do momento actual, em todo o mundo civilizado, é, indiscutivelmente, a criação de uma mentalidade nova, por meio de uma intensa campanha educacional, imprimindo-se ao regime escolar rumos definidos capazes de preparar gerações de suas pátrias, gerações que possam garantir às suas nacionalidades destinos gloriosos dignos de suas tradições e da civilização contemporânea.⁸(Sic.)

O Brasil que já forma no roll dos países civilizados, vem, de há muito, cuidando da criança, procurando despertar o interesse da coletividade brasileira para o seu maior equilíbrio racial, numa puericultura sadia e orientada. As crianças já são olhadas com mais interesse, não só pelos pais, como, também pelos educadores e os poderes competentes. (...) ⁹

A expansão desses dispositivos escolares atingiu sobremaneira o cenário paraibano ao longo das décadas de 1930 e 1940, que ao recepcionar esses discursos (re)fabricou condutas disciplinares pautadas em um novo modelo educacional.

Sabe-se que, desde sua ascensão ao governo, o interventor Argemiro de Figueiredo vem dispensando uma atenção toda especial ao magno problema, construindo grupos escolares e escolas isoladas, subvencionando escolas particulares, transformando a Paraíba num amplo viveiro onde

Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Além disso ver também: NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

⁸ **A UNIÃO**, 12 de fevereiro de 1938, p. 1

⁹ **A UNIÃO**. A criança. De Castro e Silva. 17 de outubro de 1944

milhares de espíritos infantis se instruem, sob os cuidados de mestres ilustres e dedicados.¹⁰

A Paraíba, - sob a orientação esclarecida de Ruy Carneiro- parcela conciente dêste Brasil que se preocupa com os seus problemas vitais, não tem esquecido um só instante a criança- esse homem reconhecido de amanhã! Na Paraíba a criança é olhada desde o estado fetal e acompanhada com interesse a sua evolução organica até quando civilmente se considera paraibana [...] ¹¹(Sic.)

Como descrevem as reportagens das décadas de 1930 e 1940, respectivamente, os olhares políticos, pedagógicos, médicos, entre outros, se voltavam para a criança enquanto sujeito que demandava a atenção e os cuidados necessários para a construção de uma ordem civilizacional e progressista que se materializava através de uma série de medidas, ações e investimentos políticos, dos quais podemos citar a título de exemplo, os congressos brasileiros de proteção à infância, a criação do Instituto de Proteção à Infância e o próprio ideário escolanovista que começava a se disseminar nacionalmente. Além de apresentar, também, o Estado da Paraíba como espaço articulador desses ideais de progresso e de civilização por seguir os caminhos educacionais pensados sob os auspícios de uma “mentalidade nova,¹²” acionada nacionalmente pelas políticas públicas construídas em torno da escolarização.

Na sobreposição desse cenário de vontades políticas e sociais o que, preponderantemente, estava em jogo era a preocupação em modelar o sujeito infantil pela pedagogização dos seus corpos e mentes. Uma articulação racionalizadora que visava atender as necessidades de construção de um projeto educacional moderno que inserisse a Paraíba nos rumos do progresso, da civilidade e de uma pretensa modernização defendida e aclamada em âmbito nacional.

Nesse sentido, a produção de novos sujeitos: a criança-aluno e, conseqüentemente, o adulto civilizado, a constituição de novas relações

¹⁰ PIMENTEL, Cristino. “Coisas da cidade”. **Voz da Borborema**- 16 de fevereiro de 1938.

¹¹ **A UNIÃO**. A criança. De Castro e Silva. 17 de outubro de 1944

¹² Essa “mentalidade nova” defendida pelos formuladores das políticas educacionais estava baseada nas diretrizes criadas pelo movimento da Escola Nova.

de autoridade e de novas formas de comportamento, vão se tornar elementos principais, balizadores da operacionalização desse projeto modernizador. Cabe pensar também, nesse contexto, como o governo desses lugares de infância vai considerar as condições sociais, raciais e de gênero na constituição das individualidades e das identidades infantis paraibanas.

Contudo, não podemos perder de vista que, para além de todo o investimento racionalizador dos corpos e mentes infantis, acionado pelos discursos defensores de um projeto educacional e higienista que se colocava em curso em âmbito nacional, outras pedagogias¹³ também estavam a incidir na produção de modos particularizados de ser criança, com base em outros referenciais e valores balizados pela relações microssociais vivenciadas pelos sujeitos não escolarizáveis. Portanto, para refletir sobre esses outros espaços de pedagogização das infâncias invisto em um segundo cenário de pesquisa.

1.1.2- Segundo cenário: A rememoração da infância pelo olhar da terceira idade

Nesse segundo cenário de pesquisa, lanço um olhar sobre as subjetividades infantis, redesenhadas pelas memórias de idosos(as)¹⁴

¹³ O termo pedagogia está sendo aplicado aqui não como uma referência específica a um campo do saber, mas como dispositivo que se efetiva através de uma série de práticas e ações sociais. No esteio do pensamento de Albuquerque Júnior somos movidos a pensar esse conceito de forma plural: “(...) vivemos em sociedades e culturas em que uma multiplicidade de pedagogias opera no cotidiano, visando elaborar subjetividades, produzir identidades, adestrar e dirigir corpos e gestos, interditar, permitir e incitar ou ensinar hábitos, costumes e habilidades, traçar interditos, marcas diferenças entre o admitido e o excluído, valorar diferencialmente e hierarquicamente gostos, preferências, opções, pertencimentos, etc. Estas pedagogias implicam, tal como aquelas praticadas no espaço escolar, a demarcação de fronteiras simbólicas, imaginárias e até físicas. Lidar com o pedagógico é lidar com a instituição de limites, com a demarcação do dentro e do fora, do permitido e do proibido, é traçar com traços de giz quem e como se deve passar, quem pode e quem não pode entrar, como deve ou como não deve estar, circular, mudar de lugar, se mexer.” Cf.: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Pedagogia: a arte de erigir fronteiras**. Disponível em http://simposiufac.blogspot.com.br/2013/06/pedagogia-arte-de-erigir-fronteiras_21.html. Acesso em: setembro de 2014.

¹⁴ As falas dos depoentes serão transcritas de forma a obedecer a estruturação verbal e não-verbal originalmente expressa por eles.

que as experienciaram sob outros referenciais, durante o mesmo período em que analiso as reportagens, as décadas de 1930 e 1940. Como essas infâncias praticadas e subjetivadas pelos sujeitos que as vivenciaram sob o viés das pertenças sociais, raciais e de gênero, em um cenário distinto daquele delineado pelas narrativas jornalísticas, são representadas e projetadas sob a ótica do olhar “adultocêntrico” dos próprios idosos(as)? Quais os outros lugares/pedagogias de infâncias que entraram na cena narrativa e sob quais condições?

Eu comecei a trabalhar com 08 anos de idade. Morava em Esperança, no sítio, aí lá a gente só fazia somente trabalhar, o domingo e o sábado mamãe dava a gente, pra gente brincar de boneca, fazer a casinhas. No meio da semana era pro trabalho. Eu tinha 08 irmãos, mamãe teve 18, mas se criou só 08, 05 mulheres e 03 homens. (...) nós fomos criados assim: os meninos brincavam com os meninos, as meninas brincavam com as meninas, era por causa que menino homem tinha a vida mais diferente das meninas, a brincadeira deles era de menino e as brincadeira da gente era de menina. Menina não podia brincar misturado com menino porque eles brincava de bola, de carrinho, de corda, tomava banho nos açudes, separado das meninas pra não se misturar.¹⁵

Os fragmentos das memórias de infâncias trazidos nas narrativas dos idosos(as) pesquisados(as) possibilitam refletir acerca dos papéis assumidos pelas crianças no seio familiar da sociedade paraibana, em um contexto que tem como principal demarcação espacial o interior nordestino, especificamente a zona rural. Um espaço demarcado por uma série de práticas regionalistas e tradicionalistas e de uma progressiva subordinação em relação ao Sul do país que vão culminar na constituição de uma identidade nordestina marcadamente centrada no masculino e nas relações patriarcais definidoras das relações de gênero e etárias.¹⁶ Dessa forma, cabe interrogar como era configurado o período da infância nesse cenário espacial e temporal? Quais as fronteiras que

¹⁵ Entrevista realizada no dia 14 de fevereiro de 2014 com a senhora **Maria Olvídia de Jesus** no Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

¹⁶ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino: uma invenção do falo**. Uma história do gênero masculino (Nordeste- 1920/1940). Maceió: Edições Catavento, 2003.

determinavam o início e o fim dessas infâncias? Como os discursos pedagógicos vão articular um lugar de infância nesse cenário doméstico patriarcal? Para tentar responder a essas indagações julgo por bem investigar as configurações e representações da(s) infância(s) enquanto demarcação etária vinculada às relações de gênero, ativadas por meio das falas e das subjetividades acionadas durante a rememoração dos sujeitos idosos.

1.2- UM PASSEIO POR ENTRE FONTES E METODOLOGIAS

Para seguir caminho na investigação desses cenários de infâncias apresentados nesta tese, utilizo como fontes, em um primeiro momento, as publicações do jornal *A União*,¹⁷ primeiramente pela disposição completa da coleção nos anos que investigo, décadas de 1930 e 1940 e pela acessibilidade, mas também por ser um jornal oficial, um espaço institucional de divulgação das ações desenvolvidas pelo governo em todo o Estado de forma relacional com as demandas políticas de âmbito Nacional. Um espaço de sobreposições de memórias oficiais que tomo como instrumento analítico para pensar a articulação discursiva em torno da instituição do(s) lugar(es) de infância. Para dialogar, complementar ou estabelecer um contraponto com as reportagens encontradas no jornal *A União*, utilizo, em alguns momentos da escrita da tese, discussões presentes em outros periódicos, tais quais a Revista *Evolução*¹⁸ (1931), a Revista do Ensino¹⁹

¹⁷ Jornal oficial do governo do Estado, é o mais antigo jornal paraibano em circulação, foi fundado em fevereiro de 1893. A consulta desse jornal foi realizada no acervo da Biblioteca Municipal Dr. Silvino Olavo da cidade de Esperança-PB.

¹⁸ Periódico produzido pelo Instituto Pedagógico e Escola Normal João Pessoa (IPENJP), fundado em 1919, na cidade de Campina Grande-PB. De acordo com BRASIL, Elson da Silva Pereira. et al. “A Revista *Evolução* é lançada em 1931 com o objetivo de ser para a sociedade campinense, um referencial de cultura e saber. Nela escreviam alunos, intelectuais da cidade e Professores(as) do IPENJP. Sendo produzida até maio de 1932 a revista marcará um momento ímpar na história da educação Campinense e do estado da Paraíba. Trará em suas páginas notícias sobre o cotidiano dos alunos (as) em sala de aula, textos produzidos pelos alunos (as), divulgação de resultado de seleções, e artigos sobre higienismo.” Cf.: BRASIL, Elson da Silva Pereira. et al. **Revista *Evolução* e o movimento escolanovista na cidade de Campina Grande-PB, década de 1930.** Disponível em

(1932,1933, 1942), a Revista Educação Physica²⁰ (1939) e o jornal A Voz da Borborema²¹ (1938).

A ideia de infância que se tornou visível pelos discursos presentes no(s) periódico(s) no contexto temporal em análise, visava atender às prerrogativas de um projeto político modernizador e progressista que já vinha sendo planejado desde fins do século XIX. Mas de que ordem era essa visibilidade? Ou dito de outra forma, o que se tornava visível sobre a infância segundo os enunciados inscritos em uma prática discursiva relacionada com os saberes pedagógicos e médico-higienistas? É dentro desse panorama enunciativo que as infâncias começam a ser ditas e/ou não-ditas nas páginas dos periódicos e despertam a curiosidade de uma historiadora à procura de quintais ocultos que possam estar escondidos por entre tramas discursivas inseridas na cena enunciativa em análise.

Para pensar os discursos jornalísticos, invisto no mapeamento dos ditos sobre a infância, utilizando como ferramenta metodológica a análise do discurso segundo a perspectiva da teoria foucaultiana. O diálogo com este autor tem me possibilitado investir na desnaturalização e problematização das categorias etárias enquanto construções discursivas delimitadas pelos dispositivos de poder que objetivam a

<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/download/6663/5537>. Acesso em: 13 de agosto de 2017.

¹⁹ A Revista do Ensino foi um periódico que circulou no Estado da Paraíba durante dez anos (1932-1942), totalizando 18 números, divididos em 15 exemplares. Um espaço criado para veicular os debates educacionais no Estado da Paraíba, suas reportagens contemplaram variados assuntos relacionados à educação dos quais destacamos: os novos modelos de ensino, as concepções de infância, espaço e tempo escolares, formação docente entre outros.

²⁰ Este impresso circulou no Brasil (e fora dele) nas décadas de 1930 e 1940. A revista *Educação Physica* foi produzida no Rio de Janeiro pelos professores Paulo Lotufo e Oswaldo Murgel Resende (direção e edição). Teve ampla circulação no Brasil e em outros países da América do Sul e, ainda, em Portugal e na África Oriental Portuguesa. Cf.: SCHNEIDER, O. **A revista Educação Physica (1932-1945): estratégias editoriais e prescrições educacionais**. 2003. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

²¹ Este jornal era controlado por uma das mais poderosas oligarquias da região de Campina Grande, os Figueiredos. O acervo desse periódico foi consultado na Biblioteca Átila de Almeida na Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande.

institucionalização dos lugares etários e a ordenação dos sujeitos. Dentre outras questões mais específicas, Foucault nos incentiva a perceber os discursos, não apenas como um conjunto de signos, mas como prática social, como construções históricas e políticas que refletem determinadas regras de produção dentro de uma ordem discursiva.

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.²²

Além dos elementos linguísticos, “o texto dos discursos tem uma espessura própria, tem uma experiência própria, tem regras de constituição e de produção, tem uma estrutura interna que precisa ser analisada”²³, nesse viés de análise, os discursos precisam ser interrogados enquanto artefatos narrativos, pois estão inscritos dentro de relações de poder e de saber de seu tempo. Ao compartilhar com as sugestões metodológicas que a perspectiva foucaultiana possibilita, procuro lançar um olhar sobre a fonte jornalística e interrogá-la como instrumento narrativo que está em relação com alguns campos de saber na instituição de determinadas verdades sobre a infância. Lanço mão,

²² FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986, p. 56

²³ ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 201, p. 237.

portanto, dos discursos presentes nos periódicos para pensar as regularidades que permitem (in)visibilizar sentidos para a infância.

Para além do tratamento metodológico dispensado com as fontes jornalísticas, analiso as memórias dos(as) idosos(as), que também são tomadas como fonte nessa pesquisa. A categoria memória, nesse sentido, serve de aporte para a problematização das narrativas orais que investem na construção de lugares de infâncias, datados e localizados, nos testemunhos de sujeitos idosos paraibanos. Compreendo que as fontes orais também se apresentam como um caminho “importante de constituição documental”²⁴ e dessa forma, conduzem a construção dessa escrita, na medida em que os métodos da História Oral oferecem meios para pensar a narratividade das histórias de vida dos(as) idosos(as) que experienciaram suas infâncias no cenário paraibano durante as décadas de 1930 a 1940. Conforme destaca Neto:

O relato oral pode ser lido como um texto em que se inscrevem desejos, normas e regras e, também, apreendem-se fugas; em suma, deve ser trabalhado, tecido e passível de ser lido como um texto articulador de discursos.²⁵

Não pretendo (re)afirmar neste trabalho, com a escolha de pensar as representações sobre infância dos sujeitos idosos sob a forma de memórias, a associação entre velhice e memória como algo natural²⁶, perspectiva comumente priorizada por alguns discursos em diversos campos do saber das ciências humanas e sociais, os quais constroem discursivamente o indivíduo velho enquanto sujeito prisioneiro do passado e, portanto, legitimado como o responsável socialmente pelas recordações.

Os discursos que mostram a experiência de envelhecer agregada à experiência das recordações constroem lugares naturalizados,

²⁴ MONTENEGRO, Antônio Torres. História Oral: caminhos e descaminhos. **Revista Brasileira de História**. Memória, História Historiografia. Dossiê Ensino de História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, vol.13, n.25/26, p.93, 1992-93.

²⁵ NETO, Regina Beatriz. Historiografia, diversidade e História Oral: questões metodológicas. In: LAVERDI, R. et. al. (Orgs.) **História Oral, desigualdades e diferenças**. Recife: UFPE; Florianópolis: UFSC, 2012.

²⁶ Sobre esse debate Cf.: AGRA DO Ó, Alarcon. **Velhices imaginadas**. Memória e Envelhecimento no Nordeste do Brasil (1935,1937, 1945). Tese. Programa de Pós-Graduação em História. UFPE, 2008.

principalmente quando esses discursos incidem na construção da memória enquanto função social dos indivíduos velhos e esses, portanto, são legitimados e aceitos socialmente como portadores desse lugar marcado pelo lembrar. As lembranças e o ato de lembrar, de rememorar foram construídos socialmente como inerentes à experiência de envelhecer, vindo a impedir a associação com as outras experiências etárias. Na recusa a esse cenário associativo de experiências de velhice e recordações do passado, sou instigada por Bergson,²⁷ a pensar as lembranças estando presentes em qualquer percepção, portanto, podendo advir de quaisquer indivíduos, de quaisquer experiências etárias. “A memória possui um primeiro e bem definido patamar: a memória é desencadeada de um lugar, e este se situa no presente. A memória do passado revela, de imediato, sua incontornável inscrição no tempo presente.”²⁸ Seixas, baseada em Bergson nos traz esta abordagem relacional da memória com o presente, aspecto que nos permite associar à nossa proposta de pensar as memórias dos sujeitos investigados enquanto respostas ao apelo do presente.

Invisto no tratamento metodológico das memórias dos(as) idosos(as), na tentativa de mapear os olhares sobre o tempo de infância, olhares (re)significados nas/pelas narrativas memorialistas, pelas dimensões temporais que atravessaram as experiências passadas e possibilitaram outras formas de ver, dizer e sentir a experiência de infância. “[...] as histórias relatadas são, antes de tudo, acontecimentos e trajetórias de vidas lembradas – memória individual e coletiva”²⁹. As variadas dimensões temporais se interpenetram e influenciam as (re)significações sobre a infância, “[...] o tempo da memória, com sua característica plural, atravessa de um tempo a outro sem a preocupação cronológica[...]”³⁰.

²⁷ BERGSON, Henri. **Matière et Mémoire**. Paris: PUF, 1985

²⁸ SEIXAS, Jacy Alves de. Os campos (in)elásticos da memória: reflexões sobre a memória histórica. In: SEIXAS, Jacy, BRESCIANI, Maria Stella; BREPOHL, Marion (Orgs.). **Razão e paixão na política**. Brasília: Ed.UnB, 2002, p.62-63..

²⁹ GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. Artes da memória, fontes orais e relato histórico. **História & Perspectivas**. Revista dos Cursos de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em história. Uberlândia, n.23, p. 99, jul-dez. 2000

³⁰ COSTA, Anna Maria R. F. Moreira da. Yalanewitisu: o espaço nambiquara da memória. In: **História Oral**. Revista da Associação Brasileira de História Oral, volume 8, Número 1, Janeiro-Junho de 2005, p. 63.

Para a pesquisa das memórias de infância, o Centro de Convivência³¹ é tomado como demarcação espacial por ser um espaço institucionalizado de dispositivos da velhice, aglutinador de subjetividades e experiências múltiplas. Muitos(as) idosos(as) participantes desse espaço são naturais de várias cidades do interior nordestino, e apresentam na composição de suas subjetividades diversas maneiras de sentir-se homem, mulher, velho, jovem, criança, subjetividades que são elaboradas pela composição de relações de forças que figuram dobras e movimentos vibráteis suscetíveis a novas correlações de forças e novas dobras num refazer-se constante, os quais permitem a emergência de deslocamentos de sentidos³². As subjetividades etárias e também de gênero se configuram de forma múltipla e plural na construção de suas narrativas, assentadas sob as experiências de vida que tiveram cada sujeito. As lembranças e/ou silenciamentos emergiram durante a realização de entrevistas individuais. Foram 23 entrevistas realizadas nas espacialidades do Centro de Convivência, com idosos(as) que têm idade variante entre 70 a 90 anos, os quais reconstruíram suas memórias de infâncias sob os signos da geografia, da pertença social, racial, do gênero, e da inscrição no tempo presente.

1.3-MAPEANDO INTENÇÕES E OPERACIONALIZANDO OS CONCEITOS

Por entre espaços institucionalizados e normativos preocupados com a modelagem de um “novo” sujeito infantil e um “novo” modo de ser criança; e, espaços fugidios, territórios de deslizamentos, tecidos nos movimentos plurais das histórias de infâncias trazidas pelas narrativas de idosos paraibanos, homens e mulheres de classes populares, ávidos

³¹ Espaço administrado pela SEMAS (Secretaria Municipal de Ação Social) da cidade de Campina Grande-PB, fruto da institucionalização da Política Nacional do Idoso, o Centro de Convivência, fundado no ano de 2000, assessora treze grupos de terceira idade campinenses, computando um total de 321 idosos cadastrados, sendo 228 mulheres e 93 homens e conta com uma equipe multidisciplinar e transdisciplinar composta por 17 pessoas.

³² ROLNIK, Suely. **Uma insólita viagem à subjetividade fronteiras com a ética e a cultura.** (1997) Disponível em <http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/sujeticabourdieu.pdf>. Acesso em: 15/04/2015

por narrar e construir histórias, fui fazendo minha travessia de pesquisadora.

Incentivada pelo desejo da descoberta de novos quintais que provocasse em mim novas experiências, significativas e transformadoras, fui seduzida pelas rostidades infantis tecidas na/pela pesquisa. O desejo de investigar essa temática me conduziu a inúmeras experiências, no sentido tecido por Larrosa³³: “É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” Transformações existenciais, teóricas, provocadas pelos sentimentos de inquietude, curiosidade, movimento e ousadia que moveram minha travessia de pesquisadora quando saí em busca dos (des)caminhos que levaram a essa elaboração textual, que não se encerra aqui, transpassa os ditos, descentra minhas crenças subjetivas e me impele a criar novos modos de subjetivação, novas experimentações e sentidos além daqueles já explorados ao longo de minha existência. Um convite à metamorfose do olhar, a um novo nascimento, a tornar-se um devir-criança.

O devir criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga com relação à forma majoritária da subjetividade contemporânea, um novo espaço para poder sermos sempre de uma outra maneira, para poder criarmos-nos como sendo outros do que somos.³⁴

Dentre as experiências que me tocaram/transformaram ao longo desta pesquisa, destaco as várias leituras teóricas realizadas, as quais desempenharam um importante papel na elaboração dos questionamentos, das problematizações, dos deslocamentos redesenhados no problema/recorte da pesquisa. Escolhi, portanto, estabelecer um diálogo com algumas discussões, alguns autores e conceitos, dentre os mais recorrentes, aqueles que se tornaram caros no sentido de problematizar as camadas discursivas que compõem os cenários dessa tese.

³³ LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 162-163

³⁴ KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina S. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

A passagem de Clio para o outro lado do espelho, conforme anunciou Dosse³⁵ ao discutir a virada historiográfica - com a transferência do interesse exclusivo das condições sócio-culturais para os procedimentos de apropriação, representações e construções das próprias identidades sociais-, tem alargado as fronteiras epistemológicas e incentivado novos olhares dentro do cenário historiográfico, os quais ampliaram o leque de problematizações, interpretações, fontes e objetos históricos, e provocaram deslocamentos na maneira de pensar e escrever a história. As interlocuções teóricas, metodológicas tecidas ao longo deste trabalho dialogam com as formas de ver/dizer a história acionadas pela História Cultural, as quais proporcionam pensar a categoria infância como construção socio-histórica, como dimensão, condição, que se constrói dentro de relações sociais de saber e de poder, sem, portanto, desconsiderar dentro de um campo de análise, as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, de classe e de etnia. Aventurei-me, no âmbito desse trabalho, a problematizar as infâncias³⁶ marcadas pela pluralidade e pelas diferenciações, sejam elas sociais, raciais, de gênero, como experiências individuais e coletivas, que se refazem/ressignificam nas tramas heterogêneas dos discursos que a dizem e/ou a silenciam.

Começo, por conseguinte, a dialogar com alguns trabalhos que procuraram pensar a elaboração das categorias etárias como construção social. E nesse cenário, inserem-se as contribuições de Ariès³⁷, autor que, embora bastante questionado no âmbito de uma historiografia da educação, possibilitou pensar a infância como uma categoria historicamente construída, que começa a se desenvolver pouco a pouco ao longo dos séculos, sendo movida por um processo histórico que lhe destina um lugar social, e, dessa forma, também a exclusão dos que não

³⁵ DOSSE, François. **História e Ciências Sociais**. Tradução Fernanda Abreu, Bauru, SP: Edusc, 2004.

³⁶ Comungo com a forma como os autores Kuhlmann Jr.; Fernandes, pensam a diferença entre infância e infâncias, “No singular, a *infância* seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças”. O termo, no plural, infâncias representaria uma diferenciação entre as diferentes infâncias existentes quando se leva em consideração as condições sociais, raciais e de gênero. KUHLMANN JUNIOR, M; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. de (org). **A infância e sua educação**; materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil) Belo Horizonte: Autentica. 2004, p. 29.

³⁷ ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

se enquadram nas normas. A partir da preocupação em mostrar a infância enquanto um problema específico, ao pensá-la como uma categoria que vai se caracterizar como período distinto da idade adulta, mostrando que na Idade Média a infância não existia, vindo a se constituir, dentre outros aspectos, devido às transformações na esfera familiar, Ariès provoca uma desnaturalização da infância e inspira a problematização de questões que envolvem o universo infanto-juvenil, bem como o estudo de outras categorias etárias.

Não obstante, ser destacável a contribuição do trabalho de Ariès para a história e, especificamente, para a história da infância, principalmente por impulsionar vários estudos e vários debates desse campo de abordagem, as (re)apropriações das teses defendidas por ele foram e são bastante questionadas. Vários estudos realizados, no âmbito de uma historiografia da infância, sinalizam que as representações relacionadas às características específicas dos diferentes períodos da vida, dentre eles a particularidade infantil, estavam presentes desde a Antiguidade nas mais diversas culturas, contrapondo-se, portanto, à ideia, trazida por ele, de indiferença medieval em relação à infância.³⁸ Estes estudos abordam também a preocupação de se considerar as particularidades históricas, geográficas, sociais e culturais no tratamento da concepção moderna de infância. Nem tampouco, desconsiderar as clivagens de classe, de gênero, de raça ao se abordar essas questões relativas a uma história da infância.

A partir de outra linha de pensamento, os autores Kuhlmann Jr. e Fernandes rediscutem as ideias de Ariès sobre a inserção das crianças da sociedade medieval no mundo adulto. Para esses autores, a forma como Ariès apresenta a condição de muitas crianças na sociedade medieval, mergulhadas no ambiente adulto a partir dos 07 anos, como se não tivessem infância, soa exagerado, pois essa inserção, segundo os autores, não era imediata, ocorria por meio de processos de iniciação, os quais teriam inspirado a organização escolar por classes de idade.

A idéia da transferência do processo de aprendizagem para a instituição escolar é um fato

³⁸ Sobre essa discussão ver: KUHLMANN JUNIOR, M; FERNANDES, R. **Sobre a história da infância**, op. cit.p. 16. e GÉLIS, J. **A individualização da criança**. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Org.). *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo:Cia das Letras, 1991, p. 311-329 (Coleção História da Vida Privada, v.3).

distintivo da existência do sentimento moderno de infância, do seu ‘prolongamento’. A transformação da criança em *aluno* seria ao mesmo tempo a definição do aluno como a *criança* nesse processo em que o critério etário torna-se ordenador da composição e da seriação do ensino nas classes escolares.³⁹

De acordo com os autores, essas instituições escolares se tornaram o novo “mundo dos adultos” pelo qual as crianças deveriam passar, um espaço que representava, de forma ilusória, o afastamento da sociedade, foco da degeneração moral. Mas a possibilidade desse pretensão isolamento esvaneceu-se, à medida que “a escola revelou-se um lugar de reprodução dos processos sociais e culturais.”⁴⁰

Esse debate trazido pelos autores, dentre outras questões, levanta a discussão sobre o conceito moderno de infância, o qual estaria relacionado com a representação que os adultos fazem sobre esse período inicial da vida e que, de certo modo, se inscreveria num campo de inteligibilidade que tem o aluno como a grande referência de compreensão da criança na modernidade. A transformação das crianças em alunos é uma marca da modernidade, de uma educação moderna que passa a ser pensada com vistas a formar a criança civilizada por meio de códigos e dispositivos de escolarização. Pode-se, portanto, perceber, que a escolarização assume um papel regulador e uniformizador, principalmente por inventar uma nova condição de infância, que se estabelece socialmente por meio de uma série de práticas educativas, destinadas a atingir a infância tomada na sua individuação, operacionalizada através da fabricação da criança disciplinada, civilizada e escolarizada.⁴¹

³⁹ **Ibidem**, p. 22

⁴⁰ **Ibidem**, p. 23

⁴¹ Para Kuhlmann Jr. & Fernandes, infância e criança são abordagens conceituais diferentes. “A palavra infância evoca um período da vida humana [...] o período que poderíamos chamar de construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e de sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada no indivíduo.” Nesse sentido, “A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade.” **Ibidem**. P. 15

Essa infância, tributária de um projeto racionalista moderno, foi capturada por uma série de saberes, institucionalizada, regulamentada e invisibilizada em sua individualidade, além de ser administrada, pelas instituições pensadas para acolhê-la, sob as perspectivas da ausência e da negação -, desdobramentos de uma explicação etimológica⁴².

(...) as relações entre infância e modernidade se estabeleceram no esforço da produção de uma tradição, o ser criança civilizada. Compreendendo o tempo da infância como produção sociocultural entendo que a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de lugares específicos a ela destinado, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento. Esses elementos foram fundamentais para que o ser criança civilizada fosse universalizado como infância na modernidade.⁴³

Nesse sentido, a infância emerge como objeto de estudo da Pedagogia e da Psicologia a partir do século XIX e começa a ser explicada pela Pedagogia Moderna, segundo Narodowski,⁴⁴ por sentimentos que expressariam uma dependência social em relação ao adulto e pela necessidade de proteção por parte deste, característica que tende a incitar a normalização através do processo de escolarização. No entanto, a ampliação do interesse pela problemática da infância ocorrerá no século XX, momento em que os debates educacionais aproximam-se das discussões que circulavam em torno dos dispositivos institucionais para conduzir a criança a ser um adulto civilizado.

⁴² De acordo com Kohan, “(...) no seu nascimento, a palavra ‘infância’, está associada a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade.” KOHAN, Walter Omar. *Infância e Filosofia*. In: SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina S. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 40

⁴³ VEIGA, Cyntia Greive. *Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos*. In: FARIA FILHO, L. M. de (org). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil) Belo Horizonte: Autêntica. 2004, p. 37.

⁴⁴ NARODOWSKI, Mariano. *Adeus à Infância (e à escola que a educava)*. IN: NOLASCO, Sócrates. **A Desconstrução do Masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

A descoberta da criança como sujeito específico da história vai incentivar os estudos sobre a infância no Brasil. A obra *História das Crianças no Brasil* organizado por Mary Del Priore,⁴⁵ traz uma grande contribuição ao analisar, dentre outras questões, as relações de poder existentes nas tramas das crianças a partir do século XVI no Brasil. *História Social da Infância no Brasil* organizado por Marcos César Freitas⁴⁶ explora diversos temas e tempos da construção da infância no Brasil sob o viés da História Social. Estudos como o de Corazza,⁴⁷ Gondra,⁴⁸ Ghiraldelli Jr.,⁴⁹ Faria Filho⁵⁰, entre outros, vão trazer uma grande contribuição nas discussões sobre Infância e educação. No âmbito da historiografia nordestina a obra *História da Infância em Pernambuco*⁵¹ investe na problematização de questões relacionadas aos agentes sociais excluídos, lançando um olhar sobre as múltiplas infâncias ao longo dos séculos XVIII – XX. Estudos, dentre vários, que têm contribuído para a problematização teórica na investigação das tramas discursivas que foram elaboradas em torno da categoria infância.

Um estudo de grande relevância que utilizo para questionar a apropriação das idades como critério normalizador e problematizar os lugares de pertencimento sob a perspectiva da desnaturalização das referências de classificação etária é o trabalho de Lloret:

Pertencer a um grupo de idade significa ter que adequar-se a uma normativa bastante precisa: em cada idade, podemos ou não podemos fazer, devemos ou não devemos (como se viver fosse uma dívida) fazer uma série de coisas e, sobretudo, temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos

⁴⁵ PRIORE, Mary Del. **História da Criança no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2002.

⁴⁶ FREITAS, Marcos César de. **História Social da Infância no Brasil**. 5ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

⁴⁷ CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e Educação** – Era uma vez – quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

⁴⁸ GONDRA, José. (org.) **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

⁴⁹ GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

⁵⁰ FARIA FILHO, L. M. de (org). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil) Belo Horizonte: Autentica. 2004.

⁵¹ MIRANDA, Humberto & VASCONCELOS, Maria Emília (orgs). **História da Infância em Pernambuco**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

socialmente sancionados (...) nos anos da infância, por exemplo, há que se adaptar à escola graduada que determina aulas e currículos segundo uma idade que resulta ser a do grupo e a de sua imagem (...), uma imagem que determina a pertença ou não-pertença dos anos de cada menino ou menina (não pertença no caso dos que repetem, imaturos, deficientes ou precoces, todos eles por certo, não muito bem vistos) (...). Viver a idade acarreta assim a preocupação de nossa normalidade ou do desvio com relação a ela⁵².

Essa autora tece a possibilidade de construção de um outro olhar capaz de redirecionar e reinventar os lugares produzidos para as categorias etárias no contexto moderno, ao pensar as experiências enquanto sendo mutáveis e relativizáveis, incentivando os deslizamentos de sentido.

Os papéis sociais relacionados às identidades etárias foram pensados e sistematizados pelos discursos modernos de institucionalização do curso da vida. A sociedade moderna com seu projeto de organização, disciplinarização e classificação regula o modo de vida dos indivíduos, com a construção de identidades fixas. As identidades etárias foram pensadas pelos discursos fundamentados e institucionalizados pela Psicologia do Desenvolvimento, pelo saber jurídico, médico, pedagógico, dentre outros saberes, no contexto moderno, como tendo funções e papéis bem definidos e precisos dentro do corpus social e dentro dessa realidade constituída por esses dispositivos de poder. Estas categorizações etárias foram instituídas de forma a marcar quase todas as esferas da vida social, a idade foi pensada como um fator fundamental para a distinção social.

Entretanto, a categorização das idades da vida gestada discursivamente na modernidade começa a ser questionada pelos discursos trazidos com a experiência da “pós-modernidade”⁵³ e das

⁵² LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades dos outros. In: LARROSA, Jorge & LARA, Nuria Pérez de (orgs). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 15-16.

⁵³ Baseio-me na concepção de Lipovetsy para pensar a ideia de pós-modernidade como um período de mudanças, caracterizado por ele como uma sociedade mais fluida e marcada por muito contrastes, herdados da modernidade. De acordo com este autor a pós-modernidade não pode ser pensada de forma oposta à modernidade, ou como superação da tradição, mas

consequentes mudanças ocorridas em vários âmbitos da sociedade: no domínio das famílias, no processo produtivo, nas configurações das unidades domésticas⁵⁴. O fenômeno da “cronologização” começa a ceder espaço para a “descronologização da vida” que tem o seu desenrolar nas sociedades “pós-modernas”, marcadas pela desmassificação dos mercados de consumo. De acordo com Debert “(...) uma das características marcantes das sociedades ocidentais contemporâneas ou da experiência pós-moderna seria a ‘desinstitucionalização’ ou a ‘descronologização da vida’”.⁵⁵ Nesse cenário, as identidades começam a ser percebidas sob lentes multireferenciais que abrigam a ideia de mobilidade e pluralidade, havendo, por conseguinte, deslizamentos de sentidos, a possibilidade da plasticidade do curso da vida.

Além das demarcações etárias, minha trajetória de pesquisadora também foi marcada por demarcações de gênero. Nesse sentido, utilizo o gênero como categoria analítica para pensar e problematizar os lugares investidos discursivamente pelas expressões de gênero, entendidas como relações de poder entre homens e mulheres, que muito se presentificam nos discursos pedagógicos analisados e nos discursos dos sujeitos que vivenciaram outros lugares de infância; as infâncias não escolarizáveis.

Em nossa sociedade, as representações dos lugares de homens e mulheres foram construídas de forma hierarquizada, com os dois sexos assumindo valores diferentes, o masculino aparecendo sempre como superior ao feminino, um cenário que se faz preponderante nos discursos analisados. A identidade masculina foi construída fora do ambiente doméstico, associada diretamente ao espaço público. A associação dos homens ao espaço público e das mulheres ao espaço privado e a consequente dicotomia entre os espaços, sendo esses dotados de uma hierarquização, ao prevalecer a ideia de produção de uma importância política do espaço público em detrimento do espaço privado, faz parte de uma construção histórica, com vistas a determinar as relações sociais de gênero e à definição de papéis sociais, justificados pela pretensa

como uma fase de transição, uma versão exacerbada das ideias da modernidade, como o desenvolvimento técnico e a valorização do individualismo. Para se referir a esse processo de mudanças, Lipovetsky prefere utilizar o termo hiper-modernidade. Sobre esta discussão Cf.: LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarola, 2004.

⁵⁴ DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**. Socialização e processo de representação do envelhecimento. Edusp/Fapesp, São Paulo, 2004

⁵⁵ **Idem**, p.54

superioridade de uma categoria e pelo desmerecimento e desqualificação de outra. Essa dicotomia dos espaços durante muito tempo foi pensada como uma característica universal e trans-histórica consubstanciada pela oposição desigual entre homens e mulheres, caracterizando a sujeição destas aos homens. Ao investir no gênero como categoria de análise, “como um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos.”⁵⁶ Scott inspira a questionar e problematizar essas relações atravessadas pela perspectiva que prioriza uma visão dualista das categorias de gênero, em prol de pensá-las de forma relacional e plural. De acordo com esta autora,

(...) gênero é a lente de percepção através da qual, nós ensinamos os significados de macho/fêmea, masculino/feminino. Uma “análise de gênero” constitui nosso compromisso crítico com estes significados e nossa tentativa de revelar suas contradições e instabilidades como se manifestam nas vidas daqueles que estudamos. (...) ⁵⁷

Ao se debruçar sobre um estudo do gênero masculino, Albuquerque Júnior⁵⁸ questiona os lugares que foram atribuídos a um tipo específico: o nordestino e avalia os códigos de masculinidade e feminilidade em uma sociedade de modelo predominantemente patriarcal. Suas considerações acerca das experiências-de-ser-mulher e as experiências-de-ser-homem fornecem a esta pesquisa subsídios para se pensar os sujeitos investigados durante a vivência de suas infâncias em um cenário marcadamente patriarcal. Dialogo, portanto, com as representações de gênero, a partir de alguns referenciais de análise encontrados nas propostas de Scott (1995), Albuquerque Júnior (2003), Perrot (1998), Colling (2004), Hillesheim (2004), Rago (2004) e Nolasco (1995).

⁵⁶ SCOTT, Joan W. **Gênero**: Uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, 20(2), jul/dez, 1995, pp. 21.

⁵⁷ SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, dez. 2012. p. 332.

⁵⁸ ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino: uma invenção do falo**. Uma história do gênero masculino (Nordeste- 1920/1940). Maceió: Edições Catavento, 2003.

Essas possibilidades múltiplas de abordagens históricas conceituais servem aqui como incentivo ao questionamento dos lugares infantes institucionalizados pelos saberes médico-higienistas e do investimento de novas sensibilidades, novos olhares e novas categorizações lançadas sobre as infâncias não institucionalizadas, viabilizadas por meio das subjetivações e representações tecidas nas memórias afetivas dos sujeitos idosos entrevistados.

1.4- ESTRUTURA DA TESE

Essa tese está estruturada em duas partes, as quais compõem os cenários da pesquisa. Cada parte subdividida em dois capítulos. Na primeira parte: *AS NARRATIVAS DE INFÂNCIA NOS PERIÓDICOS PARAIBANOS*, apresento um primeiro capítulo intitulado **“O caminhar do Brasil na alegria dos primeiros passos”**, onde investigo a instituição de uma racionalização política da infância que passa a ser fortemente divulgada durante os anos de 1930-1940, principalmente, por meio dos discursos jornalísticos preocupados e empenhados em projetar as imagens da nação em uma temporalidade futura. Discursos fundamentados em códigos e práticas médico-higienistas, mobilizados em prol de um projeto modernizador viabilizado para disseminar as novas tecnologias de controle sobre os corpos e mentes infantis. Analiso, portanto, como os sujeitos infantis foram agenciados e produzidos pelos discursos veiculados principalmente no periódico paraibano, *A União*, de forma a demandar a operacionalização de determinadas normas e práticas de controle, na regulamentação de uma proposta de infância que atendessem aos interesses e desejos de uma nova sociedade que se presumia atenta aos códigos modernos e progressistas.

No segundo capítulo, **“Vamos ser alegres?” Um novo chamado pedagógico e a produção de corpos escolarizáveis**, pretendo analisar a produção de sentidos e significados para a infância ao (re)tomar como suporte documental os discursos pedagógicos que circulavam nas páginas do jornal *A União*, principalmente os discursos propagadores da situação educacional do Estado, legitimadores de uma nova proposta educacional, posta em evidência pelo movimento da Escola Nova, que tinha como objetivos a reformulação do ensino e a promoção de mudanças no comportamento pedagógico do professorado, com vistas à produção de um novo sujeito infantil que se adequasse aos códigos escolarizáveis.

Nesse sentido, nos interessa pensar ao longo desse capítulo, as relações e intervenções estabelecidas pelos discursos educacionais,

veiculados pelo jornal *A União*, na produção narrativa das infâncias e os debates em torno do projeto de reforma da instrução pública na Paraíba que se projetava de forma sintonizado com uma programação estabelecida nacionalmente, e que primava, preponderantemente, pela difusão da escola primária e pelo combate ao analfabetismo.

Para além desse cenário político de delimitação das prescrições normativas voltadas para a racionalização da infância, nos debruçaremos também sobre os discursos voltados para a propagação dos lugares que deveriam ser ocupados pelas mulheres (mães e/ou profissionais) no empreendimento de cuidar, educar e civilizar o “novo” sujeito infante que era aclamado como o principal representante do futuro do Brasil. Sobre elas recaiu o compromisso com a gestação e constituição de um modelo de família, de aluno, de criança, convergente com os anseios de uma sociedade ávida por progresso e modernização. Para tanto, focaremos em duas sessões específicas veiculadas no jornal *A União*: *Para as mães*, sessão escrita por médicos, destinada a orientação das mães na tarefa de cuidar dos seus filhos. Ancorados em preceitos higienistas, os discursos médicos procuravam prescrever determinadas maneiras de comer, vestir, brincar, estudar, se comportar socialmente, entre outras práticas. A *Página Feminina*, um espaço de escrita feminina organizado por mulheres da elite paraibana, partícipes da Associação Paraibana pelo Progresso Feminino (APPF), um espaço que tinha como um de seus maiores propósitos a promoção e o incentivo à formação educativa das mulheres paraibanas, não obstante, sem perder de vista a imposição social de uma construção familiar.

Na segunda parte intitulada MEMÓRIAS SOBRE INFÂNCIAS, dou continuidade à investigação da categoria infância em outro cenário, marcado pelas subjetividades de quem experimentou a infância sob outros signos, outras possibilidades de pertença, distintas daquelas que estavam sendo anunciadas e legitimadas nas páginas jornalísticas. No terceiro capítulo, **Nas travessias da memória: heterotopias da infância paraibana**, apresento os lugares de infância atravessados pelas injunções do presente, pelas lembranças que foram trazidas à cena a partir de um outro lugar etário: a velhice. As infâncias que não apareciam nas páginas jornalísticas, aquelas que não chegaram a ser escritas, nem ditas pelos discursos produtos e produtores do projeto civilizacional de nação, outros espaços de infância, os *contraespaços*, as *heterotopias* simbólicas, afetivas, desencadeadoras de outros modos de ser criança e de vivenciar a infância que não estivessem justapostos ao lugar da escolarização, que não fossem regulados pelas práticas e

saberes pedagógicos, pela lógica higienista, enfim pelo lugar *utópico* das práticas disciplinares e normatizadoras dos comportamentos infantis.

A priori, as narrativas sobre a infância apareceram, nas falas dos(as) idosos(as), revestidas de uma certa polaridade: ora fortemente negada em termos mnemônicos, em prol da sobreposição de uma narrativa que enfatizasse a velhice como a experiência etária mais satisfatória, ora ovacionada como a melhor fase da vida, como uma experiência nostálgica e saudosista responsável por evocar as melhores lembranças de um tempo vivido e impossível de ser repetido. Ao procurar entender essas polarizações narrativas sobre a infância, ao longo do capítulo, fui levada a pensar sobre os aspectos racionais e psicológicos que se intercambiavam em torno do lembrar ou esquecer a experiência de infância. Os silenciamentos e esquecimentos, se apresentavam, sobretudo, como dificuldades de se contar histórias que teriam marcado de forma negativa os sujeitos envolvidos. Infâncias negadas por uma “adultez” antecipada, por um cenário de responsabilidades com o próprio sustento e com o sustento familiar, assumidas obrigatoriamente pelas crianças que não puderam fazer escolhas e nem puderam ser ouvidas nos seus desejos de infância. Uma cartografia narrativa demarcada mais pelo esquecer do que pelo lembrar.

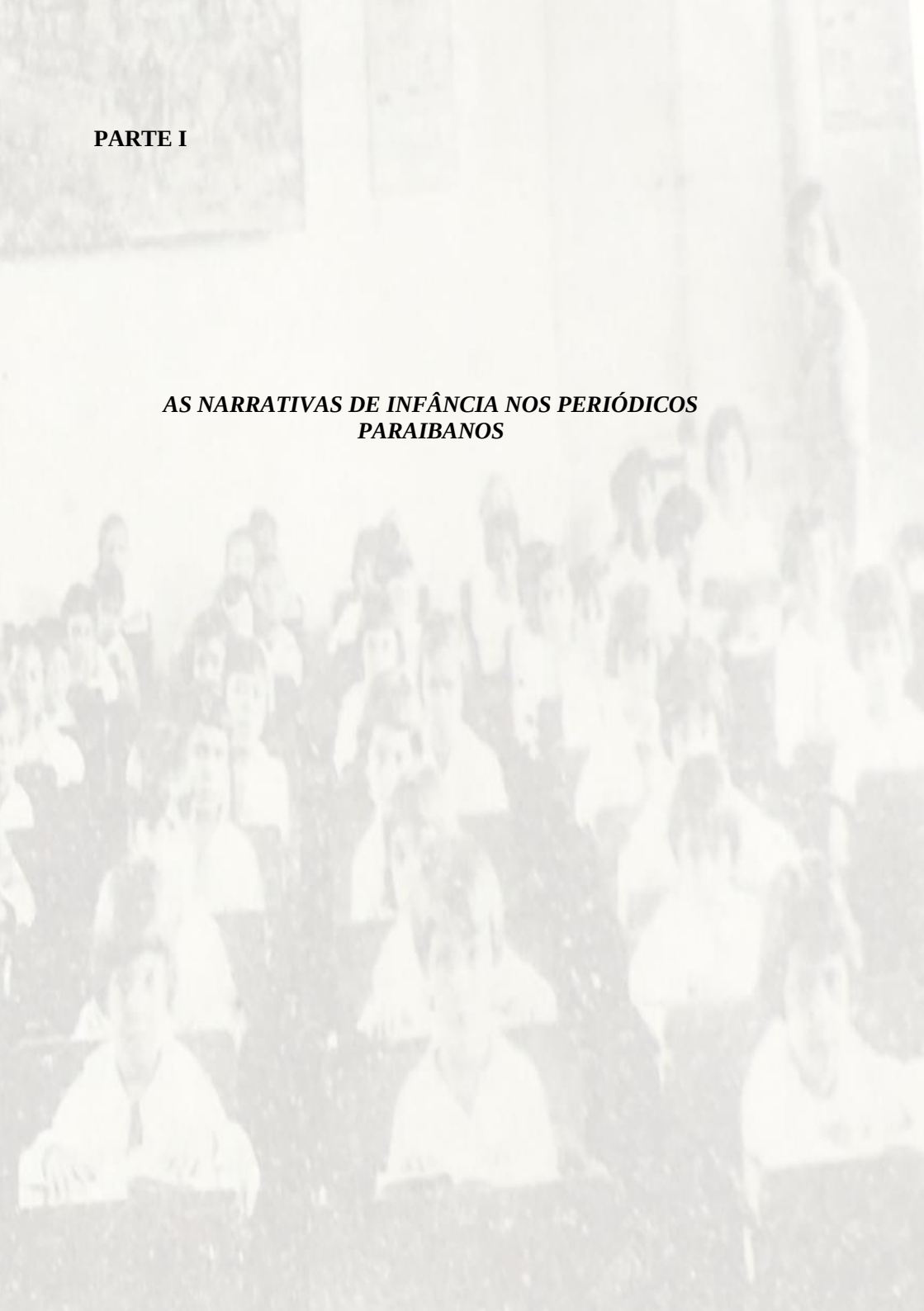
No último capítulo, **Entre a enxada, o serviço doméstico e as reinvenções lúdicas: a tessitura das infâncias masculinas e femininas no âmbito da educação familiar**, discuto como os sujeitos idosos(as) constroem suas subjetividades infantis, no momento de suas lembranças, atreladas às demarcações de gênero relacionadas ao universo do trabalho e/ou das brincadeiras. Neste capítulo, retomo a narratividade sobre as infâncias expressa pelos sujeitos idosos participantes do Centro de Convivência, para pensar as subjetividades masculinas e femininas constituídas por meio de uma educação familiar orientada pela valorização do trabalho. A partir da relação com o trabalho, mas também com as reinvenções lúdicas, as subjetividades masculinas e femininas vão sendo demarcadas e naturalizadas por meio do aprendizado de determinados comportamentos, preferências e gestualidades.

Um cenário pintado, na maioria das vezes, sob tons dicotômicos. Composto pela divisão de papéis, tarefas e espaços atribuídos às crianças com base no pertencimento de gênero; representado metaforicamente pelos signos da enxada e dos serviços domésticos, enquanto demarcações correspondentes com os lugares morais que eram destinados aos meninos e meninas dentro das redes familiares. Assim sendo, a partir dessa configuração familiar polarizada

entre masculino e feminino, tendo em vista os compromissos morais assumidos no interior dos grupos familiares, os meninos eram conduzidos a executar tarefas agrícolas, a plantar, colher, e ainda cuidar dos animais, uma série de atividades que exigiam força física, e os preparava para assumir a posição de chefes de família, enquanto as meninas eram responsabilizadas pelos serviços domésticos e pela criação dos irmãos mais novos com vistas a se tornarem boas donas de casa e boas mães. Contudo, é importante destacar que essas divisões estabelecidas pelos grupos familiares não podem ser pensadas de forma homogênea, pois elas não estavam totalmente engessadas. Em muitos casos elas não eram tão rígidas e dicotomizadas, havia variações e flexibilidades destacáveis dentro das configurações familiares que foram tecidas através das memórias dos sujeitos entrevistados.

PARTE I

***AS NARRATIVAS DE INFÂNCIA NOS PERIÓDICOS
PARAIBANOS***



2. “O CAMINHAR DO BRASIL NA ALEGRIA DOS PRIMEIROS PASSOS”: A INFÂNCIA COMO DEVER NA CONSTRUÇÃO DE UMA NAÇÃO MODERNA E HIGIÊNICA

Que os brasileiros escutem a voz do **Brasil que anda na alegria dos primeiros passos**. As nações novas caminham sobre os ombros da juventude. A infância é a juventude menor, que caminha para o futuro. E o futuro do Brasil poderá ser belo e digno de admiração se todos nos reunirmos, nesta hora decisiva, sobre a criança brasileira, para defende-la e ampara-la⁵⁹. (Sic) (Grifos nossos)

A epígrafe acima é bastante significativa para pensarmos, dentro de um determinado contexto histórico marcado pela montagem de uma nova ordem republicana, a instauração de uma racionalização política da infância, a qual se encontra nesse processo histórico em estreita conexão com a instrumentalização de uma proposta de regulação da população implementada através de processos de controle e normalização. De acordo com a referida reportagem, o Brasil precisava acompanhar as diretrizes progressistas e civilizacionais⁶⁰ que estavam sendo operacionalizadas pelas nações em busca de modernização⁶¹ e um

⁵⁹ COSTA, Dante. Proteção á criança. **A União**, João Pessoa. 13 de maio de 1938. P. 3

⁶⁰ As “diretrizes progressistas e civilizacionais” acionadas através dos discursos do referido jornal funcionavam como elementos fulcrais para o advento do moderno. Em vários artigos publicados no jornal **A UNIÃO**, há uma preocupação em divulgar a inserção do estado paraibano em um projeto modernizador que estava sendo arregimentado politicamente e economicamente em âmbito nacional, materializado pela reformulação do cenário político, pelo desenvolvimento industrial, pela reorganização dos espaços urbanos e, principalmente, pela produção de um sujeito moderno que correspondesse aos ideais de civilidade e progresso que se colocavam em curso dentro da proposta de governo republicana.

⁶¹ Quando nos referimos ao conceito de modernização estamos pensando a partir das ideias apresentadas por Geoffrey Barraclough, como o progresso da técnica e da ciência, aliadas à industrialização e à massificação de seus inventos no início do século XX, na construção de um mundo moderno. Cf. BARRACLOUGH, Geoffrey. “O impacto do progresso técnico e científico”. In: **Introdução à história contemporânea**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 43-63.

dos caminhos escolhido para a realização de tal empreendimento foi a mobilização institucional em prol da elaboração de novos sujeitos que atendessem aos propósitos de um projeto modernizador, modelado por relações assimétricas de poder e pela consolidação de práticas de saber direcionadas a conduzir as condutas e os comportamentos dos indivíduos.

É, por conseguinte, dentro desse panorama social e político, que começou a ser esboçado ainda no final do século XIX a partir do movimento de instauração da República e de toda a mobilização em prol da criação de uma identidade nacional, por parte da elite dirigente que a infância vai ser pensada como um dos principais alvos de intervenção estatal na família, tendo em vista o objetivo maior de garantia da ordem e da manutenção do futuro da nação. Ou seja, em nome de uma determinada concepção de infância, várias ações e intervenções disciplinares vão ser justificadas socialmente pelo poder estatal. Ancoradas majoritariamente, por um aparato discursivo fundamentado, principalmente, nos saberes médico, jurídico e pedagógico, a criança tornar-se-á um novo sujeito, produto da determinação desses saberes que irão circunscrever uma dada compreensão de infância, “adequada, precisa e natural”, representada como o alicerce para a transformação do futuro da nação.

Conforme destaca Rizzini⁶²:

O interesse pela infância, nitidamente mais aguçado e de natureza diversa daquela observada nos séculos anteriores, deve ser entendido como reflexo dos contornos das novas idéias. A criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação; como *‘chave para o futuro’*, um ser em formação – *‘dúctil e moldável’* – que tanto pode ser transformado em *‘homem de bem’* (elemento útil para o progresso da nação) ou num *‘degenerado’* (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos).

Para se adequar a todo o empreendimento normatizador e regulamentador de que foi a alvo, segundo Veiga⁶³, “[...] a criança

⁶² RIZZINI, Irene. **O Século Perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011, p.24

precisou aprender a ter não qualquer infância, mas certa infância. [...] foi necessário educar o seu corpo, os seus instintos, a sua rudez.” E essa educação foi sendo operacionalizada socialmente pela instituição de determinadas práticas comportamentais e de uma série de direcionamentos pedagógicos e higienistas que vieram a modelar um modo particularizado de ser criança ancorado em uma ideia salvacionista. Uma criança que continuava a representar a chave para o desenvolvimento futuro da nação, conforme veremos ao longo da primeira parte (no primeiro e segundo capítulo) dessa pesquisa, através da análise dos discursos veiculados em um espaço jornalístico de circulação diária.

O(s) modo(s) de ser criança desenhado(s) por toda uma rede de poder/saber dispersa por entre os espaços institucionais destinados ao seu acolhimento, sinalizam a existência de certos efeitos e implicações na constituição das identidades infantis, pensadas aqui no contexto nacional e paraibano. Mas, antes de pensarmos de que ordem são esses efeitos, ao investirmos na problematização das noções de infância e dos modos de ser criança estabelecidos discursivamente ao longo das décadas de 1930 e 1940 do século XX nesses cenários, através da mobilização de diferentes sujeitos e sistemas normativos, trataremos algumas reflexões que perpassam os campos teórico e filosófico sobre essa categoria sócio histórica.

2.1- A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA COMO VONTADE DE PODER E VONTADE DE SABER

As crianças são constantemente produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas. Embora elas apresentem algumas distinções que lhe são dadas (ou percebidas) ao nascer, como a cor da pele, o sexo, algumas diferenças anatômicas, o que faz com que tais distinções sejam significativas é o sentido que damos a elas. Portanto, os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da

⁶³ VEIGA, Cyntia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. de (org). **A infância e sua educação**; materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil) Belo Horizonte: Autentica. 2004.p. 64

história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação⁶⁴.

Os significados atribuídos à infância, além de serem resultados de uma produção discursiva, são também variáveis conforme a interposição de vários elementos acionados na sua produção: o tempo, a autoridade de quem fala, a classe social de quem fala e sobre quem é falado, as demarcações de gênero, raça ou etnia que compõem e atravessam as identidades infantis em questão⁶⁵. Cada época histórica apresenta, portanto, possibilidades de enunciação que orientam o que pode ser dito sobre certos objetos conforme as regras estabelecidas e negociadas dentro de um quadro de inteligibilidade que funciona como “regime de verdade”⁶⁶. A noção de infância que está sendo posta como objeto de análise e de discussão é uma construção social, datável e localizável, e portanto, está sujeita às regras de produção presentes nas tramas e práticas discursivas⁶⁷, e também aos embates e disputas operados pelos diferentes campos de poder-saber.

Portanto, à medida em que nos propomos a investir em uma discussão sobre a categoria infância torna-se também necessário, para além da própria discussão, localizar historicamente a ideia de infância que está sendo disposta ao longo do trabalho, entre as tramas discursivas das narrativas jornalísticas analisadas, nesse sentido, localizamo-la enquanto um discurso produto da ideia de modernidade – entendida como um período histórico delimitado por uma série de conquistas e transformações materiais, mas principalmente, pela profusão de

⁶⁴ **Ibidem**, p. 26

⁶⁵ **Ibid.**: 27

⁶⁶ “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado.” (p.12) Cf.: FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993

⁶⁷ Para Foucault, o conceito de prática discursiva está vinculado a “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.” FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1987, p 136.

discursos produtores de determinadas verdades e de regras sociais a demarcar as redes relacionais dentro da sociedade.

De acordo com Ariès, em sua obra *História social da criança e da família*,⁶⁸ o “sentimento de infância” (também podendo ser entendido como “consciência de uma particularidade infantil”) é um acontecimento eminentemente moderno, que começa a despontar a partir do século XVI- XVII, momento em que estão ocorrendo na Europa intensas transformações sociais e políticas (das quais citamos apenas, a título de exemplificação, o fortalecimento do Estado Moderno e a construção dos colégios como espaço disciplinar).⁶⁹ Mudanças que rompem com as antigas formas de perceber o mundo e a vida humana, e que possibilitam novos modos de ver e perceber os indivíduos e as populações. É importante não perdermos de vista que, embora Ariès fale de um sentimento de infância localizado geograficamente na Europa, ele nos oferece elementos para explorarmos e questionarmos a emergência das expressões experienciais de infância também no nosso contexto nacional e local.

A pretensão de pesquisar, em um primeiro momento, os discursos sobre a infância no início do século XX, tem nos levado preponderantemente a pensar a categoria infância e o que vinha sendo dito sobre ela, de forma articulada com o projeto moderno que estava sendo pensado, naquele contexto histórico, para fundamentar à construção de uma nação forte e civilizada. Assim, entendemos que para

⁶⁸ ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006

⁶⁹ De acordo com Ariès, “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância naquele mundo. [...] no mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” *Idem*, p. 17-18. Esse marco temporal delimitado por Ariès para o surgimento de um sentimento de infância é bastante questionado por vários autores que indicam, através de suas pesquisas, a presença de uma preocupação com as crianças em períodos anteriores. Além dessa crítica direcionada à delimitação temporal, temos também outras que apresentam restrições à forma como Ariès utiliza a metodologia para comprovar suas hipóteses, as fontes que utiliza, bem como o fato de ele deixar de lado a infância pobre em suas análises. Sobre essas problematizações cf.: Kuhlmann Jr (1998) e Narodowski (1999).

se adequar à proposta moderna, uma determinada concepção universalizada de infância vai sendo anunciada e legitimada por uma série de saberes destinados a estabelecer novas relações de autoridade e novas formas de comportamento a guiar as subjetividades infantis. Daí a necessidade de um novo modo de significar a infância, diferenciado de períodos anteriores, que correspondesse mutuamente com as propostas moralizadores e normatizadoras instauradas sobre os sujeitos ditos modernos.

Estamos, portanto, nos referindo à emergência, no cenário nacional e paraibano, de um novo modo de significar a infância como categoria e como conceito que é negociado por relações de poder que atravessam uma rede de saberes instituída na modernidade através de uma série de práticas, procedimentos e técnicas com vistas a interpretar, conhecer e intervir no meio social, além de procurar universalizar formas específicas de tratamento da criança em distinção ao mundo adulto. Frente a esse panorama, algumas questões nos inquietam: o que é infância? E quais as condições históricas que proporcionaram seu surgimento? Será que podemos falar em uma homogeneidade discursiva sobre esse conceito? Questionamentos que de certa forma já foram pensados e problematizados por vários intelectuais e pesquisadores, filósofos, sociólogos, historiadores, enfim uma série de estudiosos preocupados com a delimitação e estruturação de campos de abordagens sobre a infância. Vamos, então, seguir a rota traçada por esses questionamentos acima citados e refletir sobre algumas dessas abordagens e suas explicações para o que se compreende por infância.

Diferentes abordagens interpretativas tenta(ram) categorizar e explicar a infância enquanto fenômeno social, fundamentadas em diferentes saberes, quais sejam: biológicos, psíquicos, pedagógicos, jurídicos, entre outros. Salvaguardadas as devidas peculiaridades e especificidades de cada área do conhecimento que toma a infância como objeto do saber, na tentativa de defini-la e categorizá-la, encontramos alguns pontos de convergência que em um primeiro momento nos interessa. De acordo com Bernardina Leal, um desses pontos de convergência na forma de pensar a infância seria a ideia de início que o próprio termo evoca. Para essa autora as concepções que circulam em torno do termo infância, articuladas entre as diferentes formas interpretativas, dialogam entre si quando o assunto esbarra na discussão que remete a infância a uma dimensão principiadora, um período inicial da existência. Um modelo inscrito sob as regras de um universo “adultocêntrico” que associa a infância com a ausência, a falta de experiência, a incompletude, e a consequente necessidade de auxílio,

justificando, dessa forma a operacionalização de inúmeras estratégias de modelagem das subjetividades infantis⁷⁰.

[...], a infância tem sido histórica e socialmente vinculada à ideia de carência, falta, incompletude. Este entendimento tem levado à conseqüente idéia de que o universo adulto poderia preenchê-la, completa-la com o que supostamente lhe falta. Esta pretensão completude adulta tem, por sua vez, gerado uma atenção especial necessária a sobrevivência das crianças, mas também as tem transformado em seres frágeis e incapazes que precisam da educação e do controle adultos.⁷¹

Segundo Walter Omar Kohan, essa ideia de infância apoiada sob a perspectiva da falta e da ausência pode ser localizada e explicada tomando como referência um viés etimológico, modelo explicativo que ao inscrever um início para a infância o faz a partir da ideia de exclusão e de incapacidade, “[...] a etimologia latina da palavra ‘infância’ reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas ‘não têm’ são excluídas da ordem social.”⁷² Gagnebin reafirma essa argumentação etimológica ao dizer “[...] que a palavra infância não remete primeiro à certa idade, mas sim àquilo que caracteriza o início da vida humana: a incapacidade, mais a ausência de fala.”⁷³

Usando as lentes da filosofia, Kohan assinala que essa forma de pensar a infância sob os signos da falta e da incapacidade encontra-se enraizada no pensamento filosófico de tradição ocidental, principalmente na matriz filosófica inaugurada pelos gregos antigos, dentre os principais expoentes destacam-se Platão e Aristóteles. Esses pensadores foram os responsáveis pela sistematização de um saber

⁷⁰ LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: Walter O. Kohan (org.). **Lugares da Infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 19

⁷¹ **Ibidem**, p. 20

⁷² KOHAN, Walter O. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina S. de (orgs). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes. 2008, p. 41

⁷³ GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo. Cortez, Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.p. 87

filosófico e educacional que influenciou as ideias pedagógicas modernas. Os lugares reservados à infância naquele cenário das *pólis* gregas estariam delimitados pela incompletude, imperfeição e pela ausência da razão, fatores que impossibilitariam a participação nos planos políticos e éticos. No entanto, para esses filósofos a infância também representava uma possibilidade, a possibilidade de transformação social e de mudanças políticas, um material em potencial que alimentava os sonhos políticos.⁷⁴ Mas para se atingir toda essa potencialidade a florada durante a infância, era necessário um sistemático investimento em educação. As crianças deveriam ser moldadas por meio de uma intervenção educacional para se transformarem em cidadãos plenos e artífices das futuras sociedades.⁷⁵

Essas noções de infância representadas pelos gregos, especialmente por Platão e Aristóteles, influenciaram sobremaneira o ideário iluminista moderno que vai investir numa ideia de infância, não apenas como uma etapa da vida, mas principalmente como possibilidade evolutiva do ser humano. De modo geral, segundo os iluministas, a aquisição do bem-estar prometido pela razão e pela ciência só poderia ser efetivada com o total abandono da infância.

[...] para Kant, por exemplo, a infância, a minoridade, como minoridade, é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento; ela representa a contracara das luzes, a falta de resolução e coragem no uso das próprias capacidades, a consagração da heteronomia.⁷⁶

Gagnebin localiza essa discussão moderna de infância como sendo tributária do que ela considera duas grandes linhas de pensamento,

⁷⁴ KOHAN, Walter O. **op. cit.** p. 45

⁷⁵ Ainda sobre essa questão Kohan nos apresenta algumas características atribuídas à infância por Platão no livro *A República* (II-IV), quando este institui a educação como estratégia principal de transformação: “Platão considera a educação da infância, das melhores naturezas infantis, a estratégia principal para levar à frente sua utopia política; em poucas palavras, é através da educação dos que chegam ao mundo que se transformará, no longo prazo, a *pólis* dos que já estão no mundo. Os que já estão no mundo formam os que chegam ao mundo para que façam uma *pólis* mais justa, mais bela, melhor.”

Ibidem, p. 45.

⁷⁶ **Ibidem**, p. 46

A primeira linha, que **nasce com Platão**, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho, por exemplo, e chega até nós por meio do racionalismo cartesiano, nos diz que **a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas [...]**. A segunda linha, é importante ressaltar, **também nasce com Platão**, atravessa o renascimento com Montaigne e chega a nossas escolas ditas alternativas por meio do romantismo de Rousseau. Ela nos assegura que não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos, mas que **a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada uma em particular.** (grifos nossos)⁷⁷

Dois caminhos aparentemente contraditórios, mas que se implicam por meio de contextos diferentes dentro dos discursos pedagógicos que têm como base filosófica o pensamento de Platão. Duas concepções de infância que permeiam os discursos modernos sobre educação; a infância ora se apresenta como o outro ameaçador da razão, ora como o terreno exclusivo de sua eclosão.⁷⁸ Para Gagnebin ambas as linhas de pensamento reivindicam a razão como valor máximo e primordial para se atingir a independência e a emancipação ética e política.

Tributários dessas linhas de pensamentos que se apropriam, em maior ou menor grau, da filosofia platônica e sua forma de compreensão da infância, os saberes modernos, médico-higienistas, pedagógicos, jurídicos, psicológicos entre outros, inscrevem modos de dizer a infância que vão sendo praticados, legitimados e aceitos como verdadeiros dentro de um campo de (atu)ação institucionalizado nas relações

⁷⁷ GAGNEBIN, Jeanne Marie. **op. cit.** p. 85 (grifos nossos)

⁷⁸ **Ibidem**, p. 91

estabelecidas socialmente. É dentro desse campo de atuação que a infância só se torna visível a partir do olhar do adulto, tornando-se assim um “outro” na relação estabelecida com o adulto, um objeto de intervenção e de práticas culturais e educativas.

As crianças passam a ser vistas como seres diferenciados dos adultos. Mas são estes que as descrevem e interpretam seus desejos, suas necessidades, suas possibilidades intelectuais, seus limites. As crianças continuam sem voz e suas identidades são configuradas a partir de perspectivas e de interesses que espelham a vontade de poder de setores específicos da sociedade e de grupos particulares de adultos, em cada momento histórico [...]⁷⁹

As crianças, e não unicamente elas, mas também outros segmentos (mulheres, idosos, negros, índios), foram e ainda continuam sendo, em grande medida, estabelecidos como *outros*, destinados a posições periféricas nos discursos que as definem. Não há, portanto, dentro dos discursos modernos que pensam e instituem lugares para a infância, muitos espaços para seu protagonismo, pois, a infância segundo esses saberes é tratada como um fenômeno natural e universal, e ainda marcadamente representada sob uma perspectiva “adultocêntrica” e masculina.

A autora Rita de Cássia Marchi faz uma crítica à visão tradicional da Sociologia da infância que pensa a infância como objeto, produto da ação adulta e a contrapõe a uma nova vertente epistemológica que reivindica a infância como categoria sociológica culturalmente autônoma. Para essa autora as dificuldades (de ordem política e epistemológica) no reconhecimento da categoria infância são similares àquelas que enfrentaram os “estudos feministas” para estabelecer o gênero como nova categoria de análise. “(...) assim como o conceito de gênero demonstrou que não existe ‘homem’ e ‘mulher’ universais, também os atuais estudos sociais da infância demonstram a inexistência de uma infância/criança universal.”⁸⁰

⁷⁹ BUJES, Maria Isabel E. **op. cit.** p. 36-37

⁸⁰ MARCHI, R.de C. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu** (37), julho-dezembro de 2011, p. 398. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332011000200016 Acesso em 06 de Abril de 2015

Seguindo outra linha de análise, mas se posicionando sobre essas referidas questões, Jenks⁸¹ fala que as várias abordagens interpretativas que estudam a infância, representam-na, na maioria das vezes, como uma imagem negativa. Essa representação acaba sendo balizada pela forma como elas conduzem suas análises, baseadas na crença de que a criança é um exemplo de “diferença” (além de ser um exemplo de particularidade); uma diferença que precisa urgentemente ser integrada a uma noção de ordem e generalidade, daí a necessidade de disciplinar e civilizar os sujeitos infantis. Para fundamentar sua crítica direcionada a essa maneira particularizada de pensar a infância, ele problematiza a analogia que coloca a criança e o selvagem no mesmo patamar, ambos marcados pelo signo da diferença, de forma a justificar uma gama de intervenções. No caso do selvagem, uma intervenção legitimada pelo antropólogo “evolucionista” e no caso da criança pelo adulto racional.

Tal como o desviante, a criança significa diferença. Numa condição não-socializada, a criança é ser manifestamente profano que ameaça fazer colapsar os mundos sociais e, no campo teórico, essa ameaça só pode ser mitigada pelo tratamento da criança através de um arquétipo de proto-adulto.⁸²

Essa forma de pensar a infância sob o signo da diferença, segundo o autor, marcou sobremaneira o pensamento social do século XIX e ainda influencia os teóricos da cultura contemporânea que têm se movimentado muito pouco para desmistificar essa “crença”. E acrescenta:

A história das ciências sociais tem, no entanto, dado provas de uma crítica e desmistificação sistemáticas das ideologias dominantes do capitalismo em relação à classe social, do colonialismo em relação à raça e do patriarcado em relação ao gênero; contudo, pelo menos até agora, a ideologia do desenvolvimento tem se

⁸¹ JENKS, Chris. *Constituindo a Criança. Educação, Sociedade & Culturas*, 2002.

⁸² *Ibid.*: p. 205

mantido relativamente intacta no que diz respeito à infância.⁸³

De acordo com Kuhlmann & Fernandes à medida em que as crianças nascem, entram no “mundo dos adultos”⁸⁴ (visto como algo reconhecível, completo e em equilíbrio) e se tornam elementos representativos de uma história organizada e protagonizada por estes, os atores legitimados socialmente para dizer o que é a infância através dos discursos institucionalizados que têm na família, nas escolas e em todas as instituições concebidas para transformá-las em entidade uniforme, seus principais representantes. Todavia, segundo os autores, essa inevitabilidade de captura infantil pelo “mundo dos adultos” não exclui a existência de deslizamentos de sentido, de fugas e burlas operacionalizadas e tecidas cotidianamente por aquelas crianças que fogem da acolhida institucional e que se atrevem a viver a diferença⁸⁵. Conforme poetizou Mário de Andrade, a criança “[...] é também um drama, a criança tem seu drama, tem seu mistério impenetrável.”⁸⁶

Em oposição a uma pretensa naturalização nessa forma de perceber a infância, que se torna legitimada pelos discursos institucionais, mais uma vez Jenks se coloca como crítico e defende veementemente que ela (a infância) precisa ser vista como um constructo social que está a serviço de determinados interesses sociais e

⁸³ **Ibid.**: p. 188

⁸⁴ Como sugere os autores, esse mundo dos adultos está relacionado com um mundo em que existem pessoas de diferentes idades e que inevitavelmente a criança ao nascer já passa a fazer parte dele. Cf.: KUHLMANN JUNIOR, M; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. FARIA FILHO, L. M. de (org). **A infância e sua educação**; materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil) Belo Horizonte: Autentica. 2004. p.22

⁸⁵ Esse tipo de infância foi colocado pela autora Esperanza Figa em termos de representação de uma “Outra Infância” que se apresenta como verso-reverso de uma ideia de Infância regulada: “O Mesmo: a Infância regulada, pautada, classificada à força de impor-lhe normas. O Outro: aquilo que escapa do Mesmo, seu oposto, sua outra face (ou sua imagem?). E uma linha de equilíbrio, agora frágil, cambiante, entre O Mesmo e O Outro. Menino de rua que escapa da lógica de um só sentido, para viver numa lógica paradoxal permanente; menino de rua equilibrista da Infância”. FIGA, M. Esperanza. As outras crianças. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (orgs). **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

⁸⁶ ANDRADE, Mário. Sonoras crianças. In: **Música, doce música**. 2ª ed. São Paulo: Martins, 1976, p. 304.

politicamente localizados, e que consequentemente, não pode ser associada a uma experiência “natural”, dada, ausente de intenções.

[...] o significado da criança enquanto ser social deriva do seu lugar e do seu propósito teórico [...] a criança é intencionalmente constituída de forma a apoiar e perpetuar as bases fundamentais e as noções de humanidade, ação, ordem, linguagem e racionalidade de teorias particulares. Somos assim confrontados com diferentes crianças “teóricas” que servem os diferentes modelos teóricos de vida social do qual emergem.⁸⁷

Esses interesses e intencionalidades, portanto, estiveram presentes em toda a produção de saberes sobre a infância ao longo dos últimos séculos, “[...] as diferentes imagens e representações da criança são fruto dos diferentes mundos sociais teóricos que habitamos.”⁸⁸ É dentro desse campo de abordagem, portanto, que verificamos a atuação dos múltiplos olhares que têm se dedicado a pensar/problematizar/descrever a infância na modernidade, os quais investem na legitimação de uma série de práticas normativas na condução de um novo jeito de ser infantil capaz de produzir efeitos diretos sobre o reordenamento das relações familiares e sociais. Dessa forma, a categoria infância tomada como objeto científico é fruto de várias estratégias de poder que são articuladas socialmente de forma a produzir novos sujeitos e novos saberes. “A infância tornou-se um domínio de interesse, sobre o qual se tinha *vontade de saber*.”⁸⁹

Nesse sentido, cabe aqui interrogar quais os deslocamentos experimentados com vistas a tornar possível a operacionalização de determinadas normas e práticas de controle na regulamentação dos ditos e não-ditos sobre a infância, e quais dispositivos de poder estavam a serviço desse empreendimento nas décadas de 1930 e 1940? E mais, como a Paraíba (tomado aqui como recorte espacial) recepcionou esses discursos legitimadores de uma nova moral infantil? São questões que oferecem um direcionamento para se pensar a construção da infância como objeto de intervenção disciplinar e como recurso a serviço da nação por meio da análise dos discursos presentes nas páginas dos

⁸⁷ JENKS, Chris. **op. cit.** p. 214

⁸⁸ **Idem.**

⁸⁹ BUJES, Maria Isabel E. **op. cit.** p. 35

periódicos paraibanos, em especial os discursos do jornal *A União*, tomados como fonte principal desta primeira parte da tese.

2.2- OS DISCURSOS JORNALÍSTICOS COMO LUGARES DE FALA AUTORIZADA SOBRE A INFÂNCIA

“A infância é a juventude menor, que caminha para o futuro.”⁹⁰
Temos encerrada nessa afirmação, uma definição de infância muito recorrente nas páginas do jornal *A União*, simbolizada pela ideia de futuro da nação. Uma ideia que começou a ser gestada ainda no final do século XIX, no movimento de consolidação do Estado Nacional, quando diversas ações e intervenções (pedagógicas, jurídicas, higienistas) foram ativadas a fim de gestar uma proposta educacional direcionada à modelagem das crianças brasileiras, tendo em vista a manutenção da ordem social e da garantia do futuro da nação. Conforme destacou Rizzini,⁹¹ ao se debruçar sobre os significados sociais de que foi revestida a infância no Brasil, na passagem do regime colonial para o regime republicano, “Educar a criança era cuidar da nação; moralizá-la, civiliza-la. Cuidar da criança e vigiar a sua formação moral era salvar a nação. Portanto, efetivamente, ‘salvar a criança era salvar a nação’.” Para tal empreendimento, foi preciso um grande investimento social com o objetivo de moldá-la para o futuro, pois a criança precisava ser protegida mas também contida⁹².

⁹⁰ Parte de trecho extraído de documento jornalístico já citado anteriormente. Cf.: COSTA, Dante. Proteção à criança. *A União*, João Pessoa. 13 de maio de 1938. P. 3

⁹¹ RIZZINI, Irene. O Século Perdido. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. *op.cit.* p. 27

⁹² Ainda de acordo com Rizzini, a percepção de infância expressa nos documentos da época revelava uma ambiguidade quando se reportavam à ideia de defesa, pois para além de demandarem proteção, as crianças precisavam também ser contidas a fim de não causarem danos à sociedade, principalmente as crianças das classes populares, as quais eram representadas como perigosas e viciosas. “A análise da proposta de proteção à infância tendo em vista a defesa da sociedade, revela que o discurso da educação/reeducação, a despeito da magnanimidade de muitos dos nossos reformadores, longe de constituir apenas um gesto de humanidade, na verdade, serviu de obstáculo à formação de uma consciência mais ampla de cidadania no país. Salientava-se que a criança deveria ser educada visando-se o futuro da nação; no entanto, tais palavras, transformadas em ação, revelavam que, em se tratando da infância pobre, educar tinha por meta moldá-la para a submissão.” *Ibidem.* P. 28-29.

Durante todo o final do século XIX e início do XX, a proposta principal demandada politicamente pela elite dirigente do país para “educar” e moldar a criança, esteve fundamentada em uma concepção higienista e saneadora da sociedade, materializada através da propagação do higienismo nas escolas e da inserção da prática médica no ambiente doméstico, conforme anuncia Rizzini:

As três primeiras décadas que seguiram à instauração da República, foram marcadas pela difusão do higienismo, originando expressiva produção de conhecimentos especializados sobre a infância, bem como a penetração da prática médica no âmbito doméstico. Os médicos atuavam junto à família, sobretudo a mãe, treinando-a nos cuidados à criança através de conselhos e normas a respeito de sua boa saúde física e moral.⁹³

Uma discussão bastante enredada nas práticas discursivas não apenas dos anos que se seguiram a instauração da República, mas conforme veremos através dos discursos jornalísticos analisados, que a mesma discussão se manteve também presente durante os anos 30 e 40 do século XX, salvaguardadas as devidas peculiaridades do contexto histórico que também acenava para outras questões.

Em decorrência de toda uma demanda política que expressava a necessidade de continuar a construção de um projeto de nação que tinha na infância seu alvo principal de investimento, os discursos veiculados no jornal *A União* ao longo das décadas de 1930 e início de 1940 funcionariam como instrumentos de articulação e divulgação das ideias que “precisariam” ser anunciadas, dadas a conhecer, com o intuito de criar uma atmosfera moderna e progressista em uma sociedade que ainda engatinhava efetivamente em termos de modernização e urbanização, como era o caso da sociedade paraibana. Várias reportagens publicadas no jornal tentavam acionar uma aura progressista, que nas palavras de seus articulistas, estava a envolver a Paraíba (principalmente a capital do Estado) devido à nova reconfiguração do cenário político nos anos 1930.⁹⁴

⁹³ **Ibidem.** P. 86.

⁹⁴ A reconfiguração do cenário político paraibano durante a década de 1930 será abordada no próximo capítulo.

Entretanto, o que nos interessa especificamente em meio a toda essa discussão política que já vinha se desenvolvendo desde o século XIX, é pensar sobre a forma como as narrativas jornalísticas vão se articular e se apropriar discursivamente da categoria infância para “dizibilizar” e criar representações de poder que justifiquem toda a preocupação com um novo lugar de investimento para o futuro da nação.

Nenhum povo pôde aspirar a ser grande, nem o foi em tempo algum, se não cuida seriamente do problema da criança, dos rumos a lhe serem convenientemente traçados. Não somente porque sejam elas os homens de amanhã, mas porque lhes caberá a tarefa de continuar a construir o Brasil do futuro.(Sic)⁹⁵

Não raras vezes, com base no que se lê nos discursos jornalísticos ao longo do trabalho, é possível inferir que o sujeito infante é construído, discursivamente, com base em sua potencialidade, naquilo que poderia se tornar, (a promessa latente de ser o homem⁹⁶ de amanhã) como um prospecto de futuro, de forma a legitimar, portanto, o investimento político e social em uma série de mecanismos de assistência e proteção como estratégias de intervenção e de governabilidade dos corpos e mentes.

Discursos jornalísticos dispostos, frequentemente, como reflexo das transformações urbanas, sociais, econômicas e políticas que estavam ocorrendo no Brasil nas primeiras décadas do século XX,

⁹⁵ O DIA DA CRIANÇA. **A União**, João Pessoa. 24 de março de 1940.

⁹⁶ O uso do masculino não é acidental, pois os discursos não são neutros. De forma a legitimar as relações assimétricas de gênero permeadas por todo o campo social, encontramos nesse e em outros trechos jornalísticos analisados ao longo do capítulo, a utilização da expressão “homem” para demarcar de forma massiva a ideia de que a criança naturalmente se transformará em “homem” e não em “mulher”, categoria inferiorizada nas relações de gênero que marcaram a sociedade republicana. Conforme destaca Muriel: “(...) a experiência humana é construída linguística, ideológica e socialmente, como masculina; ou seja, o sexo masculino, sem mencionar o pronome “ele”, é tomado como o representativo da “humanidade” e, portanto, a experiência de ser dos homens talvez seja simplesmente indissociável daquela de ser humano.” DIMEN, Muriel. Poder, sexualidade e intimidade. In: A. M. Jaggar & S. R. Bordo (Orgs.), **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 46.

principalmente a partir dos anos 1920, quando vários agenciamentos e estratégias de poder estavam sendo delineados/as para a produção de um determinado lugar de infância que atendesse aos interesses de uma sociedade que se presumia atenta aos códigos modernos e progressistas. Através de múltiplas intervenções: políticas, econômicas, pedagógicas, jurídicas, médicas, vão ser criadas grades de inteligibilidades e de saberes aptos a inaugurar novas tecnologias de controle e de normatizações sobre os corpos infantis, seus comportamentos, necessidades e desejos.

Portanto, tendo em vista a composição desse quadro social, muitas narrativas vão acenar para o cenário de intervenções que estava sendo tecido para envolver e produzir determinados sujeitos e subjetividades infantis, dentre as intervenções “dizibilizadas” pelos discursos jornalísticos, iremos priorizar ao longo da primeira parte desse trabalho, aquelas relacionadas às orientações medico-higienistas e pedagógicas que conseqüentemente, irão investir na produção de um tipo de sujeito infantil escolarizado e higienizado, responsável por levar a nação à sua meta civilizadora.

Apesar de todo esse interesse pela categoria infância, enquanto possibilidade “salvacionista”⁹⁷ da nação, ter começado a se expandir no final do século XIX, é, especialmente, a partir da década de 1930 que se delineia um aumento significativo da “(...) expansão dos organismos estatais com a finalidade de coordenar iniciativas para a infância (...)”⁹⁸. E dentre as iniciativas sinalizadas destacam-se a preocupação com a profissionalização e especialização no trato com a infância através das diferentes áreas do conhecimento, as quais promoveriam a

⁹⁷ Essa ideia é bastante debatida por Rizzini, em trabalho magistral que analisa as políticas públicas para a infância no Brasil. Essa autora faz um apanhado das principais ideias que inspiraram e influenciaram a demarcação do cenário republicano brasileiro de maneira interconexa com o tratamento demandado à categoria infância naquele período. Baseada nos discursos de vários intelectuais brasileiros contemporâneos daquele momento histórico, e das ideias legadas pelos países ditos civilizados, Rizzini destaca que o alto grau de investimento demandado à infância não representava um fato isolado, mas uma preocupação genuína com a construção do futuro da nação, a demandar uma série de ações por parte do Estado. Cf.: RIZZINI, Irene. *O Século Perdido. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. op.cit.

⁹⁸ NUNES, Eduardo Silveira Netto. **A Infância como portadora do futuro na América Latina: 1916-1948**, Tese de Doutorado em História Social. USP, Brasil. 2011. p. 97

operacionalização de determinadas práticas de cunho transformador como a redução da mortalidade, a instrução generalizada, a moralização dos costumes, o controle social sobre a pobreza, as ações assistenciais, entre outras, responsáveis pela construção de uma sociedade ordeira e disciplinada⁹⁹.

Ao tomarmos o jornal como fonte documental para a problematização dessa rede discursiva que se apropria e coloniza a infância ao longo das décadas de 1930 e 1940 no Brasil e principalmente no cenário paraibano, não podemos deixar de atentar também para algumas questões de ordem teórico-metodológica. Conforme destacou Vieira,

O jornal, entendido como potente mecanismo de produção de memória, deve ser problematizado de tal forma que o texto jornalístico seja interpretado como enunciado, isto é, como intervenção que visa demarcar e fixar formas de pensar que se expressam como valores, juízos, modos de classificação, enfim, justificativas para a ação social.¹⁰⁰

Os textos jornalísticos são construções discursivas e, portanto, obedecem a uma certa ordem de discurso, a uma formação discursiva peculiar, historicamente datável.¹⁰¹ Albuquerque Junior, fundamentado em Foucault, diz que “(...) todo discurso segue regras culturais e historicamente estabelecidas, (...) está implicado em dadas relações sociais e de poder que o incitam a dizer algumas coisas e proíbem ou o limitam de dizer outras.”¹⁰² Ou seja, os próprios discursos estabelecem os limites do que pode (ou não) ser dito e de como é dito. Seguindo esses direcionamentos teórico-metodológicos inspirados por Foucault,

⁹⁹ Ibidem, p. 21

¹⁰⁰ VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. (Org.) **Cinco estudos em História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 14.

¹⁰¹ ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Discursos e pronunciamentos: a dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi & LUCA, Tania Regina de. (Orgs.) **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

¹⁰² Ibidem, p. 235

investimos em um procedimento analítico que se preocupa sobretudo com as condições de produção e de emergência dos dados discursos, bem como também, com os interesses aos quais eles estavam ligados com vistas a produzir tal noção de infância.

Como bem nos advertiu Foucault:

(...) não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. (...) o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob condições positivas de um feixe complexo de relações.¹⁰³

Relações estas, que segundo o autor, são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação e modos de caracterização¹⁰⁴. Ao pensar sobre essas relações apontadas por Foucault, Costa¹⁰⁵ acrescenta: “(...) quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem e o que não tem estatuto de *realidade*.”

Os discursos presentes nos periódicos, pensados como fonte, são também artefatos históricos atravessados por intencionalidades, por demarcações espaciais, temporais e institucionais que controlam e instituem determinadas regras que funcionam como regimes de verdade para o tratamento com a infância. Os discursos sobre infância (sejam eles médicos, pedagógicos, psicológicos ou jurídicos¹⁰⁶) que circulam entre os periódicos, são construções narrativas. Para além de representar uma ideia de infância, eles criam a própria ideia de infância que querem

¹⁰³ FOUCAULT, Michel. **op. cit.**, p. 51

¹⁰⁴ **Idem**, p.51

¹⁰⁵ COSTA, Marisa.V. apud BUJES, Maria Isabel E. **Infância e Maquinarias**. (2001). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. P. 24-25

¹⁰⁶ Estes são os mais recorrentes nos jornais.

legitimar como verdade, segundo suas regras de constituição e de produção, as quais estão imersas em uma estrutura interna. De acordo com Albuquerque Júnior: “Ele [o discurso] não é apenas reflexo de estruturas que o transcendem, mas possui estruturas imanentes que o sustentam e lhe dão inteligibilidade, lógica, coerência, consistência, singularidade.”¹⁰⁷

Nesse sentido, nos vemos impelidos a analisar os discursos dentro de uma abordagem que os compreende como artefatos históricos, obedecendo, por conseguinte, aos procedimentos de análise externa e análise interna¹⁰⁸, os quais “(...) vão em busca das marcas de historicidade, das marcas que a temporalidade particular em que foram produzidos deixou nesses discursos, (...)”¹⁰⁹

Entre anúncios, reportagens políticas, propagandas, notícias diversas, discursos proferidos pelos governantes, encontramos algumas referências, muitas vezes ambivalentes e paradoxais sobre a infância. Ora esses discursos situam a criança como um grande problema social ora como o principal meio de transformação e desenvolvimento, encontrado pelo Estado brasileiro para atingir o progresso tão almejado. Discursos que merecem uma análise mais demorada, conforme nos sugestiona Foucault. Dessa forma, além de problematizarmos esses discursos, vamos conhecer mais de perto o local de produção destes, mas sem deixar de perguntar pelas ligações com tudo aquilo que margeiam esses discursos.¹¹⁰

¹⁰⁷ ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **op.cit.**, p. 237

¹⁰⁸ De acordo com Albuquerque Junior “A análise externa de um dado discurso ou pronunciamento implica perguntar a respeito de suas relações com aquilo que o cerca, com aquilo que o situa num dado tempo, espaço, sociedade, cultura, relações políticas, econômicas, ou seja, perguntar-se por suas condições históricas de possibilidade, por aquelas condições que permitiram sua emergência, seu pronunciamento; perguntar-se pelas ligações daquele discurso ou pronunciamento com tudo aquilo que o transcende, com tudo que o margeia.” E no tocante à análise interna, ele defende que “O texto dos discursos tem uma espessura própria, tem uma existência própria, tem regras de constituição e de produção, tem uma estrutura interna que precisa ser analisada. [...] A temporalidade e a historicidade de um discurso ou de um pronunciamento não se verificam apenas por aquilo que os cerca, mas estão inscritas e permitem a escritura do próprio texto.” **Ibidem**, p. 236-237.

¹⁰⁹ **Idem**, p. 236

¹¹⁰ **Idem**

2.3- CRIANÇA HOJE, ADULTO AMANHÃ: A TEMATIZAÇÃO DA INFÂNCIA NAS PÁGINAS DO JORNAL *A UNIÃO*

“A criança pressagia o homem, como a manhã mostra o dia que há de vir.”¹¹¹

Antes de pensarmos os discursos sobre infância presentes no periódico paraibano *A União*, vamos nos voltar para uma breve apresentação desse. Veículo estatal, fundado em fevereiro de 1983, editado na cidade de João Pessoa, atualmente o único jornal oficial ainda em circulação existente no Brasil. Com tiragem diária, o referido jornal apresentava, através de suas colunas e seções, informações referentes aos acontecimentos ocorridos em todo o Estado, de forma relacional com os acontecimentos nacionais e internacionais. Um jornal a serviço dos interesses governamentais, mais uma máquina propagandística utilizada para divulgar e legitimar a imagem de um país em vias de modernização¹¹². É assim que podemos localizar esse espaço discursivo no início dos anos 1930 com a chegada de Getúlio Vargas ao poder.

Porém, ao partir para uma análise mais detalhada das reportagens presentes nesse espaço jornalístico, percebemos que as

¹¹¹ Frase extraída de uma citação feita por um médico sanitarista em conferência publicada no Jornal *A União*. Em sua citação o médico atribui essa frase a um autor chamado Milton, mas não complementa a referência. Ver.: SOUSA, Luis Rodrigues de. (Médico- Sanitarista do Departamento de Saúde). Alguns aspectos medico-sociais da criança brasileira. *A União*. 29 de outubro de 1943

¹¹² Segundo HERSCHMANN, Micael M. & PEREIRA, Carlos A. M. (1994) “É nesse contexto [anos 30] que vão se dar, paralelamente à institucionalização das ideias modernas geradas nos anos 20, significativas alianças entre os intelectuais e o Estado. A revolução de 30 havia reforçado a possibilidade institucional para que as ideias modernas ocupassem os vários ‘lugares’ socialmente disponíveis e o faz na medida em que se afirmava uma onda de crescente autoritarismo. [...] Afirmava-se o Estado nacional, desenvolvia-se a indústria e aparecia com mais clareza um estilo de vida urbano. Por que não se esperar o mesmo no plano das ideias? Aí também, certamente, mudanças importantes deveriam estar ocorrendo. Enfim, eram novas regras de comportamento em jogo, novos valores, um novo ethos-moderno- que começava a se esboçar e encontrar um lugar institucional.” HERSCHMANN, Micael M. & PEREIRA, Carlos A. M. “O Imaginário moderno no Brasil” In: _____ **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 34.

notícias referentes à infância aparecem, preponderantemente, nas seções relacionadas às questões educacionais - redesenhadas sob forte influência dos discursos médico-higienistas -, elas são expostas através de notas informativas, propagandas de escola, reportagens sobre diferentes eventos e problemas educacionais, além de matérias de opinião.

O que parece importante assinalar frente a esta primeira análise, é que essa imprensa arregimenta junto aos seus espaços e articulações editoriais à preocupação do Estado com a causa educacional de forma interconexa com os problemas relacionados à infância de forma geral; ela se apresenta como uma grande aliada do Estado na divulgação e propagação da subjetivação dos novos saberes que investem em uma política de controle sobre a infância. São muitas as reportagens encontradas no jornal *A União* que veiculam estatísticas, projetos e intenções estatais relacionados à causa educacional, e nesse sentido a infância aparece como o foco para a expressão máxima desses discursos pedagógicos. A infância é constituída e operacionalizada na tessitura discursiva da imprensa que pretende divulgar a “grande obra” educacional e social promovida por um Estado que se mostra preocupado com o progresso da Nação.

O problema da criança é, pois, um problema nacional, uma verdadeira cruzada diante da qual o patriotismo dos brasileiros não poderia, de forma alguma, ficar indiferente. [...] Defender a criança é tão importante quanto defender o próprio Brasil, exigindo ambos patriotismo e abnegação.¹¹³

A infância passa a ser bastante visibilizada nas reportagens jornalísticas, sendo preponderantemente apresentada como um dos principais caminhos de salvação nacional, de tal forma a justificar, portanto, qualquer intervenção por parte do poder público. Uma infância narrada e anunciada pelos discursos jornalísticos como um “vir a ser”, um “tornar-se”, um prospecto de futuro que precisaria urgentemente ser assistida pedagogicamente, psicologicamente e juridicamente, além de ser medicada e “asseada” segundo os códigos higienistas em vigor, acionados enquanto intervenções determinantes para a fabricação dos sujeitos que conduziriam o futuro da nação.

¹¹³ MOBILIZAÇÃO NACIONAL EM FAVOR DA CRIANÇA. *A União*, João Pessoa. 13 de setembro de 1944

Mas antes de adentrarmos detalhadamente no debate sobre essas questões que estavam a envolver os discursos sobre a infância, não podemos esquecer de evidenciar que o referido jornal, aqui sobreposto, estava imerso em um cenário político preocupado com a difusão de uma imagem positiva para a nação, de um cenário que em nome da ordem e da segurança pública justificava qualquer intervenção governamental aos meios de comunicação sob a égide da censura, medida incentivada e legitimada no governo Vargas durante o período do Estado Novo, quando os interesses entre a imprensa e o governo não se afinavam. Então, cabe aqui antes de qualquer análise, situarmos também a importância política, - pensada em termos de dominação e de captura dos desejos sociais -, delegada à imprensa durante a era varguista, para compreendermos melhor as articulações e as estratégias que presidiram a elaboração dos discursos jornalísticos naquele cenário político.

Lenharo¹¹⁴, em sua obra *A Sacralização da política*, faz uma minuciosa análise das políticas do governo Vargas, as quais, segundo esse autor, foram pensadas e estruturadas a partir de um projeto de corporativização,¹¹⁵ postas em funcionamento através de uma dimensão orgânica de sociedade. Nesses termos, Lenharo acrescenta que a apropriação da imagem do corpo pelo discurso político (pois a nação era comumente associada a uma totalidade orgânica, um corpo uno, indivisível e harmonioso) servia a determinados interesses, dentre os quais destaca a provocação de estados de aceitação, contentamento e satisfação, “reações passivas e não críticas” entre o público receptor do regime: “O objetivo do projeto, portanto, visava neutralizar os focos de conflitos sociais, tornando as classes (órgãos) solidárias umas com as outras.”¹¹⁶

Uma das principais possibilidades para a efetivação desse projeto de nação pensado pelo governo Vargas foi o investimento em uma máquina de propaganda, direcionada para funcionar como uma máquina de dominação, um forte componente de poder. Assim, os meios de comunicação, em geral, foram utilizados como dispositivos de controle e de direcionamento da opinião pública durante todo o seu

¹¹⁴ LENHARO, Alcir. *A sacralização da política*. Campinas - SP: Papyrus, 1986.

¹¹⁵ De acordo com Lenharo, a emergência do corpo como metáfora não é um acontecimento exclusivo desse momento histórico, pois esteve também presente em épocas anteriores. *Ibidem*, p. 17.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 18.

governo, sendo, no entanto intensificados e aperfeiçoados a partir de 1937 com a instauração do Estado Novo.

Projeta-se para a sociedade, através dos meios de comunicação, uma só imagem de si mesma, imersa num mundo de ficção, a competir com o mundo de sua realidade. O peso dos erros do passado fora afastado; a sociedade antes dividida e conflituosa, agora encontrava o caminho da paz e do equilíbrio; o trabalhador, por sua vez, finalmente tinha a seu favor um Estado protetor e justo; a nação reencontrava-se consigo mesma e abria-se confiante para o progresso econômico.¹¹⁷

As apropriações dos meios de comunicação pelo governo acompanharam a operacionalização do programa político que visava construir simbolicamente um sentimento de comunidade e de pertença entre os brasileiros. Para tal empreendimento, os jornais, o rádio e o cinema vão ser tomados como os dispositivos eleitos por excelência para a exploração das sensações e emoções que poderiam ser despertadas entre os leitores, ouvintes e espectadores no cenário político¹¹⁸. Era, portanto, através da presença marcante desses dispositivos no cotidiano dos brasileiros que a imagem onipresente de Vargas se espalhava por todo o país e, com isso, também a ilusória ideia de participação da população¹¹⁹.

Ao acompanhar essa rota traçada estrategicamente por uma política de propagação dos ideais e das atividades governamentais, os jornais financiados direta ou indiretamente pelo Estado, vão reafirmar e legitimar em suas páginas a imagem de comunidade harmoniosa e de funcionamento orgânico de uma nação que se colocava em marcha a serviço do progresso e do desenvolvimento econômico.¹²⁰ *A União* é um

¹¹⁷ **Ibidem**, p. 38-39.

¹¹⁸ Ainda segundo Lenharo, coube ao rádio o papel principal de divulgação e de criação de uma ideia de imaginário homogêneo de uma comunidade nacional. **Ibidem**

¹¹⁹ Para Lenharo, essa ideia de participação difundida pelos meios de comunicação durante o governo Vargas, era bem ilusória, nada mais do que uma estratégia usada para se obter o enquadramento e a pacificação da população. **Ibidem**

¹²⁰ Apesar desse pretensão clima de aliança e colaboração entre a imprensa e o governo Vargas, não podemos esquecer que essa relação também foi marcada por embates e disputas, pois, a chegada de Vargas ao poder implicou sérios

dos periódicos, dentre vários espalhados pelo país, que se insere dentro dessa proposta governamental. Jornal preocupado com a divulgação e legitimação da ideia de uma nação forte em termos políticos e econômicos, e de um Estado (Paraíba) que se colocava na mesma direção, ao seguir os passos traçados pela política nacional.

A politica revolucionaria, iniciada na Parahyba com o advento da presidencia João Pessôa, e continuada, sem hesitações, por José Americo e Anthenor Navarro, não cuida de criar emprego e de nelles collocar amigos e correligionarios. É muito outro o programma do novo regimen. Os homens que o implantaram, graças ao movimento civico de outubro, voltam as suas vistas para o bem da collectividade, superpõem os interesses da administração às injuncções do filhotismo e não se cansam de procurar, dentro de formulas de sincero patriotismo, a solução das necessidades vitaes do paiz.¹²¹ (Sic)

Nesse trecho extraído do jornal *A União*, vemos a formatação de um discurso preocupado em exaltar o período revolucionário na Paraíba, iniciado com a chamada Revolução de 1930 que colocou Getúlio Vargas no poder, aclamado como um momento de renovação política e moral no Estado e apresentado como uma proposta diferenciada do regime anterior, principalmente por se voltar para o bem da coletividade em detrimento dos interesses individuais. Uma construção discursiva que visava criar e instituir uma nova memória política, inaugurada sob os auspícios de uma suposta moral coletiva que se alinhava com os interesses de uma nacionalidade nascente.

deslocamentos no cenário da grande imprensa. Houve cessão da liberdade de expressão para todos os meios de difusão logo no início do governo, com a criação de órgãos específicos destinados a controlar as informações e a atuar na divulgação das propagandas, como é o caso do DOP (Departamento Oficial de Publicidade) e o DPDC (Departamento de Propaganda e Difusão Cultural), mas, esse cenário de censura e controle foi intensificado, principalmente, depois da criação do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda). Cf.: MARTINS, Ana Luiza, e LUCA, Tania Regina de. (orgs.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

¹²¹ ASSISTENCIA Á INFANCIA. **A União**, João Pessoa. 31 de dezembro de 1930. P. 2

Em vários outros momentos ao longo da década de 1930 e início de 1940, o jornal continua a apresentar a preocupação demandada pelo governo Vargas em relação ao tratamento da infância brasileira como uma ação diferenciada dos governos anteriores, como uma prática política de valor “incalculável” para o desenvolvimento da nação.

Desde a revolução de 1930 o interesse do poder público pela infância começou a manifestar-se através de uma série de atos governamentais em que se refletiam as preocupações do Presidente Getúlio Vargas por êsse assunto de tanta relevância nacional. [...] Com a Constituição de 10 de novembro a situação da infância no Brasil modificou-se radicalmente, podendo-se mesmo afirmar que nêsse setôr fôram imediatamente alcançadas conquistas de incalculavel alcance e nas quais se patenteia de modo particularmente impressionante a influência que o advento do Estado Novo veio a ter na solução dos problêmas fundamentais da nacionalidade.¹²² (Sic)

O que parece importante assinalar é que, de acordo com as reportagens veiculadas no jornal *A União*, Vargas, desde os primeiros anos de seu governo apresentava a preocupação com o investimento da infância, elencando-a enquanto problema magno a guiar as pautas e os encaminhamentos políticos que seriam fortemente traduzidos em ações efetivas através do estabelecimento de serviços específicos, de programas destinados à proteção da maternidade e da infância. É o que vem destacar a fala do Diretor do Departamento Nacional de Educação em reportagem publicada no jornal *A União*:

A criança tem no presidente Getulio Vargas um defensor incansavel e graças á dedicação do Presidente da República o serviço de proteção da criança é hoje um serviço nacional tão essencial e tão imprescindível quanto as forças militares. [...] Já estão em pleno funcionamento no Brasil mais de duzentas associações de proteção á Infancia.

¹²² AMARAL, Azevedo. A Infancia no Estado Novo. **A União**, 07 de dezembro de 1938.

Também alguns municípios inauguraram postos de puericultura, parques infantis...(Sic.)¹²³

Vargas era representado como o salvador da nação, como um governante preocupado com o desenvolvimento progressista nacional e com o futuro da pátria. Era, portanto, seu olhar político para o problema da infância, que o diferenciava de outros governantes anteriores, segundo destacavam vários articulistas que escreviam para o jornal *A União*. As ordens de Vargas para construir uma nação ordeira, educada, civilizada e eugênica obedeciam a um olhar estrategicamente direcionado à infância, produtor de um lugar disciplinar posto em funcionamento por meio da proposta de modelagem escolar dos corpos e mentes infantis.

A tônica getulista estava voltada para a proteção da infância, sem perder de vista a operacionalização do objetivo maior que guiava sua conduta política: “o aperfeiçoamento da raça e o progresso do país” palavras proferidas pelo próprio Vargas através de pronunciamento endereçado ao então Interventor da Paraíba Gratuliano Brito, quando anunciava a preocupação de seu governo com os problemas infantis e com o futuro da nação:

RIO, 24- Escolho este dia tradicionalmente consagrado á creança para dirigir-vos um apelo no sentido de dispensardes a maior atenção aos problemas concernentes á proteção e á saúde da infancia, pois nenhuma obra patriótica intimamente ligada ao **aperfeiçoamento da raça e ao progresso do país** excede a esta, devendo constituir por isso a preocupação predominante em toda a actuação política verdadeiramente nacional. [...] **A hora actual impõe-nos zelar pela formação da nacionalidade cuidando das creanças de hoje para transformal-as em cidadãos fortes e capazes.** (grifo nosso) (Sic)¹²⁴

¹²³ A CRIANÇA BRASILEIRA TEM NO PRESIDENTE VARGAS UM DEFENSOR INCANSÁVEL. (Entrevista do professor Olinto de Oliveira, diretor do D.N.C). *A União*. 24 de setembro de 1940.

¹²⁴ CUIDANDO DO FUTURO DA RAÇA. *A União*, João Pessoa, 28 de dezembro de 1932

Um pronunciamento bem sintomático para percebermos a operacionalização de uma racionalização política da infância que se colocava a serviço da construção de uma identidade nacional e de uma nova ordem moderna elaborada naquele contexto histórico. Um pronunciamento carregado de intenções políticas postas em funcionamento pelo próprio discurso, as quais se evidenciam na propagação de uma ideia de nação moderna e progressista em conexão com uma proposta de infância apresentada como um projeto a serviço da nacionalidade em formação. Um “apelo” apoiado em diretrizes que iriam estrategicamente guiar o referido cenário político na criação de um imaginário moderno nacionalista. Diretrizes que se apresentam esboçadas principalmente nas ideias de progresso e de aperfeiçoamento da raça, instituídas e instituidoras de determinados comportamentos e práticas disciplinares com vistas à modelagem dos corpos e mentes dos sujeitos infantes.

Mas, conforme verificamos anteriormente, a racionalização dessa ideia de infância como portadora do futuro e como salvação da nação, já vinha sendo gestada antes mesmo da ascensão de Vargas ao poder, ela vinha sendo elaborada desde o fim do século XIX a partir da proclamação da República e da consequente operacionalização de um projeto civilizatório. “Via-se na criança, ainda facilmente adaptável, a solução para o país. Poderiam ser úteis mesmo aquelas originárias dos estratos mais miseráveis, vistas como candidatas à vadiagem e ao crime, desde que adequadamente educadas fora de seu ambiente vicioso”¹²⁵

De acordo com Rizzini, desde o final do século XIX, houve um grande investimento político-social para conter a criança pobre sob quaisquer circunstâncias em que ela se encontrasse, com vistas a impedir que ela se contaminasse no ambiente vicioso da pobreza e assim, contribuísse para o projeto de construção de uma nação forte. Se a criança tivesse um lar e uma família capaz de educá-la segundo os parâmetros morais exigidos socialmente, então todos os esforços e iniciativas governamentais interviriam nessa educação de forma complementar e direcionada para evitar quaisquer desvios na conduta desses sujeitos. Porém, se a criança fosse abandonada, ela deveria ser tutelada pelo Estado, presente como aparato jurídico-assistencial, encarregado de educá-la e contê-la. “Era sobre a criança, filha da pobreza, reprodutora do vício e da imoralidade, que a ação pública

¹²⁵ RIZZINI, Irene. **O Século Perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011, p.88

concentraria seus esforços. Por isso ser saneadora e civilizadora a reforma que o Brasil necessitava.”¹²⁶

Ainda segundo a autora, essa grande preocupação com a infância estava sendo posta em termos políticos porque se fazia necessário conter qualquer ameaça que pudesse assombrar os planos de uma elite capitalista que assumia o poder da nova nação em vias de civilização. Uma grande missão estava em jogo, pois,

[...] sabia-se, a exemplo dos nossos países-modelo, que não seria fácil obter simultaneamente – um povo educado, mas não ao ponto de ameaçar os detentores do poder; um povo trabalhador, porém sob controle, sem consciência do valor de sua força de trabalho; um povo que acalentasse amor à pátria, mas que não almejasse governá-la.
127

Embora remonte ao final do século XIX a preocupação e o consequente princípio de intervenção por parte do Estado nas questões relacionadas à infância, veremos que ao longo das primeiras décadas do século XX, tanto no cenário nacional como no internacional, vai ocorrer uma maior intensificação em termos de investimentos políticos, econômicos e sociais demandados ao problema da infância. O reconhecimento político e social dessa fase, como característica essencial para a construção e realização dos ideais nacionais que estavam sendo almejados, leva a materialização, viabilizada por instituições públicas em conexão com as instituições privadas, de uma série de iniciativas e ações que iriam incidir diretamente na transformação da sociedade, dentre elas podemos destacar a redução da mortalidade infantil, a expansão da instrução generalizada, as ações assistenciais, a moralização dos costumes, entre outras.

Conforme destaca Nunes,¹²⁸ ao lançar um olhar mais atento sobre as discussões promovidas pelos Congressos Panamericanos del Niño (CPN's) durante os anos 1916-1948, a ideia de infância que estava sendo colocada naquele contexto espaço-temporal era a ideia que

¹²⁶ **Ibidem**, p. 107

¹²⁷ **Ibidem**, p. 86

¹²⁸ NUNES, Eduardo Silveira Netto. **A infância como portadora do futuro: América Latina, 1916-1948**. Tese (Doutorado) - Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

tomava a infância como recurso fundamental para a efetivação do projeto de futuro das nações latino americanas. “Predominantemente, nos CPN’s a infância era definida muito por aquilo que ela não era, mas poderia vir a ser, ou seja, adulta. Viveriam na fase infantil ou

juvenil aqueles que ainda eram passíveis de, pela conduta dos adultos, aprender a ser um adulto.”¹²⁹ E acrescenta:

Na condição de objeto portador do devir, a vida infantil seria identificada, por vezes, como um recurso à disposição dos adultos e de seus projetos, e, outras vezes, como sujeito que vivia a sua condição de infância com dificuldades, e, por isso, deveria receber a atenção das políticas assistenciais. [...] A vida infantil interessava por aquilo no que ela se transformaria, e era concebida como um momento de formatação das bases da vida adulta individual e coletiva. [...] As crianças e adolescentes viveriam para se tornarem grandes e participarem do verdadeiro mundo. Antes disso seria uma potência, uma promessa de indivíduo, um sujeito a ser realizado, uma estrutura a ser melhor moldada, para o bom devir seu e da sociedade.¹³⁰

Essa forma de pensar o sujeito infantil como estratégia de poder e como devir estava imersa em um processo histórico marcado pelo fortalecimento e reorganização dos Estados-nação nos países da América Latina, responsável por incentivar o desenvolvimento de políticas públicas ancoradas em princípios científicos destinados a forjar uma discursividade particularizada sobre a infância. No Brasil veremos a caminhada rumo a essa marcha que já vinha sendo trilhada em âmbito internacional, anunciadora da modernidade e do progresso, ladeada pela adoção de uma série de iniciativas corporativas mobilizadas e efetivadas com o advento republicano que irão tornar o corpo da criança alvo de um projeto moralizador. Para a construção de um projeto orgânico de Estado, o governo das crianças - especialmente das crianças pobres, tornaram-se prioridade na política de Estado, principalmente por elas serem depositárias do futuro nacional, herdeiras do novo regime que se instalava.

¹²⁹ **Idem**, p. 17

¹³⁰ **Ibidem**, p.68-69

Também é importante destacar desde já, que a instauração de um projeto de reorientação e normatização dos comportamentos e hábitos infantis passa a ser arquitetada como parte de uma proposta mais ampla de governo da população que se instaurava no Brasil com a emergência da nova ordem republicana, destinada a dirigir a conduta dos indivíduos em sua plenitude, produzindo novos modelos familiares, novos sujeitos e novas inteligibilidades. Para tal empreendimento, o Estado se utilizou de uma série de procedimentos destinados a educar e disciplinar os sentidos, produzir novas subjetividades etárias e de gênero. Os lugares de homens, mulheres e crianças passaram a ser reconfigurados pelos novos saberes dispostos a reformar, regenerar e civilizar a sociedade e o país. Ao investir na historicização dos conceitos de família no Recife moderno, Oliveira¹³¹ nos inspira a pensar a sobreposição desse cenário de alterações e deslocamentos nos costumes familiares provocado pelas reformas econômicas e político-sociais e pela criação de uma rede de saberes e poderes destinada a dirigir a conduta dos indivíduos nos primeiros anos do século XX:

Se entendermos a modernidade brasileira, em particular as décadas de 20 e 30, como um momento em que as famílias subjetivaram novas verdades e afastaram ou negaram o lugar-comum em que viviam, historicamente normalizadas e prisioneiras das interdições culturais da época, é legítimo perceber que uma rede de saberes e de poderes também emergiu nesse “Brasil Moderno” para reger as vidas, discipliná-las com novos discursos, orientada pelas novas experiências sócio-culturais e urbanas vivenciadas no Brasil desde o final do século XIX, com uma concepção do social e do cultural que, ao mesmo que é enfatizada a importância da cientificidade e do progresso da nação, essa rede de saberes se confronta com o que passa a ser considerado práticas retrógradas e tradicionais de se pensar a relação dos membros da família com a cidade e com o moderno.

¹³¹ OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. **Façamos a família à nossa imagem**. Recife, 2002, 343f. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Pernambuco. P. 28-29

Saberes médico-higienistas, pedagógicos, jurídicos, mobilizados em prol de um projeto modernizador viabilizado para disseminar as novas tecnologias de controle sobre os corpos, e as quais se encontravam balizadas e norteadas pela educação moderna e por uma moral laica. Dentro dessa proposta mais geral de governo da população, a infância era considerada o ponto de partida para a imposição de certos hábitos e para a educação dos sentidos.¹³² Uma educação que iria ser atravessada por dispositivos disciplinares, elaborados de acordo com os discursos higienistas que traziam em sua composição a incumbência de incidir na correção dos vícios e na implantação da civilidade.

Na produção dessa infância “moderna” foi articulada uma série de iniciativas e ações com vistas a levar a subjetivação de determinados preceitos higiênicos tanto dentro dos espaços privados quanto dos espaços públicos. A intervenção médica e pedagógica se fez atuante no ambiente doméstico ao tomar a família como canal de entrada e também se fez presente por meio das instituições públicas construídas para atuar especificamente na atenção ao público infantil.

Nos voltemos um pouco a pensar como se deram essas intervenções e subjetivações traçadas segundo as diretrizes de uma educação sanitária e dos novos costumes “sadios” prescritos para a infância no cenário paraibano, através dos anúncios jornalísticos que funcionaram como grandes difusores desses novos saberes e da nova política de assistência e proteção da infância que se legitimava durante os anos marcados pelo governo Vargas.

2.3.1- Por uma infância amparada e disciplinada: o (re)desenhar de uma política assistencial e uma arte do cuidado

O cuidado com a creança deve ser o primeiro passo para qualquer movimento de assistência social.¹³³ (Sic)

¹³² De acordo com Oliveira & Freire, a educação dos sentidos estava além da instrução “(...) além de instruir, era preciso higienizar: educar o tato para não tocar em coisas contaminadas; refinar o paladar para selecionar o alimento puro; aguçar o olfato para não ter contato com cheiros podres; enfim, era urgente “sanear as sensibilidades”. (P. 72)” Cf.: OLIVEIRA, Iranilson Buriti; FREIRE, Leonardo Querino. ‘É o bom professor que prepara o bom patriota’: interfaces entre educação e saber médico na Paraíba (1919-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, p. 53-76, 2014.

¹³³ HYGIENE INFANTIL. **A União**, João Pessoa. 29 de Janeiro de 1931.

No último dia do ano de 1930 a reportagem de capa do jornal *A União*, destaca a mobilização política do governo paraibano no sentido de criar medidas para solucionar o “magno” problema da assistência à infância no Estado. O discurso jornalístico começa enfatizando primeiramente o caráter e as qualidades políticas do governante [o Interventor Anthenor Navarro] para, em um segundo momento, falar de suas ações e iniciativas voltadas para a infância pobre do Estado, que precisava ser amparada e assistida para não vir a comprometer a formação racial e eugênica da nação.

O interventor na Parahyba, [...] vae se revelando, todavia, um homem publico em quem sobram requisitos de intelligencia, capacidade de trabalho e nitida comprehensão das responsabilidades e deveres da sua elevada missão de chefe de Estado. [...] Agora mesmo vemol-o procurando a solução de um interessantismo problema de defesa social, em cujos termos figuram factores preponderantes em nossa formação racial ou eugenica. **Referimono- nos á assistencia á infancia.** Se queremos ter amanhã homens fortes, aptos sanitariamente para a lucta pela vida e capazes de servirem à patria, precisamos cuidar da creança. O chefe do gôverno acaba de lançar as bases dessa grande e benemerita iniciativa. Na edição de hoje, inserimos um convite da Directoria da Saúde Publica ás parteiras, diplomadas ou não, residentes nesta cidade, para uma reunião em que serão assentadas as providencias preliminares da cruzada pelo bem estar da infancia.¹³⁴ (grifos nossos) (Sic.)

O referido jornal traz, nesse trecho narrativo, a preocupação em apresentar à população o quanto o governo estava envolvido com os problemas relacionados à infância, e que todo o investimento depositado nessa categoria representava o próprio investimento no futuro do país. Para demonstrar a materialidade das ações governistas implementadas no Estado, o artigo do jornal divulgado sem autoria, menciona o convite realizado pela Diretoria de Saúde Pública às parteiras com o objetivo de

¹³⁴ ASSISTENCIA Á INFANCIA. *A União*, João Pessoa. 31 de Dezembro de 1930. P. 2

traçar a rota da aclamada “cruzada pelo bem estar da infância.”¹³⁵ Segundo o enunciado, as bases de uma política racionalista da infância já estavam sendo traçadas em âmbito nacional, estadual e municipal, faltando somente para a total instrumentalização dessa, a colaboração e a comunhão de todos com as diretrizes planejadas pela administração. Esse chamado para o envolvimento da população é enfatizado mais adiante ainda no mesmo trecho:

E não ficarão limitadas ao municipio da capital as medidas de protecção que o governo deliberou pôr em pratica. Aos municipios do interior, cujas populações fôrem se integrando na nova ordem de cousas e á proporção que se adaptem ao pensamento e ao programma da administração, o governo estenderá os beneficios decorrentes do serviço de assistencia alimentar, hospitalar, dentaria e pre-natal. [...]O sr. Anthenor Navarro, para levar por diante, com o melhor exito, a magnifica idéalização que será dentro em breve uma auspiciosa realidade, precisa, porém, do concurso do povo. [...]com algum tempo mais, o nosso Estado terá concluído um serviço modelar de assistencia e amparo á infancia gratuito para os pobres. Mas isso, em grande parte, dependerá da colaboração e da bôa vontade do povo.¹³⁶ (Sic)

E continuou sendo feito também ao longo da década de 1940:

O problema da infancia, que tanto preocupa neste momento o Govêrno, está chamando as suas fileiras todos os brasileiros compenetrados dos seus verdadeiros deveres para com a Pátria. Trata-se de um problema, antes de tudo, educacional e que depende, indubitavelmente, de uma colaboração mutua entre o Govêrno e o próprio povo.¹³⁷ (Sic)

¹³⁵ De acordo com Rizzini, o uso do termo cruzada da infância, largamente disseminado no contexto do final do século XIX e início do século XX, esteve relacionado com os setores da filantropia. Cf.: RIZZINI, Irene. **op.cit.** p. 117

¹³⁶ ASSISTENCIA Á INFANCIA. **A União**, João Pessoa. 31 de Dezembro de 1930. P. 2

¹³⁷ MOBILIZAÇÃO NACIONAL EM FAVOR DA CRIANÇA. **A União**, João Pessoa. 13 de Setembro de 1944.

Estava sendo desenhado, portanto, em parceria com as disposições nacionais, o cenário ideal para a sistematização de uma política de assistência e cuidado da infância no Estado paraibano. Uma infância, que conforme já foi dito anteriormente, se apresentava como uma das principais possibilidades de salvação do futuro nacional e que justificava, por conseguinte, toda a mobilização política empreendida para intervir, mensurar e regular as condutas dos sujeitos infantes desde sua emergência no ventre materno.

É principalmente a partir dos anos 1930 que a infância [pobre] se torna o foco das políticas assistencialistas “científicas”¹³⁸, como bem afirmou Nunes : “(...) a vida infantil dos seres pobres ganhava uma dimensão política e científica, estratégica nos projetos das nações que desejavam se modernizar e chegar ao progresso.”¹³⁹ Porém, é interessante ressaltar que, desde o século XIX vinham ocorrendo deslocamentos no modelo de assistência direcionado ao pobre, de forma geral, e da infância pobre em particular, pois, a intervenção do poder público no Brasil, a exemplo dos países ditos civilizados, seria responsável pela realocação e reformulação do modelo de assistência iniciado pela caridade e pela filantropia.

As diferentes iniciativas de atuação sobre os problemas sociais, como a caridade, a filantropia, a benemerência, a beneficência, levadas a termo no século XIX e princípios do XX, eram identificadas como incapazes, por si só, e do jeito como vinham funcionando, de fazer frente e resolver ou amenizar tais problemas com eficácia, o que afetava, inevitavelmente, o projeto da nação vindoura. Propunha-se, como inovação, a reforma e adequação de todas as iniciativas às diretrizes

¹³⁸ Esse termo é empregado por Kuhlmann Junior (1991) ao discutir a emergência de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, inaugurada no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, postulada por prerrogativas modernas e progressistas que marcaram a sociedade urbano-industrial. Essa nova concepção assistencial apresenta deslocamentos na forma como a assistência vinha sendo praticada, segundo os moldes ditados pela prática religiosa da assistência. Sobre essas questões ver: KUHLMANN M Jr. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cad Pesq.*, São Paulo (78): 17-26, 1991.

¹³⁹ NUNES, Eduardo Silveira Netto. **op. cit.** p. 72

modernas das políticas sociais, caracterizadas pela atuação pública na assistência social, pela implementação da seguridade social, e pelo fomento das ações de bem-estar.¹⁴⁰

Ainda conforme aciona Nunes, essas novas políticas sociais fundadas sob o jugo da ciência atribuíam à família uma função central, “(...)pois ela e seus componentes seriam os destinatários finais das medidas a serem adotadas, e também o indicador da presença ou não dos problemas passíveis de tratamento.”¹⁴¹ A vigilância sobre o sujeito infantil e as ações destinadas ao controle de seus corpos e mentes se tornavam mais fortes à medida em que se regularizava também uma política de auxílio e monitoramento familiar, pois era no ambiente doméstico que o disciplinamento das condutas e dos hábitos começava. A intensa intervenção do Estado no lar, através das ações orientadas pelas políticas de cunho assistencialista, iria tentar desencadear novas (re)formulações nas relações de poder entre o privado e o público, os lugares que antes eram reservados aos pais e mães na educação e disciplina dos filhos sofreriam deslocamentos com a criação dos novos hábitos de higiene e prevenção, de trabalho, de proteção e de educação, instituídos pelos discursos médico-higienistas e pedagógicos. Pelo menos essa era uma das principais propostas acionadas por meio de uma rede discursiva, algo que na prática não correspondia de forma tão efetiva, conforme veremos na segunda parte desta tese.

Sobre essas intervenções médico-higienistas Oliveira nos traz:

Nas principais cidades do Brasil, a exemplo do que vinha ocorrendo na Europa desde o século XVIII, instaurava-se, a partir da emergência republicana, um movimento médico-higienista que investia no corpo familiar, gerando transformações nos comportamentos da mulher – esposa, mãe e doméstica -, bem como no homem, como dar mais flexibilidade à mulher e “acostumar-se” com os novos discursos que irrompiam na sociedade.¹⁴²

¹⁴⁰ **Ibidem**, p. 75

¹⁴¹ **Idem**

¹⁴² OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. **op. cit.** p.202

Pela via da intervenção familiar, mas não unicamente por ela, novos dispositivos de cuidado e controle estavam sendo prescritos para a infância pobre em termos gerais, e principalmente para a infância desvalida e abandonada, a qual vinha sendo tomada como problema de primeira ordem pelo Estado.

O despertar social para o problema da infância abandonada também iria justificar a aplicabilidade de uma série de medidas preventivas e interventivas fundamentadas em um aparato médico-jurídico-assistencial produzido para combater qualquer ameaça à civilidade, ao progresso e ao futuro da nação. O combate ao abandono era apresentado como uma das melhores maneiras de evitar a criminalidade e os problemas que ela poderia provocar ao desenvolvimento nacional.

Rago discute, dentre outras questões, as novas relações e os novos papéis destinados à infância, por um conjunto de saberes respaldados pelos médicos-higienistas, na formação de uma nova moral familiar e urbana durante as primeiras décadas do século XX, e por conseguinte, nos apresenta um panorama de intervenção governamental que se legitima através de um projeto de controle dos corpos infantis e de medicalização familiar que visa combater a elevada taxa de mortalidade infantil e o problema do menor abandonado.

Empenhados na tarefa social de regeneração física e moral das crianças desamparadas e alarmados com os elevados índices de mortalidade infantil registrados no país, os médicos sanitaristas discutem a situação da infância carente, refletem sobre as causas do fenômeno e, tendo em vista “os interesses do Estado”, tentam encontrar soluções para evitar o despovoamento da nação e para formar os futuros cidadãos.¹⁴³

Esse movimento de controle que se delineava sobre a infância desvalida e abandonada começou ainda no final do século XIX¹⁴⁴ com a

¹⁴³ RAGO, Luzia Margareth. A preservação da infância. In. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar** – Brasil (1890-1930). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 120.

¹⁴⁴ De acordo com Londoño, o debate sobre a menoridade já vinha se constituindo desde o século XIX: “No fim do século XIX, olhando para o seu próprio país, os juristas brasileiros descobrem o “menor” nas crianças e

atuação de um grupo de políticos e intelectuais na produção de um escopo jurídico voltado para combater os índices alarmantes de criminalidade infantil e juvenil, mas é principalmente com a criação do código de menores em 1927 que uma política de regulação punitiva passa a ser legitimada socialmente. A questão do/a menor/menoridade vai servir de pauta a toda uma produção discursiva acionada principalmente a partir da década de 1930, com a mobilização de vários sujeitos (assistentes sociais, médicos, psicólogos, juristas, políticos etc.) e instituições voltadas para acolher e/ou corrigir os desvios dessa nova demanda.

Quando o assunto era abandono, saúde ou delinquência infantil um *frisson* político e social se instaurava. Uma reportagem publicada no jornal *Voz da Borborema* apresenta a fala [indignada] de um redator do Correio Paulistano preocupado com a falta de atenção e investimento de recursos dispensados à infância delinquente e abandonada:

A assistencia á infancia delinquente e abandonada, é um dos maiores problemas nacionais. No entanto, as nossas autoridades não tem procurado dar, a ele, uma solução de acordo com a sua importancia levando em consideração a sua gravidade. [...] Alfabetizar, é uma grande preocupação nacional. Dar, porém, uma cartilha para cada criança, não resolve o problema. Ensinar a lêr é apenas uma faceta da assistencia, que deve ser dispensada á infancia. Podemos dizer que é a que menos importancia tem nesse assunto. Não precisamos de literatos. Já somos uma terra de poétas. Precisamos de homens de ação. Pessoas capazes de trabalhar e de realizar. [...] O problema dos menores abandonados e delinquentes, nas grandes cidades, assume aspectos alarmantes. [...] O Estado deve intervir, em certos casos, pois a sua missão é muito grande e cuidar da infancia é uma das suas maiores e mais nobres realizações.

adolescentes pobres das cidades, que por não estarem sob a autoridade dos seus pais e tutores são chamadas pelos juristas de abandonadas. Eram, pois, menores abandonados as crianças que povoavam as ruas do centro das cidades, os mercados, as praças e que por incorrer em delitos frequentavam o xadrez e a cadeia, nesse caso passando a serem chamadas menores criminosos.” TORRES LONDOÑO, Fernando. A origem do conceito menor. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p.133

Amparar a infância é defender o futuro da sociedade. A criança é a projeção do amanhã. Devemos cuidar dela como quem cuida de uma flôr rara e preciosa.¹⁴⁵ (Sic)

Através desse pronunciamento percebemos a preocupação do autor com os caminhos assistenciais direcionados à infância por parte do governo. Para o referido autor, o investimento dispensado à infância era insuficiente e precisava ter seu foco deslocado, pois, de acordo com ele, a prática da instrução, enquanto principal medida de intervenção usada pelo governo para lidar com o problema da infância não possibilitava solucionar o abandono sofrido pelas crianças das grandes cidades. Ele tece uma crítica à forma como estava sendo conduzida a política educacional do Estado voltada para a prática do ensino das letras em detrimento de uma educação profissional, de um trabalho “regenerador” que orientasse a transformação da criança que estaria em situação de abandono, em futuro cidadão. Segundo sua opinião, essa era a principal medida que poderia possibilitar o controle e o “amparo” do abandono infantil.

Esse discurso enunciado, aparentemente em tom de preocupação com a situação de abandono das crianças nas grandes cidades, apresenta outros contornos, outros interditos, principalmente quando levamos em consideração que naquele momento histórico estava em jogo a produção de um lugar social para a infância em afinidade com o projeto civilizatório que se desenhava para o país. Vemos, portanto, se deslindar na fala do enunciador uma grande preocupação com a preservação da ordem social e com o futuro do país, pois as crianças abandonadas representavam “perigo” e “ameaça” por provocarem a iminência do aumento da criminalidade e da consequente desordem social.

Rizzini, ao se posicionar no debate sobre a ideia de infância que estava sendo forjada para o Brasil no período republicano, nos traz a seguinte declaração: “(...) para se ter como moldar a criança com o propósito de civilizar o país, era preciso poder concebê-la como passível de periculosidade.”¹⁴⁶ A percepção dessa periculosidade era o primeiro passo para a criação e a operacionalização de políticas assistenciais

¹⁴⁵ QUEIROZ, Bento Luiz de. *Pela Criança*. **Voz da Borborema**. Campina Grande-PB, 30 de julho de 1938. P. 3

¹⁴⁶ RIZZINI, Irene. *op.cit.* p.88

distintas de acordo com a condição social e moral das crianças. Desde o final do século XIX, vinha se reformulando uma visão dicotômica em relação ao tratamento da infância, que se polarizava entre o pobre digno e o pobre vicioso.

Havia uma criança com acesso à cidadania e outra não. [...], para tornar-se um cidadão era preciso fazer com que a criança ficasse contida no seio de uma família capaz de seguir os parâmetros da moralidade estabelecida. [...] Quanto ao pobre menino abandonado, fazia-se necessário criar um substituto à família. Para essa criança, tutelada pelo Estado, instituiu-se um complexo aparato jurídico-assistencial, encarregado de educá-la e contê-la.¹⁴⁷

Ambos os lugares reservados aos sujeitos infantis vão se tornar alvo de uma política assistencialista que se fundamentava cada vez mais em preceitos científicos e que seguia os encaminhamentos prescritos por uma ideologia que cambiava entre uma lógica do trabalho e uma lógica educacional. Ora a criança era levada a se adaptar à lógica do mundo do trabalho, ora a uma política de “educação dos sentidos.”

Na paraíba, a preocupação com a assistência às crianças pobres também se tornou materializada através de vários dispositivos disciplinares, arregimentados pelos saberes médico-sanitarista e pelos saberes pedagógicos, que incidiram na construção de uma forte rede de proteção destinada a infância e na produção de novas configurações relacionais estabelecidas entre a família popular e o Estado, em que pesava a este último a responsabilidade pela criação de estruturas para a indicação de como as instituições públicas e privadas deveriam atuar na atenção ao público infantil. Dentro dessa perspectiva, observaremos que a infância se materializava na expressão das leis e das políticas públicas e não como experiência heterogênea passível de ser dita/vivida de uma outra forma.¹⁴⁸

¹⁴⁷ **Ibidem**, p. 89

¹⁴⁸ Sobre essa possibilidade de apreensão da infância abordaremos em outro capítulo, na segunda parte dessa tese.

3- “VAMOS SER ALEGRES?” UM NOVO CHAMADO PEDAGÓGICO E A PRODUÇÃO DE CORPOS (INFANTIS) ESCOLARIZÁVEIS

- Sabes que as crianças assemelham-se às pedras preciosas?
 - Não sabia.
- Pois é. Ha porém, uma diferença e essa de capital importancia.
 - Qual?
- As crianças são pedras preciosas e portanto mais caras e bellas.
 - Então eu...
- Não. Tu não estás nesse numero.
- Porque? Eu não sou uma criança ainda?
 - Sim, mas em estado bruto.
 - Então?
- Falta-te a educação necessaria para o desenvolvimento das tuas virtudes.
 - E como eu conseguirei isto?
- Na escola, seguindo os ensinamentos dos mestres e dos livros.
- Pois minha querida vovósinha eu quero ir desde já para a escola. Não quero ser um pedaço de granito bruto dos que servem sómente para os calçamentos das ruas. Quero ser um diamante luminoso e caro desses que brilham nas sociedades finas e elegantes para elevar bem alto os nomes da Parahyba e do Brasil.¹⁴⁹

3.1- DE CRIANÇA A ALUNO: A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES INFANTIS NO JORNAL A UNIÃO

[a criança brasileira] Ella é muito viva, curiosa e inteligente. Mas, os prejuízos de uma falsa educação, o exagero sentimental dos hábitos domésticos, e por fim, o methodo retrogrado da

¹⁴⁹ FILGUEIRAS, Rubens. A Pedra mais preciosa. **Revista do Ensino**. Ano IV, nº14, João Pessoa, dezembro de 1936, p. 14.

escola a transformam num monstrozinho rebelde e neurasthenico.¹⁵⁰

A priori, o que nos chamou a atenção, ao começarmos a análise documental para o desenvolvimento dessa pesquisa doutoral, foi a identificação de um intenso debate educacional presente nas páginas de um dos principais jornais que circulavam no Estado da Paraíba durante a década de 1930, o jornal *A União*. Seguido do mapeamento documental, fizemos um levantamento quantitativo das reportagens relacionadas à infância e à educação e constatamos a presença de um número muito grande de reportagens educacionais, que de uma forma geral, estavam voltadas para a construção de um determinado lugar de infância circunscrito ao universo da escolarização, visibilizado e justificado através dos discursos médicos e político-pedagógicos que foram estrategicamente reapropriados pelo Estado para “vender” uma ideia de criança e de infância sintonizada com o projeto de nação que estava sendo priorizada naquele momento.

Foram, portanto, contabilizadas mais de 500 reportagens veiculadas durante a década de 1930 até meados de 1940. O levantamento quantitativo e qualitativo desses dados nos sugestionou, por conseguinte, a pensar algumas questões relacionadas ao universo infantil, especificamente à construção da ideia de infância e de escolarização enquanto elementos que se perfaziam indissociáveis naquele contexto espaço temporal abordado no jornal *A União*.

¹⁵⁰ Temos nesse trecho, extraído de uma reportagem veiculada em um jornal paraibano de grande expressão política - o jornal *A União* -, alguns elementos que são apresentados de forma prescritiva, como entraves ao desenvolvimento do que seria considerada uma boa educação infantil, caso não fossem evitados. De acordo com a reportagem, a não observância dos princípios sintetizados nos três pontos esboçados pela narrativa jornalística: falsa educação, exageros dos hábitos domésticos e método retrógrado da escola, modelaria de forma negativa o comportamento infantil. De curiosa e inteligente a criança brasileira passaria a ser rebelde e descontrolada caso não fosse bem direcionada em conformidade com as determinações das novas orientações pedagógicas que estavam sendo disseminadas no cenário nacional. Observamos, portanto, nessa citação, um formato discursivo que se repetirá consideravelmente nas outras narrativas presentes nos periódicos, ou seja, uma preocupação demasiada com a orientação das condutas e comportamentos infantis e com uma educação dos sentidos. LITERATURA PARA CRIANÇAS. *A União*, João Pessoa. 21 de julho de 1931.

Primeiramente, a forma como o jornal ia construindo discursivamente uma relação quase simbiótica entre educação escolar e infância, ao narrar a infância como condição *sine qua non* para a justificação de todo um saber pedagógico que ia sendo produzido como instrumento de disciplinarização e normalização dos corpos e mentes naquele contexto espaço-temporal. Discursos produzidos em conformidade com o debate educacional que estava sendo estabelecido em nível nacional. Nesse sentido, os pronunciamentos e discursos presentes no periódico se propunham a estabelecer um lugar bem definido para a infância, atravessado pela ideia da escolarização e justificado por uma série de práticas voltadas para a disciplinarização dos seus corpos, de modo a torná-los escolarizáveis e adaptáveis a uma nova subjetivação pedagógica.

Destacaria, portanto, que a incursão nesse cenário de pesquisa nos levou, principalmente, à problematização de um novo tipo de sujeito infantil, que estava emergindo como alvo principal dos discursos educacionais/pedagógicos. Uma nova subjetividade representada sob o signo da criança-aluno,¹⁵¹ um modo particularizado de vivenciar a infância, acionado pela dispersão social de uma série de práticas e micropolíticas de caráter prescritivo e normativo que estava à serviço de um projeto de educação pública. Nesse sentido, nos interessa pensar ao longo deste capítulo, as relações e intervenções estabelecidas pelos discursos educacionais veiculados pelo jornal *A União*, na produção narrativa das infâncias, ou melhor, de uma infância que se apresentava

¹⁵¹ Ao centrar suas análises na relação entre infância, poder e pedagogia, Narodowski em sua tese de doutoramento investe na problematização de algumas considerações, diferenciações e aproximações que envolvem epistemologicamente a criança e o aluno enquanto objetos de pesquisa. Ele diz: "Embora seja certo que o aluno esteja de algum modo incluído na criança, sobretudo no que diz respeito à idade, tampouco é menos certo que o aluno, enquanto objeto de conhecimento, contém caracteres que sobrepassam a criança em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância, senão mais complexo. A criança aparece, em um primeiro momento, como razão necessária para a construção do objeto aluno, e este é um espaço singular, ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar. (...) A criança, desta maneira, é a base para a construção teórica do aluno. A criança é o pressuposto universal para a produção pedagógica; pressuposto irrefutável, alicerce privilegiado do edifício da educação escolar." Cf.: NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: A confrontação da pedagogia moderna.** Tese de doutorado em educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993. P. 21

fortemente singularizada, um modo de ser criança particularizado através da ação das práticas de escolarização e de seu investimento na produção de uma criança e, sobretudo, de uma infância imaginada, idealizada e projetada como potencialidade a alavancar o desenvolvimento futuro da nação.

E aqui, quando falamos em criança e em infância no singular, estamos situando a forma como os próprios discursos jornalísticos interpunham em suas tramas narrativas a ideia de universalização da infância tecida intrinsecamente à ideia de escolarização para todos, um discurso, conforme veremos mais adiante, fortemente arraigado nas páginas do periódico analisado, o qual carregava em suas narrativas a preocupação com a fabricação de uma infância imaginada e idealizada, destoante das infâncias que foram vividas em outros espaços não escolares, conforme abordaremos nos capítulos seguintes.

Essa discussão voltada para a produção de uma infância singularizada acionada pelas narrativas jornalísticas, também foi problematizada por Veiga¹⁵² ao discutir a homogeneização e difusão da universalização da infância como tempo geracional a partir dos projetos escolarizadores que investiam no desenvolvimento de uma nova condição de infância civilizada, a criança escolarizada. De acordo com essa autora, o projeto de escolarização produziu uma infância imaginada, pensada como uma proposta universal livre de quaisquer tensões de classe, de gênero e de demarcação étnico-racial. “(...) a criança imaginada é inteligente com potencial para ser bem sucedida na vida, é branca e bonita e sua condição de gênero é perpassada pelo referencial masculino em curso, seja menina, seja menino.”¹⁵³

Quando partimos para a observação de um plano mais amplo, verificamos, portanto, um grande esforço programado no interior das políticas educacionais que estavam se sobrepondo em âmbito nacional, no sentido de visibilizar as especificidades da infância por meio do

¹⁵² VEIGA, Cyntia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. de (org). **A infância e sua educação**; materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil) Belo Horizonte: Autentica. 2004.

¹⁵³ E ainda acrescenta: “Em relação às tensões de classe, a legitimidade da escola se afirmou pela mobilidade social, naturalizando as chances de ascensão social pelo mérito. Sobre as condições de gênero, a escola se afirmou nos valores masculinos, hierarquizando competências e capacidades de meninos e meninas e estabelecendo padrões unilaterais de atitudes masculinas e femininas como expectativa de comportamento normal e civilizado. No caso da origem étnica e racial, produziram-se concepções e práticas com o objetivo de se desfazer do incômodo da cor pela educação.” **Idem**, p. 78

estabelecimento de padrões de comportamento homogêneos. A extensão da escolarização e a imposição de um projeto educacional higienista e disciplinador, direcionado à correção e à regeneração física e moral das crianças pobres, iria funcionar como reflexo dessa racionalização político-educacional voltada para a regulação da heterogeneidade social e para a afirmação da “desejada” homogeneização cultural, com vistas a consolidar o projeto modernista de nação que já vinha sendo gestado.

Os discursos jornalísticos paraibanos durante os anos de 1930 até meados de 1940,¹⁵⁴ reforçavam a preocupação com a instituição desse projeto educacional pautado nas ideias de renovação e modernização, através do engajamento intelectual e político de professores, médicos e articulistas que atuavam na produção discursiva das novas sensibilidades educacionais. O jornal *A União* foi um desses principais veículos paraibanos de divulgação dos feitos governamentais em matéria de educação. Várias são as reportagens encontradas nos espaços desse jornal destinadas a pensar o mote educação sob vários aspectos, seja através da divulgação de ações políticas, da veiculação de dados estatísticos, propagandas e anúncios de escolas particulares, da publicação de sessões educacionais sobre o cotidiano escolar, sessões voltadas a aconselhar às mães a educar os seus filhos, enfim, uma série de discursos elaborados e dispostos estrategicamente com vistas a criar condições institucionais viáveis para a pedagogização dos sujeitos infantes.

Para uma melhor compreensão dos conteúdos dessas reportagens veiculadas durante os primeiros anos da década de 1930¹⁵⁵ no referido periódico, organizamos o quadro abaixo:

¹⁵⁴ Optamos trabalhar com essa demarcação temporal, década de 1930 até o período em que termina o Estado Novo, porque de acordo com a pesquisa jornalística, durante esses anos demarcados pelo governo Vargas, há um grande *frisson* discursivo dado a produzir e noticiar um projeto educacional a serviço de uma proposta maior de modernização nacional. Embora, é importante frisarmos que os acontecimentos discursivos durante esse período não são lineares nem homogêneos, há algumas (des)continuidades a considerar, embates e também reformulações que acompanharemos através das reportagens analisadas.

¹⁵⁵ À fim de pensarmos melhor os discursos jornalísticos e os contextos históricos, dividimos a tabela em duas partes, a primeira é referente aos anos de 1930 até 1936, período que antecede o Estado Novo, e a segunda, apresentada mais adiante, compreende os anos do Estado Novo, 1937 a 1945.

Tabela 1.

TABELA JORNAL A UNIÃO (1930-1936)		
ANO	Títulos das reportagens relacionadas à educação e à infância	Total
1930	Estatística de Instrução Primária; Reunião educacional; O decreto creando a Secretaria de Educação e Saúde Publica; Estudando e analysando os nossos methodos de ensino; Novas diretrizes ao ensino	5
1931	O decreto n.73 sobre Escolas Nocturnas; A Refórma do ensino; Coisas do ensino; Educação Physica; A Escola Nova; Movimento como meio de educação; Foram creadas 103 escolas primarias no Estado; O Ensino Religioso nas escolas; Literatura para creanças; Ensino Secundário; Triste situação do ensino público na Paraíba; Educação e propaganda sanitária; A Instrucção Publica em cabedello; Instrucção Publica; Grupo escolar de Guarabira; Vida Escolar; Pelo estudante pobre; Educação e ensino; A formação intelectual da juventude e a moralização do ensino.	19
1932	O governo do Estado suspendeu todas as taxas de ensino; Pela gratuidade do ensino; Cruzada Nacional de Educação; A escola rural no Equador; O convenio inter-administrativo para a padronização das estatísticas escolares; O ensino primário na Parahyba; Origem e atividades do officio internacional de educação; O ensino primário em Pernambuco; A Reforma da instrucção publica primaria; Um exemplo a imitar- A Parahyba extingue as taxas do ensino; O ensino secundário; O ensino no Brasil; <u>A concepção dinamica da vida e a escola nova;</u> Jardim de infância; <u>O manifesto dos pioneiros da educação nova;</u> A hygiene mental e as escolas publicas; Actos do governo provisório- Departamento Nacional do Ensino; A Radiophonia e o ensino; A reforma da instrucção publica em Alagoas; A instrucção publica na Parahyba; O ensino publico no Piauhy; A educação individual; A missão social do estudante; Revista do ensino; O “código do estudante brasileiro”; Inspectoria sanitaria escolar; A unificação do ensino primario; A classificação geral do ensino adoptada pelo Ministerio da Educação; A clinica escolar no Rio de Janeiro; Exposições de trabalhos manuaes das escolas primarias da capital	30
1933	Para as mães- Educação na idade pré-escolar; Educação no lar; O ensino rural no Ceará; Rumo ao campo- Pelo ensino da agricultura em nossas escolas primarias; A contribuição dos municípios para a Instrucção primaria; Pela Instrucção primaria; A escola regional de Merity na educação brasileira; Os jardins de infância na Belgica; A escola oportuna de Denver; O ensino vocacional agrícola; Vida escolar; A V conferencia nacional de	55

	educação; Pela Instrução popular; A Instrução Primaria na Parahyba; Alfabetisar o Brasil; A crise econômica mundial e o problema da educação; Educação higienica; Sugestões de economia no custeio da instrução; A Radiodifusão escolar; Alfabetização e educação; Vida escolar; A imprensa e a vida escolar; O ensino primário no Distrito Federal; O ensino primário no Estado de Alagoas; Concurso de robustez do “Jardim da Infancia”; A instrução publica na Parahyba; O valor da instrução; O importante movimento educacional na Parahyba- Semana pedagógica; Livros para a infância; Pela instrução primaria da Parahyba; O ensino primário na Paraíba; O ensino primário no Ceará; Educar; Educação sexual; Importancia da educação sexual; O ensino primário no Acre; O ensino primario em Minas Gerais; Educação sexual da criança; Proteção ao analfabetismo; O ensino primario em Sergipe; Semana pedagógica ; Contra o analfabetismo; A escola primaria no Espirito Santo; O ensino primario no Pará; O ensino primario no Amazonas; O ensino primario em Santa Catarina; O ensino primario no Piauí; Educação e saneamento; As estatísticas educacionais de 1932; Por que se deve estudar sexologia?; O ensino primario no Maranhão; O ensino primario em Pernambuco; Clubes agrícolas escolares; O ensino primario na Baía; O ensino primario em Mato Grosso	
1934	O sexto congresso de educação (III); A educação sexual e os jornalistas brasileiros; Vida escolar; O ensino primario no Rio Grande do Norte; O ensino primario no Paraná; O ensino primario no Rio Grande do Sul; O ensino primario em Goiaz; O ensino no Brasil em 1932- primeiros resultados definitivos; Colegio da Imaculada Conceição em Campina Grande; Um caminho acertado que a genética mostrou á pedagogia; Estatísticas educacionais; O congresso do ensino regional; VI Conferencia de educação reunida em Fortaleza (III); Questões de Sociologia educacional; Consequencias da falta de educação sexual ; Pela instrução primaria; Confissões pedagógicas; A hora da educação sexual; Escola nova; O problema do ensino na constituinte; Considerações sobre um jardim o jardim do clube agrícola escolar; O ensino rural; Dados discriminativos do ensino primario geral, no Brasil, em 1932 ; Lar, escola e medico; Associação Brasileira de Educação; Clubes agrícolas escolares; A educação sexual no Brasil; Os “estabelecimentos escolares” na estatística do ensino primario geral; A instrução publica na Paraíba; A inauguração do jardim de infância; Congresso de ensino regional a realizar-se na Baía; Cruzada nacional de educação ; Convenção nacional de educação; Escola normal;	57

	Os problemas educativos na constituição; Grande movimento da educação; Escolas rurais; Principaes classificações dos estabelecimentos de ensino; Despesas municipaes com a educação e a saúde publica em 1932; Ensino primario; Vida escolar; Despesas federaes com a educação e assistência medico-social em 1932; O dia do professor; Vida escolar; Segunda semana pedagógica; A construção de grupos escolares pelo govêrno do estado; Ensino rural; O congresso de ensino regional; O encerramento do anno lectivo; Congresso do ensino regional rural; Primeiro congresso brasileiro de ensino rural; O decimo anniversario da associação brasileira de educação; A Parahyba e a educação popular; Associação brasileira de educação e o problema do ensino rural; O momento educacional brasileiro; Educação sexual; A escola de Viçosa e a educação rural.	
1935	1º congresso de ensino regional; O problema educacional brasileiro; Primeiros resultados da estatística educacional de 1933; Pelo ensino; Livros para meninas; O valor da educação; A educação sexual e mysticismo; Vida escolar; A luz da escola e o amparo generoso da sciencia; O problema da instrução; Para a educação das crianças pobres; As crianças precisam lêr; O sentido educacional da mulher; A educação dos anormais; O radio e o cinema ao serviço da nossa instrução publica; O combate analfabetismo; O plano nacional de educação; Directoria do ensino primário (II); A alimentação e a escola; O plano escolar do Sr. Pedro Ernesto; Pelo ensino; Educação physica; Instruções e formalidades para matricula de menores nos aprendizados agrícolas; Directoria do ensino primario; Educação sexual; Necessidade do ensino agricola no Brasil; Educação e estatística; Sancionada, hontem, pelo Sr. governador do Estado, a reforma da Instrução Pública; Revistas de educação; A reforma da instrução publica do Estado; “A Parahyba em matéria de educação”; Escolas e escolas improvisadas; A taxinomia da estatística educacional brasileira; O plano educacional de educação.	34
1936	O combate ao analfabetismo; O ensino rural na Parahyba; 1º Congresso Nacional contra o analfabetismo; As despesas estaduaes com a educação em 1933; Exposições nacionaes de educação e estatística; A campanha contra o analfabetismo; Um seculo de ensino secundario na Parahyba; A educação rural e o governo democrático; Factos da educação nacional; Taxas de analfabetismo; O cinema e a educação social; Uma pioneira dos modernos processos educativos do país; Plano quinquennal de alphabetização nacional; 1936 é o anno da educação; Os novos grupos escolares e a sua denominação; A função da escola na	38

organização da economia rural; Resolvendo o problema da educação popular na Parahyba; Escola Rural; O plano nacional de educação; O ensino municipal em São Paulo; A educação physica das mulheres; Educação agrícola; Cruzada Nacional de Educação; A educação sexual e a fortaleza da raça; Vida escolar; Typos de organização escolar primaria, profissional e normal para as zonas rurais; Acção civilizadora da Escola Primaria sobre as populações rurais; A professora publica primaria, dentro do quadro da vida real, no interior do Brasil; Christo nas escolas; A contribuição dos municipios para a Instrucção Publica; O Instituto de Educação da Parahyba; Ensino Rural; “A Escola Rural”; O historiador do ensino na Parahyba; O primeiro aniversario da criação do Departamento de Educação do Estado; Um inquerito estatistico sobre a radiodifusão escolar; O ensino no Estado da Parahyba em 1934; Escola Rural.

Fonte: Dados da pesquisa

As reportagens educacionais ganharam um espaço considerável no referido jornal. Várias seções¹⁵⁶ começaram a ser veiculadas durante a década de 1930, seja através de publicação semanal ou diária, mas todas direcionadas à divulgação da situação educacional do Estado e do país e da criação de uma “consciência” educacional. Era esse o papel assumido pela imprensa oficial paraibana frente ao cenário político instaurado com a Revolução de 1930.

(...) urge preparar a consciencia nacional por meio da publicidade, não de simples afirmações sobre a relevancia da instrucção no desenvolvimento da nacionalidade, mas de informações positivas sobre a vida escolar tal como se processa no pais e no estrangeiro, (...). A imprensa é o mais poderoso instrumento de transformações da mentalidade predominante no país, colimando a modificação da attitude do povo em face da questão educacional. Numerosos são os nossos diarios que já consagram á vida escolar um dilatado espaço em suas columnas, orientação que devia imitar a imprensa official do interior que já tem feição

¹⁵⁶ Entre as seções educacionais que começaram a circular na década de 1930, destacam-se: A Refórma do ensino, A Escola Nova, Vida Escolar e Educação e ensino.

noticiosa, dedicando aos aspectos do ensino no Brasil e alhures um noticiário instrutivo e uma escolhida *collaboração* doutrinaria. (Sic.)¹⁵⁷

Nessas matérias se ressaltava constantemente a educação como empreendimento que impulsionava positivamente o Estado, principalmente através das mudanças introduzidas pelos discursos pedagógicos defensores de uma nova concepção de ensino e de um novo modo de pensar as instituições escolares e, sobretudo, os sujeitos da educação. Uma mensagem eminentemente política ativada com a disseminação de uma nova maneira de se conduzir a educação e de se escolarizar as subjetividades infantis, acionada em cada discurso voltado para a produção de uma infância escolar, de uma criança-aluno.

Uma teia discursiva tecida através da mobilização e da ação de um conjunto de saberes destinados a qualificar, perscrutar e moralizar as condutas e comportamentos dos sujeitos produzidos por e para essa nova moral pedagógica que estava sendo desenvolvida, majoritariamente, mas não unicamente em um cotidiano escolar, marcado pela instituição de uma série de práticas como a construção de novos espaços de aprendizagem materializados nos grupos escolares, a reformulação das grades curriculares, a instituição das semanas pedagógicas, a criação das caixas escolares, dentre outras ações destinadas a pedagogizar os corpos e mentes dos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente os sujeitos infantis, tomados como alvos principais.

Dentro desse cenário de criação e legitimação de um projeto de educação pública, a questão educacional vai sendo acionada pelas narrativas jornalísticas como um elemento necessário e prioritário para a correção dos “maus” hábitos do futuro cidadão brasileiro, ao mesmo tempo em que ocorre um intenso investimento na divulgação e produção de um cenário de novas sensibilidades sociais, novas cartografias subjetivas elaboradas estrategicamente para controlar as artes de fazer desviantes e as pulsações outras.

Mas, essa preocupação com o problema educacional, disseminada e legitimada pelos discursos jornalísticos durante a década de 1930 e parte dos anos 1940, não pode ser vista como um elemento que começou a ser gestado a partir da referida década, pelo contrário, a

¹⁵⁷ A IMPRENSA E A VIDA ESCOLAR. Comunicado da Directoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde Publica. **A União**, João Pessoa. 21 de maio de 1933, p. 11.

preocupação com o problema educacional era uma questão que já vinha sendo debatida no cenário brasileiro desde o final do século XIX, quando o país vivia um dos momentos históricos mais importantes, assinalado pelo anseio emancipatório e pelo investimento na materialização de uma identidade nacional.¹⁵⁸ Nesse sentido, foram demandados vários esforços políticos, econômicos e sociais com o intuito de (re)formar o Brasil e de transformá-lo em uma nação “cultura e civilizada”, dentre eles destacamos o forte investimento demandado à causa educacional.

Nesse sentido, a grande preocupação demandada à causa educacional pode ser entendida como uma possibilidade de resposta para a grande questão que já vinha sendo posta socialmente desde o final do século XIX: como inserir o país nos rumos da modernidade e do progresso? A proposta regeneradora, ativada pelos discursos defensores de uma reforma educacional apoiada na expansão e unificação do ensino primário, mobilizava intelectuais de diferentes categorias sociais em torno da ideia de construção de uma ideologia nacionalista e modernizante, baseada no progresso e aperfeiçoamento das raças. E para a efetivação desse projeto, o caminho que se mostrava mais viável, dadas as devidas circunstâncias, era o investimento em uma “nova” educação que estivesse identificada e sintonizada com as mudanças sociais que vinham sendo operadas no cenário brasileiro. Mas, de que ordem eram essas novidades, anunciadas pelos discursos defensores da renovação e da reforma educacional, (re)articulados socialmente (em âmbito nacional e local)? E quais as relações que eram estabelecidas com a categoria infância, com a produção um sujeito (infantil) moralizado e disciplinado?

Em um primeiro momento, é o movimento da Educação Nova que nos oferece um direcionamento para pensarmos esses questionamentos, e para pensarmos, sobretudo, a respeito do estabelecimento de uma nova ordem social que já trazia em sua composição a reformulação do terreno das ideias educacionais e das próprias relações sociais pela via escolar. Nesse sentido, nos interessa pensar as particularidades e os encaminhamentos educacionais “dizibilizados” pela sobreposição dessa nova sensibilidade educacional que adentrava os cenários de gestão da infância escolar paraibana.

¹⁵⁸ Rizzini, Irene. **Op. cit.** p. 25

3.1.1- A proposta escolanovista e o projeto reformista paraibano: uma tessitura pedagógica em um cenário de disputas políticas

As discussões que gravitavam em torno da questão educacional e que reivindicavam a implementação de uma reforma da instrução pública, principalmente durante as décadas de 1920 e 1930, se revestiram com uma roupagem conceitual tecida sob o signo da novidade.¹⁵⁹ Um “novo” que insistentemente era representado por meio da negação de determinadas práticas e saberes escolares aglutinados em torno de uma definição de educação legitimada como “tradicional”, e da afirmação de uma nova orientação educacional apoiada no movimento da Escola Nova, que procurava investir na reformulação e reconstrução dos sistemas escolares e dos próprios sujeitos envolvidos nesse processo educacional.

De acordo com Nagle,¹⁶⁰ a penetração das ideias escolanovistas no Brasil vai operacionalizar um novo sentido no terreno das ideias

¹⁵⁹ De acordo com Vidal, as mudanças que foram anunciadas como novidades pelo movimento da Escola Nova nos anos 20, de alguma forma já se faziam presentes desde o fim do século XIX: “Já no fim do século XIX, muitas mudanças afirmadas como novidades pelo ‘escolanovismo’ nos anos 20 povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno.”(p. 497) Para aprofundar essas questões ver VIDAL, Diana Gonçalves. *Escola Nova e processo educativo*. In: **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

¹⁶⁰ Sobre a penetração das ideias escolanovistas no Brasil, Nagle destaca dois momentos: Um primeiro que vai dos fins do período imperial até o final da segunda década do século XX, e, que pode ser caracterizado como uma fase de antecedentes, em que se apresentam no cenário nacional algumas “condições facilitadoras para a mais sistemática e ampla difusão posterior do ideário.” (p.262). O segundo momento, iniciado na década de 1920, mas culminante durante a década de 1930 quando se é publicado o Manifesto dos Pioneiros, se destacaria por ser uma fase marcada pela difusão e pelas realizações efetivas da Escola Nova: “ Nesta fase se encontra a difusão sistemática dos ideais da Escola Nova, período em que a literatura educacional, além de se expandir, se altera qualitativamente, dada a frequência com que se publicam trabalhos sobre assuntos referentes à ‘nova pedagogia’. Ao mesmo tempo se difundem as novas ideias e aparece a nova literatura, se processa a infiltração do escolanovismo no movimento reformista da instrução pública: na década de 1920 tenta-se, pela

educacionais e no domínio das instituições escolares, na medida em que se dará de maneira atrelada ao processo de reorganização da instrução pública que ocorrerá no Distrito Federal e em outros Estados, principalmente a partir de 1920. A proposta de alteração do formato da instrução pública, que começou a ganhar espaço com o movimento reformista implementado durante os anos 1920, se estabeleceu por meio de críticas expressas aos moldes tradicionais de estruturação das instituições escolares, tanto no que diz respeito aos serviços escolares quanto ao próprio significado e natureza dessas instituições.

A reorientação, que se processa nos sistemas escolares estaduais, vai transformar a década de 1920, também do ponto de vista da escolarização, num ‘momento histórico de significação’. (...), com a ocorrência simultânea dos movimentos reformista e remodelador, a oposição básica passa a ser entre a ‘escola tradicional’ e a ‘escola nova’; (...).¹⁶¹

Essa polarização entre “escola tradicional” e “escola nova” remetida por Nagle, marcou sobremaneira o cenário educacional dos anos 1920 e dos anos 1930, principalmente quando a questão se remetia tanto aos encaminhamentos pedagógicos que deveriam ser seguidos na orientação das principais práticas educativas direcionadas às crianças, quanto à própria finalidade da educação. Dentro dessa formatação social, ao anunciar a possibilidade de implantação de um novo modelo escolar, o movimento da Escola Nova vai se destacar pela produção de enunciados voltados para a desqualificação dos aspectos gerais da escola, vista como tradicional, ao mesmo tempo em que se apropriará do próprio modelo escolar negado, com a ressignificação de seus materiais e métodos.¹⁶²

Em alguns discursos veiculados no jornal *A União* durante a década de 1930, podemos observar a apropriação desse embate pedagógico, que também era político e que predominava nas

primeira vez, realizar o novo modo de estruturação das instituições escolares.” (p. 263). Cf.: NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

¹⁶¹ **Idem**, p. 215-216.

¹⁶² VIDAL, Diana Gonçalves. **Op cit.** p. 497

reportagens especificamente relacionadas à divulgação do movimento da Escola Nova.

Entre a escola nova e a antiga existe uma diferença muito grande. Naquela a criança entrava triste temendo o mestre fazendo esforços neumonicos superiores a sua capacitação mental; nesta entra com satisfação, encontra o prazer, observa, trabalha, produz e tem liberdade. Educa-se por si mesmo. O mestre exerce o papel de guia, de orientador.¹⁶³

A Escola Nova tem por fim ensinar aos alumnos, de uma maneira pratica, alegre e cheia de vida. Quanta diferença portanto da escolha velha, onde o menino aprendia, porque, Deus louvado, depois de barbado tinha de saber alguma cousa. Mas, quanto lhe custava decorar todas aquellas regras, tudo aquillo emfim,e, quantos delles não ficaram com os pobres hombros derriados com o peso dos livros. Hoje, não: a creança vae á escola sem livros. Ella tem desejos de aprender, de frequentar as aulas. As classes têm vida, têm movimento, despertam a atenção, incutindo na creança o gosto pelo estudo. Pedir a uma creança que soletre um enfadonho B-A bá e dizer que ella tenha gosto por tudo aquillo é o mesmo que lhe dar um purgante de oleo de ricino e fazer com que ella diga entre caretas, que é gostoso como um jujuba. (...) Será possivel que ainda se possa chegar a mais perfeições? Sim, poderemos;(...) (Sic)¹⁶⁴

Percebemos nesse discurso jornalístico, o reflexo dos discursos escolanovistas, principalmente em relação à questão que vinha sendo discutida anteriormente: da oposição entre a “Escola Nova” e a “Escola tradicional”, representada sob os signos “novo¹⁶⁵” e “velho”. Nesse

¹⁶³ A ESCOLA NOVA. **A União**. 08 de maio de 1931, p. 6.

¹⁶⁴ NEVES, Adamantina. **A Escola Nova**. **A União**. 20 de junho de 1931

¹⁶⁵ Conforme destaca Queiroga fundamentada em Sodré, “No discurso escolanovista a idéia do ‘novo’ é construída a partir da incorporação dos modelos estrangeiros da Escola Nova, os quais sob os efeitos da Primeira Guerra tratam a educação escolar como instrumento capaz de forjar uma humanidade nova e de criar as condições para uma vida melhor, da restauração da paz pela escola e da formação de um novo espírito, mais ajustado às

trecho supracitado, o símbolo do novo é acionado discursivamente quando se enfatiza a nova postura educacional adquirida pelos alunos a partir da experiência escolanovista; a centralidade pedagógica que o próprio sujeito discente assume dentro de uma proposta educacional que se dizia comprometida com o “desenvolvimento” e o “progresso” da sociedade, onde o aluno era incentivado a elaborar seu próprio saber a partir de seus interesses e desejos, de uma pretensa espontaneidade advinda do seu ser, reflexo de uma crença exarcebada no individualismo. Seguindo essa proposta, a Revista do Ensino, não raras vezes, explorou em suas reportagens a preocupação que o movimento da Escola Nova demandava com uma educação dos interesses, com uma nova proposta pedagógica condutora de um *modus operandi* que centralizava o aluno enquanto sujeito produtor do conhecimento.

Os interesses originários do menino são os que satisfazem as suas inclinações nativas, ao instinto de curiosidade, de imitação, etc. (...). Todos sabem quanto os meninos se comprazem em vêr coisas novas, ouvir novos sons, em considerar o que succede na rua, na escola, ao passo que nenhum attractivo sentem para as idéas abstractas, para as explicações, definições, regras. (...) O saber vivo, quente, estimulante, educativo, tem suas raizes nas inclinações espontaneas. (...) Nada mais interessa ao menino do que executar por si mesmo os seus projectos, levar até ao cabo os seus propósitos. (...) A curiosidade do menino reclama, sobretudo, objectos concretos, vivos, animados. (...) Cumpre ao mestre aproveitar-se da curiosidade do alumno para o ir levando, aos poucos, das noções concretas ás abstractas, satisfazendo-lhe as perguntas, (...) (Sic)¹⁶⁶

condições e necessidades de um novo tipo de civilização. Cf.: QUEIROGA, Maria do Socorro Nóbrega. **O discurso do fracasso escolar como tecnologia de governo da infância:** a arqueologia de um conceito. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia) –Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2005, p.212

¹⁶⁶ INTERESSES PEDAGOGICOS. **Revista do Ensino**. Abril de 1932, Nº1, p. 17.

Alguns pontos nos chamam atenção nesse trecho. Primeiro, conforme já vínhamos discutindo, a forma como a narrativa enfoca o novo enquanto elemento chave para todo o desenrolar educacional. De acordo com esse discurso veiculado na revista supracitada, seria a novidade o elemento a despertar a curiosidade da criança, lhe possibilitando, de certo modo, descobrir o mundo a sua volta - embora saibamos que essa descoberta estava sendo controlada pela figura do mestre, o qual tinha a função de direcionar o aprendizado do aluno em conformidade com determinados valores morais que estavam sendo sobrepostos socialmente.

Outro ponto que destacamos nesse trecho é a referência de criança como aluno, - substantivo masculino. Não era a criança, pensada em sua pluralidade identitária que estava sendo tomada como objeto de ação escolar naquele contexto espaço-temporal descrito pela narrativa, mas uma determinada noção de criança, inscrita, enquanto sujeito homogêneo, em um modelo educacional que silenciava o gênero como categoria plural, um modelo que diferenciava de forma hierarquizada a educação feminina e as vivências sociais do feminismo, de uma educação voltada para o gênero masculino, ambas apresentados de forma polarizada pelos termos público e privado, associados respectivamente ao universo masculino e feminino - sendo o público associado a um espaço de produção, pensado dentro de uma ótica capitalista, e o privado relacionado ao espaço doméstico e familiar, e portanto, menorizado dentro das relações sociais, conforme veremos de forma mais detalhada mais adiante.

Mas, retomando a ideia abordada anteriormente sobre a defesa do “novo”, tão presente nos discursos relacionados ao escolanovismo, e legitimada como uma determinada prática que ia se constituindo de forma oponente a todas às práticas consideradas “velhas” e significadas como retrógradas, não condizentes com as novas sensibilidades acionadas pelo movimento escolanovista, torna-se latente a constatação de que ambas as formações discursivas, materializadas e polarizadas nos termos assinalados como “novo” e “tradicional”, salvo as devidas particularidades, mantinham também um certo diálogo, tecido por continuidades e (re)apropriações.

Porém, não se pode negar as rupturas e discontinuidades operadas pelo escolanovismo, em relação às práticas pedagógicas anteriores, para poder, portanto, estabelecer uma relação de proximidade com os valores modernos que se inscreviam na sociedade pós-republicana. Entre deslocamentos conceituais, alterações e continuidades pedagógicas, o escolanovismo foi se legitimando

socialmente como um movimento de transição educacional, marcado pela instrumentalização de uma nova dinâmica de escolarização e um novo modo de organizar as relações escolares, ambos marcados por um viés mais racionalista e científico.

Contudo, acreditamos que o movimento da escola nova, articulado com os movimentos higienistas e eugênicos da época,¹⁶⁷ avançava para além das fronteiras estabelecidas pelas relações escolares. Havia uma pretensão reformista que ia, principalmente, desde a organização escolar, passando por uma reformulação dos sujeitos, - alunos e professores -, e dos procedimentos pedagógicos, até desembocar em uma nova sensibilidade educacional comprometida com a produção de um novo sujeito, que emergia simultaneamente como produto e produtor das transformações socioculturais e das permanentes mudanças que se implementavam socialmente, geradas pelo autodesenvolvimento nacional. O escolanovismo se interpunha, portanto, como um chamado “obrigatório” para a reformulação das subjetividades e da forma como os sujeitos deveriam se relacionar com a própria vida:

A Escola Nova, além de ensinar com rapidez, **obriga a creança a ser feliz, a ser alegre**. E o nosso povo é um povo triste, é um povo sem vida. Ensinando a ler com alegria, a escrever com alegria, a contar com alegria, a creança se habituará a ser alegre. E um povo alegre é um povo feliz! (...) Não lhes falo da alegria dos perversos que se alegram vendo o mal; (...) mas, da alegria commedida, uma alegria saudavel, uma alegria com purezas do céu, cercada, de bellezas sublimes de risos que encantam, de graças celestiaes. Com alegria, devemos começar a infiltrar em nossas intelligencias os preparos para uma vida futura. E, sendo alegres, seremos felizes;

¹⁶⁷ É durante o período em que começavam a se elaborar as reformas educacionais no Brasil, década de 1920, que veremos a propagação simultânea, dos movimentos higienistas e eugênicos a demarcar uma nova política educacional, ao se basear numa perspectiva profilática, saneadora física e mentalmente, que visava higienizar as populações através de uma série de medidas preventivas e educacionais. Cf.: VEIGA, Cynthia Greive. **Escola de alma branca**. O direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. Educação em revista, Belo Horizonte, nº especial, set/2000 p. 123-150.

ser feliz é viver para o bem; vivendo para o bem
temos feito tudo, temos cumprido o nosso dever.
Vamos ser alegres? (Sic.) Grifos nossos)¹⁶⁸

Ao se apoiar substancialmente em uma nova filosofia pedagógica que priorizava um formato mais dinâmico em relação à forma como eram conduzidas as relações escolares, o movimento escolanovista ia construindo paulatinamente uma nova maneira de preparar a criança para se transformar no futuro cidadão, se baseando em estratégias que primavam por subjetivar novas formas de viver e pensar a educação escolar em detrimento do sentido tradicional de educação. Tornar-se, portanto, obrigatoriamente alegre, de acordo com o trecho supracitado, era uma das práticas eficazmente legitimadas no interior desse movimento, na condução da proposta de escolarização que estava sendo tecida como um procedimento destinado a modelar o novo sujeito infantil, que potencialmente ia sendo preparado para se engajar com as mudanças que ocorriam no país e para responder aos anseios de modernização que se instalavam socialmente. A centralidade da criança, portanto, na condução e na construção do conhecimento passou a exigir rupturas e deslocamentos na forma tradicional de educação e a inspirar a atualização de novos encaminhamentos pedagógicos que dessem conta de toda a demanda educacional modelada pelos discursos escolanovistas.

A introdução de novas ideias educacionais, sob inspiração dos ideais escolanovistas, e o investimento na produção de uma nova dinâmica infantil, direcionada à disciplinarização e normatização dos comportamentos infantis, marcou o cenário político-educacional paraibano, principalmente durante a década de 1930, e se materializou com a reforma da instrução pública que passou a ser bastante anunciada pelos periódicos da época, os quais investiram substancialmente em uma política propagandística voltada para a visibilização dos “saltos” educacionais paraibanos promovidos pela nova gestão política que assumia o poder.

Um dos problemas administrativos da Parahyba que têm merecido a mais cuidadosa atenção e o mais desvellado interesse por parte dos dirigentes de nossa terra, é, sem duvida, o que diz respeito á instrucção popular.(...) No seu programma governamental, o malgrado interventor Anthenor

¹⁶⁸ NEVES, Adamantina. A Escola Nova. **A União**. 20 de junho de 1931

Navarro, que foi o continuador da obra grandiosa do presidente martyr, [João Pessoa] inscreveu, como um dos principaes capitulos, a reforma e o incentivo á instrucção na Parahyba. (...) E hoje, a nossa terra já conta com mais de 500 escolas primárias em funcionamento, satisfazendo, plenamente, á sua finalidade, além de numerosas pariculares, muitas das quaes subvencionadas. (...) E assim, já se pode affirmar presentemente, que na Parahyba a Instrucção Publica, se ainda não attingiu certo gráo de perfeição, comtudo os processos rotineiros de ensino della se acham abolidas, graças aos idéas alewantados dos homens publicos que a têm governado.(sic)¹⁶⁹

À medida que dava prosseguimento à investigação nos periódicos paraibanos da década de 1930, em busca de narrativas sobre a(s) infância(s), alguns discursos se sobressaíam e chamavam atenção pela forma como eram construídos e envolvidos nas tramas jornalísticas e, principalmente, pela forma como estavam sendo relacionados, ora de maneira direta, ora indiretamente, com uma certa ideia de infância que já vinha sendo trabalhadas pelas políticas higienistas e pedagógicas do início do século. Uma primeira questão, portanto, que chamou atenção foi a preocupação em visibilizar o projeto de instrução primária em curso, insistentemente anunciado como um problema central e inadiável dentro da conjuntura política paraibana, sobreposto de maneira sintonizada com a programação educacional estabelecida pelas diretrizes política-educacionais em âmbito nacional.

A instrução, como proclamou um dos vultos mais proeminentes da intellectualidade brasileira, constitue o unico problema de siginificação inadiavel para a nacionalidade e não parece discutivel que deva figurar no grupo dos que reclamam alguma cousa mais que a solicita assistencia das autoridades officiaes.¹⁷⁰

¹⁶⁹ A INSTRUÇÃO PUBLICA NA PARAHYBA. **A União**, João Pessoa, 8 de julho de 1932.

¹⁷⁰ CRUZADA NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **A União**, João Pessoa. 26 de janeiro de 1932.

Á instrução primaria de hoje deu á criança o direito de se pôr em contacto com os primeiros conhecimentos, com a liberdade e o senso realista que a intelligencia reclama e sem os quais, em vez de escolas, tinhamos institutos de automatos.¹⁷¹

Após o desfecho do movimento revolucionário de 1930 que reformatou o cenário político nacional e provocou inúmeras transformações na condução e produção das políticas estatais, na arregimentação dos seus agentes e na reorganização de suas instituições, a questão educacional entrou na pauta política como problema central a ser equacionado. Os altos índices de analfabetismo que atingiam a população brasileira se apresentavam socialmente como um grande empecilho para a efetivação do projeto civilizacional e modernista que já vinha sendo perseguindo desde o final do século XIX em âmbito nacional e, nesse sentido, uma das principais medidas adotada, com reservas, para frear o aumento dessas taxas e promover a expansão do ensino e o consequente desenvolvimento do país, foi a mobilização dos agentes públicos e da elite intelectual em prol da reforma da instrução pública e do combate ao analfabetismo.

E neste pais a que queremos e estimamos, infelizmente, temos visto entravado o seu progresso pelo numero quasi astronomico de analphabetos que povoam o nosso sólo (...) Só com a amplissima educação popular se hade proporcionar uma parada ao desmoronar da nacionalidade presa desde muito de um pessimismo envolvente e dominador(...) (Sic.)¹⁷²

Através da implementação de reformas educacionais nos vários estados brasileiros,¹⁷³ o cenário educacional se revestiu de novos tons

¹⁷¹ SEMANA PEDAGOGICA. **A União**, 25 de outubro de 1933.

¹⁷² PELA INSTRUÇÃO POPULAR. **A União**, João Pessoa. 5 de março de 1933, p. 2.

¹⁷³ Dentre as principais reformas implementadas no cenário nacional, destacamos, a título de exemplo, algumas que se sobrepõem pela sua efetividade: a de Lourenço Filho no Ceará, Francisco Campos em Minas Gerais, a Carneiro Leão em Pernambuco, Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro e a promovida por Anísio Teixeira na Bahia. Sobre essa discussão ver CARVALHO, Marta Maria Chagas de. "Reformas da instrução pública." In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA,

pedagógicos que passaram a incidir diretamente na concepção das práticas escolares e dos corpos infantis inscritos socialmente. Uma nova percepção de infância, de aluno, dos espaços destinados a educar seus corpos e mentes, de novas modalidades metodológicas destinadas a desenvolver suas aptidões físicas e intelectuais, e até uma nova compreensão da vida começa a ser instalada gradativamente por meio da operacionalização do programa escolanovista, assinalado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, mas acionado durante os anos 1920¹⁷⁴.

Paralelamente à proposta escolanovista de reformulação educacional, um novo plano voltado para combater “o grande mal” que impedia o desenvolvimento e o progresso do país: o analfabetismo, começava também a despontar no cenário nacional durante os anos 1930. A deflagração de uma campanha de combate ao analfabetismo, sob o título de Cruzada Nacional de Educação, ocorreu em 1932 e operacionalizou uma série de medidas voltadas para a alfabetização e escolarização da população brasileira.¹⁷⁵

Cinthy Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 233-251.

¹⁷⁴ Os encaminhamentos voltados para o problema da educação já vinham se firmando, em âmbito nacional, de forma mais intensa desde a década de 1920, quando novas motivações políticas, sociais e econômicas confluíram para a reformulação do sistema educacional. Com a crise do modelo paulista de ensino baseado no método intuitivo, que era tido como referência nacional, outras propostas educacionais vieram à tona durante os anos 20: as chamadas reformas da instrução pública, as quais possibilitaram novas reformulações no projeto educacional dos estados brasileiros, através da mobilização de setores intelectuais e do investimento em campanhas cívicas e de regeneração nacional, justificadas sob a tônica da moralização social que se materializaria, dentre outras coisas, com a extinção do analfabetismo e com a contenção do fluxo migratório em direção às cidades.

¹⁷⁵ A Cruzada Nacional de Educação foi declarada de utilidade pública através do decreto n. 21.731, de 15 de agosto de 1932, e trazia como premissa central o combate ao analfabetismo. Esse documento fazia jus a uma proposta de alfabetização que estava sendo legitimada socialmente e que se apoiava na ideia de que a alfabetização era o meio principal para se solucionar todos os problemas políticos e sociais do Brasil. Em seu texto, estavam discriminadas várias medidas para se alavancar um movimento pró-educação no país, dentre as principais podemos citar a Semana da Alfabetização do Brasil, campanha que deveria ocorrer anualmente no mês de outubro e que mobilizou vários setores da sociedade para a questão da educação, além da instituição da campanha do

(...) no Brasil, só agora, começa a nação a despertar para a consciencia do seu dever em face do problema da formação intellectual e moral das gerações futuras.

A fundação da Cruzada Nacional de Educação constitue mais um auspicioso indicio desse movimento promissor que se incrementa tambem nos Estados pela agremiação do magisterio e das classes cultas e operosas, decididas a emprender **a guerra santa contra o analfabetismo**. Divulgar por todos os meios o esforço dos homens de fé, pioneiros dessa reacção bemfazeja para os fôros da nossa civilização, constitue um dever que justifica o presente registro, o qual, reproduzido na imprensa de todo o pais, concorrerá de alguma sorte para attender a esse objectivo. (Sic.)¹⁷⁶
(grifos nossos)

Dentro desse cenário educacional, tecido nacionalmente, é que podemos localizar os debates em torno do projeto de reforma da instrução pública na Paraíba. Um movimento sintonizado com uma programação estabelecida nacionalmente e que primava, preponderantemente, pela difusão da escola primária e pelo combate ao analfabetismo. Em entrevista publicada na Revista do ensino, o então Diretor do Ensino Primário da Paraíba, José Baptista de Mello, destaca alguns aspectos da ação reformista que estava sendo implantada no Estado.

Há razões para que o povo comece a sentir o avanço progressivo da escola em nosso meio. Temos feito alguma cousa, senão muito, nestes

tostão, que tinha como objetivo a angariação de fundos para a criação de escolas em todo o Brasil, através da cooperação de todos os setores sociais. “Na sua luta impenitente contra o analfabetismo, a Cruzada Nacional de Educação conseguiu, direta e indiretamente, instalar, em todo o território nacional, mais de 7.000 escolas, bem como prodigalizar a cerca de 300.00 crianças modesto e completo material didático.” BICA, Alessandro Carvalho & CORSETTI, Berenice. O prelúdio das campanhas de alfabetização na era Vargas: a Cruzada Nacional de Educação. In: **Revista de História da Educação**. V.15, n.33, jan./abr.2011, p. 170-180

¹⁷⁶ CRUZADA NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **A União**, João Pessoa. 26 de janeiro de 1932.

últimos anos. (...) Foram creadas escolas desanalfabetizadoras com o título de rudimentares, em todos os recantos da Paraíba, (...) O governo João Pessoa foi o seu alvorecer. (...) Em o periodo da sua administração, fomos aquinhoados com maior numero de caixas escolares, e lançaram-se as bases do ensino agrícola, com a criação de uma colonia para menores delinquentes, (...) Antenor Navarro revelou-se um dos maiores estadistas, pela compreensão nitida que teve de que a educação do povo é o maior problema da vida administrativa dos Estados e da formação moral, física e economica das glebas sociais. (...) A infancia deve-lhe tão grande soma de beneficios que o espaço de uma entrevista seria nulo para enumerá-los¹⁷⁷. (Sic)

As benesses adquiridas pela implantação de uma nova política educacional na Paraíba, de acordo com José Baptista de Mello, estariam diretamente relacionadas com a implementação de uma série de medidas acionadas pelo primeiro Interventor do Estado, Antenor Navarro, que impulsionou quantitativamente a expansão do ensino primário.¹⁷⁸ Embora tenha permanecido no governo por um curto espaço de tempo, dezessete meses apenas, devido a morte trágica ocorrida em Abril de 1932 em um acidente de avião,¹⁷⁹ alguns estudiosos da história da Paraíba consideram que foi principalmente em seu governo, que a Paraíba começou a vislumbrar os primeiros passos rumo à reforma da

¹⁷⁷ A INSTRUÇÃO PUBLICA NA PARAIBA. **Revista do Ensino**. Setembro de 1933, Nº 6 e 7, p. 55-60.

¹⁷⁸ De acordo com Gurjão, o maior destaque da gestão de Navarro foi sem dúvida a questão educacional. Dentre as principais medidas acionadas durante o seu curto governo (apenas dezesseis meses) podemos destacar a unificação do ensino primário estadual, a ampliação da rede escolar, além da utilização de 18% da receita do Estado para a instrução pública e da suspensão de todas as taxas antes cobradas. Cf.: GURJÃO, Eliete de Queiróz. **Morte e Vida das Oligarquias: Paraíba (1889-1945)**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 1994.

¹⁷⁹ KULESZA, Wojciech Andrzej. **Diretrizes centrais e educação local : confronto ou colaboração?** Disponível em: http://historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/brasil/ponencias/andrzej_kulesza.doc. Pesquisa realizada em 09 de Novembro de 2015.

educação nos parâmetros daquelas que vinham sendo implantadas nos principais centros urbanos do país.

Um dos principais expoentes da proposta reformista paraibana e também do escolanovismo nessa região foi José Baptista de Mello, antigo professor primário e inspetor de ensino, nomeado Diretor de Ensino Primário em 1931 durante o governo do Interventor Antenor Navarro. A atuação de José Baptista de Mello como Diretor do Ensino Primário se sobrepôs à sua experiência anterior de professor primário e inspetor de ensino,¹⁸⁰ o que resultou em um governo de intensa dedicação à causa educacional. Através de seu entusiasmo e trabalho realizado frente à Diretoria, conseguiu reestruturar o ensino primário paraibano quando assumiu a responsabilidade de introduzir no cenário paraibano um novo conceito de instrução e de educação, baseado nos moldes da escola nova. Perspicaz defensor dos métodos da escola nova, José Baptista de Mello lançou as bases de uma política educacional que se efetivou através de uma série de medidas e ações demandadas durante o período em que esteve à frente da Diretoria do ensino. Inspirado pelas ideias escolanovistas e pelos mestres Anísio Teixeira e Lourenço Filho, com os quais ele dialogou quando foi enviado para o Rio de Janeiro e São Paulo afim de angariar e experienciar os notáveis trabalhos que eram desenvolvidos dentro do campo educacional nessas capitais para, então, transplantar para o cenário paraibano. Suas ações se estenderam, conforme destacou Kulesza,

(...) desde a supressão de nomeações indevidas até a modernização e uniformização dos programas de ensino, passando pela construção de novos grupos escolares no interior do Estado, até a colocação em circulação de uma *Revista de*

¹⁸⁰ Conforme pesquisa biográfica realizada por Kulesza, José Baptista de Mello durante a década de 1920 chegou a lecionar em várias escolas públicas noturnas da capital, tendo se tornado várias vezes dirigente da Sociedade de Professores Primários, entidade que ele ajudara a fundar em 1917. Em 1930, se tornou Inspetor de Ensino da capital, cargo que assumiu até 1931 quando se colocou à frente do cargo de Diretor do Ensino Primário, que assumiu até 1935. Cf.: KULESZA, Wojciech Andrzej. **Ensaio da Escola Nova na Paraíba** (1930-1942). Disponível em:

http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/922.doc. Pesquisa realizada em 09 de Novembro de 2015.

*Ensino para ser distribuída trimestralmente a todos os professores,(...)*¹⁸¹

Em relatório dirigido à Secretaria do Interior, José Baptista de Mello destaca fervorosamente os avanços despendidos na área educacional e as expectativas em relação à constituição de um novo sujeito: o aluno partícipe do processo ensino-aprendizagem:

É do conhecimento de V.Excia. o avanço que vem se operando em todos os ramos de ensino, cujos processos, hoje seguidos, visam dar à escola uma feição mais prática e mais útil. A escola nova, vitoriosa em toda parte, veio alterar, completamente, o ensino primário, que, atualmente, obedece a uma orientação mais consentânea às necessidades do aluno. A escola tradicional vai, aos poucos, sofrendo os influxos dos novos processos pedagógicos, de modo a garantir melhor educação ao nosso povo. Assim é que, por toda parte, instalam-se novos tipos de educandários, com feição essencialmente prática, transformando o ambiente escolar em verdadeiros centros de trabalho e de socialização. O aluno vai aprendendo executando. É o artífice, é o homem prático do dia de amanhã.¹⁸²

As palavras do então Diretor do Ensino Primário naquele momento histórico, traduzem o seu posicionamento político-pedagógico frente a toda conjuntura reformista que se instalara no cenário educacional paraibano, marcada por um novo *modus operandi* pedagógico e por uma nova compreensão identitária de aluno, ambos compreendidos e justificados pela proposta de renovação educacional trazida pelo movimento da Escola Nova. Suas opiniões políticas acerca da educação e da forma como essa deveria ser conduzida no Estado, eram fortemente embasadas pelas ideias escolanovistas e estavam em sintonia com os posicionamentos dos seus principais representantes em âmbito nacional. Durante o período em que José Baptista de Mello esteve à frente da Diretoria do Ensino Primário na Paraíba, foram

¹⁸¹ **Idem**, p. 3

¹⁸² MELLO, José Baptista de. **Evolução do Ensino na Paraíba**. 3ª ed. João Pessoa: SEC, 1996.p. 95

implementadas inúmeras iniciativas educacionais, promovidas em sintonia com o que estava sendo realizado nos principais centros urbanos, a exemplo do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, que representavam grandes referências em termos de inovação educacional, além de Pernambuco, Estado que também representava um avanço quando o assunto era escola nova, inclusive, não raras vezes, o governo paraibano enviou comissões de professores para aprender com as experiências desenvolvidas em Recife.

Sob inspiração pernambucana,¹⁸³ Mello instituiu as *Semanas Pedagógicas*, que eram encontros estaduais de educação que começaram a ser realizados no final dos anos letivos a partir de 1933. De acordo com o próprio Diretor, a instituição dessas semanas pedagógicas representou um “(...)acontecimento memorável na história da Instrução Pública da Paraíba”, um grande “movimento de renovação educacional”,¹⁸⁴ proporcionado pela ação dos vários personagens que compunham o cenário educacional paraibano.

Inspetores técnicos, diretores de grupos e professores de cadeiras elementares de todos os municípios têm se reunido, no fim do ano letivo, em verdadeiras assembléias que excelentes resultados trazem ao ensino. [Na primeira reunião] se realizaram interessantes palestras de caráter educativo, e foram ministradas instruções sobre organização de classe, instituições escolares, levantamento de estatísticas educacionais, manuseio de material didático etc. (...)Não nos faltou o apoio do professorado de outros Estados que acompanhou com simpatia a nossa iniciativa. A segunda 'Semana Pedagógica', (...) numa demonstração do que fizeram os governos revolucionários, foi um verdadeiro congresso de educação. (Sic)¹⁸⁵

Mas era o Distrito Federal a referência maior em termos de inovação educacional, conforme destaca o próprio José Batista de Melo,

¹⁸³ Sobre essa informação consultar KULESZA, Wojciech Andrzej. Diretrizes centrais e educação local: confronto ou colaboração? **Op. cit.**

¹⁸⁴ MELLO, José Baptista de. **Evolução do Ensino na Paraíba**. 3ª ed. João Pessoa: SEC, 1996, p. 99.

¹⁸⁵ **Idem.**

ao apresentar um relato das observações feitas em uma de suas viagens realizada com o intuito de estudar as organizações escolares daquela localidade.

Ali [no Rio de Janeiro] tive a grata satisfação de me pôr logo em contato com o sr. dr .M.A.Teixeira de Freitas, Diretor Geral de Informações e Estatísticas do Ministério da Educação – espírito brilhante e senhor de uma das maiores capacidades de organização de que se orgulha o Brasil. O dr. Teixeira de Freitas, meu velho amigo, gentilmente prontificou-se a me apresentar a todas as autoridades superiores de ensino do Rio, com a solicitude e bondade do seu espírito patriótico. Assim é que tive o ensejo de conviver por largos dias com esses mestres admiráveis que são Anísio Teixeira, Lourenço Filho (...). Logo nos primeiros momentos tive uma idéia da grandiosidade do aparelho educativo do Rio de Janeiro onde espiritos de escola, auxiliados pelo devotamento de um corpo de professores competentes e entusiastas, fazem uma obra de renovação admirável. Tem-se a impressão de que a Instrução Publica da Capital Federal entregue a mãos de mestres abalizados como está, com um dynamismo encantador, representa o que de maior existe, no genero, no Brasil.¹⁸⁶

As ações realizadas por José Baptista de Melo enquanto Diretor do Ensino Primário sofriam influência direta dos encaminhamentos educacionais operacionalizados no Sudeste do país, a exemplo da criação do Instituto de Educação paraibano pensado sob os mesmos moldes do Instituto carioca. De acordo com Kulesza¹⁸⁷ o Instituto de Educação paraibano representava o coração da reforma aprovada em 13 de dezembro de 1935 pelo então interventor em exercício Argemiro de Figueiredo. Um projeto composto por um jardim de infância, uma

¹⁸⁶ MELLO, José Baptista de. Relatório e plano de reforma da Instrução Publica da Parahyba, apresentados ao Exmo. Sr. Governador do Estado, pelo professor José Baptista de Mello, director do Ensino Primario. **A União**. 01 de agosto de 1935.

¹⁸⁷ KULESZA, Wojciech Andrzej. Diretrizes centrais e educação local: confronto ou colaboração? **Op. cit.** p. 5

escola de aplicação (grupo escolar), uma escola secundária (equiparada ao Ginásio Pedro II) e uma escola de professores (aperfeiçoamento),¹⁸⁸ que começou a ser arquitetado no ano de 1936 com o início da construção de um prédio que se destinaria a suas instalações.¹⁸⁹

No entanto, os encaminhamentos que vinham sendo demandados à causa educacional na Paraíba sofreram algumas inflexões de ordem política devido a instauração do Estado Novo em 1937. Muito embora, Vargas tenha mantido o governador que já estava ocupando o cargo, Argemiro de Figueiredo, os direcionamentos foram rearranjados para se moldarem à nova configuração política marcada por aproximações com os setores oligárquicos e com a Igreja.¹⁹⁰

3.1.1.1-Uma nova guinada educacional: O Estado Novo e a reinvenção da infância escolar

Com a instauração do Estado Novo, os setores responsáveis pela operacionalização da renovação educacional paraibana começaram a ser silenciados e anulados da cena política, para ceder espaço a uma

¹⁸⁸ ACCÁCIO, Liéte de Oliveira, 1993. **Instituto de Educação do Rio de Janeiro**: a história da formação do professor primário (1927-1937), dissertação de mestrado em educação apresentada à UFRJ, Rio de Janeiro.

¹⁸⁹ Sobre o Instituto de educação paraibano, afirma Kulesza: “Guiadas por um projeto de arquitetura estilo art-decô elaborado por Clodoaldo Gouveia, profissional ligado à escola modernista do Rio de Janeiro segundo Sales (1998), com mais de 2000 m2 de área a ser construída, as obras do Instituto de Educação começam em julho de 1936 pela edificação do prédio que abrigaria a Escola de Professores e a Escola Secundária, local onde funciona hoje o Liceu Paraibano.” **Idem**.

¹⁹⁰ De acordo com Carvalho, fundamentada em Santana (1999, p.209 e ss): “Na Paraíba, desde sua posse Argemiro tratava de recompor seu governo através do concurso das várias facções oligárquicas procurando reconduzir o Estado a uma situação político-institucional semelhante àquela anterior à Revolução de 30. (...) a vitória eleitoral das oligarquias com o forte apoio da Igreja na Constituinte de 1934, já havia sinalizado para o descaso a que seria entregue a educação popular no governo Vargas a partir de então. O autoritarismo do Estado Novo iria somente tornar mais explícita a verdadeira prioridade da política educacional de seu governo: o ensino médio a cargo majoritariamente de colégios religiosos para atender ao crescimento das classes médias em virtude do processo de urbanização em curso em todo o país.” CARVALHO, Roberta Costa de. **Um escolanovista paraibano**: José Baptista de Mello. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0463.pdf>. Pesquisa realizada em 25 de outubro de 2015.

nova configuração educacional contrária àquela proposta de educação popular acionada nos primeiros anos de 1930. É o que demonstra uma das ações implementadas por Argemiro de Figueiredo, ainda no ano de 1936: a nomeação do monsenhor Pedro Anísio para diretor geral do recém-criado Departamento da Educação, o que significou a retomada imediata das forças da igreja frente aos assuntos educacionais, e o afastamento de José Baptista de Mello para um cargo mais técnico no Departamento de Estatística, demonstrando claramente que suas prioridades estavam distantes de um projeto de educação popular. Nesse sentido, o projeto de reforma educacional que vinha sendo tecido ao longo dos primeiros anos de 1930, vai sofrer uma digressão durante os anos que se segue o Estado Novo.

Conforme destaca Kulesza:

O descompromisso com os ideais da Revolução 30 foi aumentando à medida que as oligarquias voltavam ao poder político paraibano nos quadros de um regime autoritário consolidado institucionalmente no Estado Novo. Assim, por exemplo, a matrícula geral no ensino primário que vinha crescendo regularmente desde 1930 atinge seu maior valor em 1938, passando em seguida a diminuir para retomar o valor alcançado em 1938 só em 1945, quando se encerra o regime autoritário e se retoma o crescimento da matrícula nesse nível de ensino (BRASIL, 1950:11)¹⁹¹

Os rumos educacionais paraibanos se reformulam, fortemente e principalmente, a partir de 1940 quando Argemiro de Figueiredo é deposto e quem assume o cargo de Interventor é Ruy Carneiro, aliado político de Vargas. Já nos primeiros anos de 1940 Lourenço Filho é convidado a assumir a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e conseqüentemente a elaborar uma proposta de reorganização geral da educação no Estado; como colaborador nesse processo foi designado o técnico do Ministério da Educação, Pedro Calheiros Bomfim, o que resultou na influência direta do governo nos assuntos educacionais.

¹⁹¹ KULESZA, Wojciech Andrzej. Diretrizes centrais e educação local: confronto ou colaboração? **Op. cit.** p.8

O diretor recém nomeado, Lourenço Filho, anuncia o novo formato educacional que priorizará para dar continuidade às obras da reforma, através de uma série de medidas, descritas em reportagem do ano de 1942 da Revista do Ensino:

(...) um curso de aperfeiçoamento para professores, uma série de palestras radiofônicas para ilustração do magistério, a criação de uma secção de educação na "A União", onde todo professor pôde agora emitir as suas opiniões, a organização da carreira do professor, as circulares de orientação do ensino para inspetores escolares, os estudos de reorganização do Departamento de Educação, e mais a restauração daquele ambiente de valorização do trabalho do mestre e a compreensão do sentido nobre da missão do educador.¹⁹²

De uma forma geral, a educação pública paraibana recebe um novo enfoque, atravessado por direcionamentos centralizadores, autoritários e disciplinarizadores, bem característicos do regime do Estado Novo.

Uma das prementes exigencias do momento é, indiscutivelmente, a formação de uma mentalidade nova, sadia e culta, que será creada por meio de uma intensa campanha educacional, imprimindo-se ao regime escolar rumos claros e definidos com o fim de disciplinar gerações para consolidar as instituições estatais, gerações que possam fortalecer e garantir as suas nacionalidades, conduzindo-as para destinos gloriosos dignos da cultura e da civilização contemporânea.¹⁹³

Dentro dessa conjuntura política, o Estado irá se utilizar de uma série de procedimentos e estratégias de controle educacionais como a instituição da educação física obrigatória em todas as escolas primárias

¹⁹² A DIREÇÃO DO ENSINO NA PARAIBA. **Revista do Ensino**. Nº 17, 1942.

¹⁹³ DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA E PUBLICIDADE. Novos rumos á educação na Paraíba. **Revista do Ensino**, n. 16:7, 1938,p. 7-9

e secundárias com intuito de “despertar na criança o amor pelos exercícios físicos, além de acostamá-la á disciplina militar,”¹⁹⁴ a obrigação do culto à bandeira e à pátria, a comemoração de datas nacionais e estaduais com passeatas cívicas, enfim uma série de medidas resguardas pela publicação de decretos orientadores de um nova dinâmica educacional a ser instalada. Assim sendo, podemos entender que os discursos e as práticas de poder dos atores políticos ligados tanto à esfera nacional como à estadual, estavam voltados para a condução de uma educação cívica, capaz de moldar a criança paraibana em seus aspectos físicos e comportamentais, para atender a determinados anseios políticos voltado para a moralização das condutas.

As crianças paraibanas, em face da organização escolar existente, são amparadas pelo Estado, que lhes dá tudo, desde a saúde até os conhecimentos necessarios para a sua estabilidade na vida pratica, sem lhes pedir quasi nada, apenas que mais tarde elas continuem a grande obra que se procura realizar dentro de nossos limites geograficos, de acôrdo com as nossas possibilidades economicas e com as nossas reservas culturais. (...) Com as medidas referentes á educação civica, a criança se ambientará com o seu país, permanecendo sempre consciente do papel que deverá desempenhar em dias futuros, com os exemplos de brasilidade abundantes nas paginas de nossa história e com os reflexos expressivos dos atos heroicos de todos aquêles que emprestaram o melhor de suas energias e até o proprio sangue para o engrandecimento e fortalecimento do Brasil. (Sic.)¹⁹⁵

Toda essa arrematamento política que vinha mobilizando e conduzindo as questões educacionais paraibanas continuou sendo amplamente divulgada e legitimada pelos periódicos paraibanos aliados do Estado, na promoção de um novo projeto de educação que estava sendo gestado em estreita conexão com uma política normativa de controle dos sujeitos. Os espaços jornalísticos foram gradativamente sendo ocupados por sessões, notas e artigos voltados para a divulgação,

¹⁹⁴ **Idem**

¹⁹⁵ **Idem**

e ao mesmo tempo para a criação de uma teia discursiva que envolvesse a questão educacional como estratégia de poder na produção dos novos corpos escolarizáveis, os corpos infantis. A linha editorial das matérias educacionais publicadas pelo jornal *A União* sofreu uma reformulação para se adequar aos interesses de um governo centralizador e autoritário preocupado com a materialização de toda uma prática propagandística que tivesse um caráter mais político e didático-pedagógico do que apenas informativo.

Nesse sentido, a imprensa paraibana, em sintonia com os interesses governistas, passa a veicular matérias que destacam determinados aspectos e encaminhamentos educacionais com o propósito de acionar também uma sensibilidade política nos seus leitores, através de uma série de mensagens, apelos e interpelações direcionados à produção de um forte sentimento de amor à pátria/nação. A educação e os discursos educacionais vão possibilitar a legitimação do Estado Novo, uma forte estratégia de poder usada por Vargas para divulgar as bases ideológicas desse novo regime que se instaurava em todo o território brasileiro: a exaltação da nacionalidade, a elaboração de críticas ao liberalismo, ao comunismo e uma grande valorização do ensino profissional.

Observaremos, portanto, que o grande debate que invadiu as páginas jornalísticas durante os primeiros anos de 1930, sobre a expansão e operacionalização da instrução primária, foi se deslocando e perdendo espaço para discussões educacionais centradas em outras temáticas, conforme tabela abaixo:

Tabela 2.

TABELA JORNAL A UNIÃO (1937-1945)		
ANO	Títulos das reportagens relacionadas à educação e à infância	Total
1937	Columna da criança; A representação do Estados na 1ª exposição nacional de educação e estatística; "Evolução do ensino na Parahyba"; As atividades do Departamento de Educação no anno de 1936; A educação sanitaria nas escolas; Cruzada Nacional de Educação; As directivas do ensino primário na Parahyba; Nota do Departamento de Educação; A alfabetização da Parahyba; A Frequencia Ecolar; Cooperativa Nacional pela Educação; Sobre o plano do Instituto de Educação;	12
1938	A Instrucção Publica em 1937; Novos rumos á educação na Parahyba; A educação sexual e o Estado Novo; A educação como formação de hábitos; Pan-americanismo e	28

	educação; O perfil atual da educação na Paraíba; A disciplina e o Estado Novo; A educação primaria na Russia; O Instituto de Educação; Vida escolar; Como e porque deve ser organizado o ensino rural na Paraíba; O ensino na Paraíba; Educação e cultura; Um seculo de ensino secundário; O recenseamento de 1940 e o censo escolar; "O govêrno Argemiro de Figueirêdo cuida dos grandes problêmas brasileiros: educação e assistência"; Os grupos rurais; O Estado Nôvo e a educação; Codigo educacional dos municipios; A educação sexual e a "marcha para o oeste"; A educação da saúde; A educação da criança; A educação na Paraíba em face do Estado Novo; Ensino Rural; A infancia no Estado Novo; O jornal e a educação; Às mães paraibanas- Noções e conselhos praticos de higiene infantil; Aspectos regionais da evolução escolar;	
1939	Movimento educacional e cultural da Paraíba no governo Argemiro de Figueirêdo; Departamento de educação; Ensinando a criança plantar; Instrução pública; O secular liceu paraibano em seu novo ambiente, no Instituto de Educação; Problêmas do ensino; Cada vez maior a influencia do colégio salesiano "Padre Rolim" nos sertões nordestinos; O exército e a nacionalização do ensino; O magno problêma; Movimento educacional no ano de 1938; Problemas do ensino; Movimento educacional-ensino pré-primário; A colaboração dos canticos marciais na educação cívica; A lei organica do ensino primário;	14
1940	Novas construções escolares no Estado; O cooperativismo escolar e seu sentido de brasilidade; Obra educacional salesiana na Paraíba; O movimento educacional da Paraíba; O cooperativismo escolar no conceito de um educador; Os novos grupos escolares; A criação do Departamento Nacional da Criança; Professoras primárias de todo o Brasil reunidas na capital da República; Recenseamento e educação nacional; O ensino no Brasil; A biblioteca pública e a criança; A criação das bibliotécas municipais na Paraíba; A criança paraibana e o Recenseamento; Ensino rural; As cooperativas escolares e a juventude brasileira; Notas sobre o ensino; Os escolares paraibanos e o Recenseamento de 1940; A Paraíba e os novos processos de educação; O ensino agricola; Cincoenta anos dedicados á causa do ensino; Os problêmas da instrução no Brasil; Sessenta anos dedicados a causa do ensino em	28

	nossa terra; "Alguns aspéctos da educação primária"; Princípios de contabilidade e ensino agrícola na escolas primárias; O ensino primário e normal na Paraíba; O cooperativismo escolar, a juventude brasileira e o ruralismo; Plano nacional do ensino primário; Movimento do ensino primário da Paraíba no ano de 1939;	
1941	O ensino no Estado da Paraíba e a cooperação técnica federal; "A educação e a segurança nacional"; Reorganização do ensino primário; A futura organização do ensino na Paraíba; Serviço de propaganda e educação sanitária; A função nacional do Ministério de Educação em matéria de saúde; Primeiro congresso de educação e saúde; Rendimento escolar; Cooperativismo escolar; A infância escolar e o ensino salubre; O ensino primário; A inspeção sanitária dos escolares; Um plano de iniciativas educacionais; A reforma do ensino; Ensino rural; Educação; Algo sobre o ensino; Conferências nacional de educação e saúde; Necessidade da disciplina escolar; A conferência nacional de educação; O cooperativismo escolar na América do Norte; O ensino primário precisa de diretrizes nacionais; Inaugurada ontem, a conferência nacional de educação; A Paraíba na conferência nacional de educação; Ensino secundário; Os jardins de infância; O problema da escola rural brasileira; Alimentação das crianças; É um mistério o futuro da criança; Para as mães- Educação física infantil; O lado educativo das cooperativas escolares; Educação física para os meninos de 6 a 13 anos; Carta aos meninos brasileiros; Os primeiros anos da criança são a base de conduta de toda a sua vida;	34
1942	Pela saúde e alimentação da criança; O papel das mães; Organização dos serviços de educação no Estado; Ensino rural; A obra nacionalizante da escola americana; Educando e disciplinando; Amparo e assistência educacional à infância brasileira; A Paraíba é o primeiro Estado que pede a orientação do gov. federal para os seus problemas educacionais; Educação; Diretrizes para a reforma do ensino na Paraíba; Um detalhe sobre a reforma do ensino; Crianças que fracassam e o futuro; Apoio ao Ministério da Educação; A reforma do ensino secundário; Os deveres escolares que são feitos em casa; Decretada a reforma do ensino secundário; As bases da educação; A nova lei orgânica do ensino secundário; Ensino profissional, problema básico; Novos rumos à higiene escolar na Paraíba; Centenario duma educadora;	40

	Charlotte Mason; Educação e orientação profissional; Educação e a nova ordem mundial; Os professores e a reorganização do ensino no Estado; "Prioridades" para a educação; O ensino público sob o governo do interventor Ruy Carneiro; Clubes agrícolas escolares; Ensino e inspiração; A criança; Cultura infantil; A Paraíba e a criança; Teatro infantil da Paraíba; Legislação do ensino secundário; Ensino e a Unidade Nacional; Crianças inteligentes; O fundo nacional do ensino primário; O convenio do ensino primário; Cooperativas escolares I; Cooperativas escolares II; Cooperativas escolares III;	
	*Sessão Educação (publicação diária)	300
1943	"A escola de professores da Paraíba está no nível das suas congêneres do Rio e São Paulo; Cooperativas e caixas escolares; Educação- Departamento de Educação; A educação na Grã-Bretanha; O cooperativismo na Nova Escócia; Educação - A escola Norte-americana e a guerra; Educação - Utilidade da escola doméstica; Escola rural; "Renovação rural"; Educação- doação às caixas escolares; Educação- distribuição de tempo no trabalho escolar; Um técnico de educação; Educação - programas do 2º ciclo do ensino secundário; Ensino obrigatório de português no Chile; Cooperativas escolares e outros temas; Contra o elevado custo do ensino no País; Memorial entregue ao ministro da educação; O ensino; Regressou de Assunção o professor Lourenço Filho; Educação - Intercambio escolar; Ginástica, menina!; Educação- Instruções metodológicas para a execução do programa de francês no curso Ginásial; Ruy Carneiro e as crianças; Educação - Do ministro Gustavo Capanema ao diretor do departamento de educação da Paraíba; O cooperativismo e os seus inimigos; Educação; Conferencia dos ministros da educação americanos; Em beneficio da Cruzada Nacional de Educação; A contribuição da Paraíba á estatística nacional do ensino primário; Semana da criança; Convênio Estadual do Ensino Primário; Alguns	40

* A Sessão Educação começou a ser publicada diariamente a partir do dia 07 de março. Sob o direcionamento do Departamento de Educação, essa sessão esteve voltada para a divulgação do movimento educacional no Estado e recebia sugestões e ideias para publicação, mediante análise prévia, dos professores do curso superior, secundário e do primário.

	aspectos medico-sociais da criança brasileira; Dada nova organização ao curso de puericultura; Homenagem do grupo escolar "Duarte da Silveira" á sra. Alice Carneiro; Educação - Estado Novo; Educação - A Escola rural; Educação - Pela gloria de Deus e da Patria; Uma cívica para os escolares de Queimadas; Educação - Rumo á Escola; Educação - O grande progresso atingido pelo Brasil, nos últimos tempos, em matéria de educação;	
1944	Pela criança do Brasil I; Educação - Pela criança do Brasil II; Ensino rural na Paraíba; Fala o prof. Lourenço Filho; A propósito da publicação de "educação da criança"; A campanha nacional da criança; Uma escola; Memoria historica da educação na Paraíba; Campanha de redenção da criança; O velho Liceu; A instrução na Paraíba; 15.000 crianças contempladas com a merenda escolar da Legião brasileira de assistencia na Paraíba; A vida das crianças; Saneamento e instrução; Assistencia médico-social ás crianças e ás mães; Sentido nacional de educação; Desenvolvimento do ensino no Brasil; Redenção da criança; Nasceu uma criança; A hora melhor das crianças; Manter sadia a criança que nasceu sadia; O instituto Nacional de Puericultura; Novas educadoras sanitárias para a Paraíba; Educação; As doenças da primeira infancia; Fundação da cooperativa escolar "João José Viana", do grupo escolar "Pedro Américo; Desenvolvimento do ensino primário; Cruzada Nacional de Educação; Criando a criança; Educação - Mensagem do centro estudantal do Estado da Paraíba á mocidade livre da França; Crianças paraibanas; "Educação e higiene mental"; O pic-nic do escolar paraibano; Os escolares primários paraibanos consagram o interventor Ruy Carneiro; Pela criança; Ensino primário nacional em 1943; Responsabilidades da função educativa do Estado; Mobilização nacional em favor da criança; A educação e o pós guerra; Todos pela criança; A "Semana da Criança" na Paraíba; Educação, Saúde e Proteção á Infancia; A higiene maternal e seus beneficios á criança; A Criança; Semana da criança - sua razão de ser; Proteção á infancia e destino das nações; Aspectos da higiene mental na formação da personalidade da criança; Os maleficios dos castigos infantis; A obra de proteção á maternidade e á infancia na Paraíba; A criança no romance; Grande obra em beneficio da saúde e educação da criança; "Play-ground" - a 1ª escola infantil;	52
1945	Estudos e pesquisas sobre a vida educacional do Brasil;	11

Maior amparo e melhor técnica na assistência médico-sanitária da criança paraibana; Seu filhinho vai para a escola?; As crianças dinamarquesas; Eduquemos para a vida; "Pensai na educação, brasileiros!"; Sob a bandeira da ordem e da educação; Nenhuma reforma no ensino secundário; O problema do livro francês; Crítica literária - Infância; Lei orgânica do ensino secundário;
--

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as várias reportagens publicadas diariamente no jornal *A União* relacionadas à temática educacional durante o período do Estado Novo, destacamos algumas que foram bastante recorrentes e nos oferecem um direcionamento para pensarmos as articulações discursivas que estavam sendo engendradas para atender a uma política educacional preocupada, principalmente, com as questões disciplinares e com uma imagem orgânica de Estado. Mas, antes de discutirmos, propriamente, o conteúdo e a elaboração discursiva dessas reportagens, é importante destacarmos que no cerne de toda essa produção político-social que arregimentava os debates jornalísticos e criava, além de tudo, uma atmosfera imagética e ideológica promotora e incentivadora de determinados comportamentos e de novas sensibilidades que se adequassem ao projeto moralizador e normatizador do Estado Novo, o que estava também em jogo era uma nova redefinição de infância e de família que deveria estar alinhada com as normas e os dispositivos produzidos dentro da ideia nacionalista propagada pelo regime. Nesse sentido, a educação, enquanto dispositivo disciplinar, vai se encarregar de conduzir e definir como se deverá ser pai, ser mãe e ser filho(a) naquele momento, sem perder de vista a preocupação com a ideia de organicidade, tão cara ao regime.

Frente à evocação do sentimento de imprevisibilidade trazido pela infância e pelo ser-criança, os olhares pedagógicos e familiares se colocavam atentos para agir e intervir na correção dos desvios e no direcionando das condutas. E esses olhares estavam sendo esboçados, principalmente, através dos discursos jornalísticos, os quais iriam atuar nesse contexto como dispositivos de controle capazes de regulamentar e pedagogizar as condutas infantis “imprevisíveis”, através da difusão dos discursos médicos, higienistas e pedagógicos veiculados diariamente entre diversas reportagens.

Cada criança recém-nascida é uma caixa de surpresas. (...) Ninguém sabe quem é essa criatura

nem o que será. (...) Uma criança pode ter também, entre outras cousas, saúde, lar, educação, religião e outros detalhes mais essenciais á vida. Mas, com tudo isto, não saberemos nunca como se abrirá defronte dela o livro da vida. Por êste motivo devemos olhar seriamente o papel que desempenhamos no seu desenvolvimento e crescimento.¹⁹⁶

Dentre as reportagens cartografadas no periódico paraibano *A União*, durante os anos compreendidos pelo Estado Novo, algumas nos chama atenção, seja pelo próprio conteúdo veiculado, seja pela repetição temática ao longo das publicações. Conforme destacado anteriormente, o enfoque educacional que vinha ocupando os espaços do referido periódico nos primeiros anos de 1930 sofreu um deslocamento temático, antes os principais assuntos abordados de maneira exaustiva eram a instrução primária e o movimento da Escola Nova, mas a partir de 1937 as páginas do jornal *A União* são preenchidas com outros enfoques educacionais, dos quais destacamos: o ensino rural, as cooperativas escolares, o ensino secundário e profissional, a educação física, a educação sexual e reportagens relacionadas à maternidade.

Temáticas que foram acionadas de forma repetitiva em várias matérias e que foram apresentadas muitas vezes por médicos, professores, especialistas, como encaminhamentos pedagógicos estrategicamente necessários para a preparação das crianças que iriam se tornar os futuros cidadãos de uma nação que deveria estar centrada no trabalho, na disciplina, na moralidade e na civilidade.

A tônica do trabalho marcou sobremaneira a ideologia política Estado-novista. De acordo com Ângela de Castro Gomes,

Promover o homem brasileiro, defender o desenvolvimento econômico e a paz social do país eram os objetivos que se unificavam em uma mesma e grande meta: transformar o homem em cidadão/trabalhador, responsável por sua riqueza individual e também pela riqueza do conjunto da nação.(...) O trabalho passaria a ser um direito e um dever; uma tarefa moral e ao mesmo tempo um ato de realização; uma obrigação para com a sociedade e o Estado, mas também uma

¹⁹⁶ PATRI, Angelo. É um mistério o futuro da criança. *A União*. 30 de novembro de 1941, p. 5.

necessidade para o próprio indivíduo encarado como cidadão.(grifo nosso)¹⁹⁷

Essa ideia do trabalho enquanto necessidade, assinalada acima, precisava a ser inculcada nos indivíduos desde a infância, principalmente no período escolar, quando a criança estava ainda sendo alfabetizada, pois, de acordo com a ideologia política do Estado Novo, os brasileiros precisariam aprender desde a mais tenra idade que o trabalho era um ato de dignificação humana, um critério de justiça social e a mola propulsora da civilização e do progresso. Em uma entrevista publicada no jornal *A União*, Lourenço Filho, enquanto Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no Estado da Paraíba, defende a aplicação do ensino profissional dentro da proposta do ensino primário, ao mesmo tempo em que aponta os encaminhamentos pedagógicos de sua gestão com vistas à valorização do trabalho no ambiente escolar.

Alfabetizar apenas, alfabetizar sem cogitar de ensino profissional é, quasi sempre, despovoar os campos e encher as cidades de parasitas. Sabendo assinar o nome o nosso homem do campo julga-se superior aos de sua classe e quer um trabalho mais delicado. (...) Precisamos de ensino profissional. Ensino profissional generalizado. É necessário que na escola o menino aprenda a ler e trabalhar. Daí a série de escolas profissionais que pretendo instalar. Em zona de pecuária aprenderão os meninos noções de zootecnia. Cuidarão da manteiga, do queijo, do tratamento dos animais domésticos. Tornar-se-ão, elementos muito úteis ao meio em que se encontram. (Sic)¹⁹⁸

Tomando o trabalho como um ideal educativo, várias serão as medidas pensadas no âmbito escolar para disseminar toda essa cultura trabalhista que vinha se alastrando nacionalmente desde os primeiros anos 1930, embora ainda de forma tímida em relação à eclosão discursiva durante o Estado Novo. Desde a adição de trabalhos manuais

¹⁹⁷ GOMES, Ângela de Castro. **Ideologia e Trabalho no Estado Novo**. Pesquisa realizada em http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/historia/museus/down/ideologia_e_trabalho.doc. Consulta em 08 de maio de 2016.

¹⁹⁸ GOMES, Pimentel. O Ensino Primário. *A União*. 19 de julho de 1941, p.7.

nas escolas até a valorização do ensino profissionalizante, a intervenção estatal evocaria um grande esforço educativo e social a ser operacionalizado com vistas à nacionalização do trabalho.

Paralelamente a essa ideia de trabalho também ia ganhando força discursiva a ideia de disciplina como um fator integrante dos princípios do novo regime e também como caminho inevitável para se formar uma nação forte.

(...) a liberdade, nos mólde por muitos desejada, constitúe um grande mal. (...) Se as manifestações indisciplinadas da natureza, caracterizadas através de tufões, terremotos e maremótos, são talvez necessárias e mesmo benéficas ás suas atividades, não padece duvida porém que representam algo de anormal. E o gómem, cuja existencia está condicionado ao estado de equilibrio da natureza, não póde assim como esta, para ser util, eficiente, produtivo, quer como individuo quer como povo, furtar-se ao respeito de certos principios de disciplina que redundam num cerceamento da sua liberdade. (...), torna-se bem lógico que o homem em beneficio do seu bem estar, não póde, por sua vez fugir ao imperativo do disciplinamento dos seus movimentos e da sua vontade.(Sic)¹⁹⁹

Dentro desse cenário político, a disciplina passa a ser instaurada como dispositivo pedagógico destinado a monitorar, modelar e controlar os corpos. Amparada por uma rede de saberes que se colocava à disposição da reconfiguração e da produção das novas subjetividades familiares e infantis, padronizadas em um tipo ideal que deveria ter por base determinados valores que promovessem a ordem e o progresso da nação. Dessa forma, uma das principais preocupações educacionais colocadas em evidência durante o Estado Novo foi a instrução intelectual do indivíduo (principalmente o infantil) ligada com a questão do corpo e da saúde. Nesse sentido, o corpo vai se tornar o alvo principal das políticas governistas naquele contexto, conforme destaca Lenharo:

O corpo está na ordem do dia e sobre ele se voltam as atenções de médicos, educadores, engenheiros, professores e instituições como o

¹⁹⁹ EDUCANDO E DISCIPLINANDO. **A União**. 06 de fevereiro de 1942.

exército, a Igreja, a escola, os hospitais. De repente, toma-se consciência de que repensar a sociedade para transformá-la passava necessariamente pelo trato do corpo como recurso de se alcançar toda a integridade do ser humano.²⁰⁰

Ladeados pela preocupação com a regulação dos corpos infantis escolares, os territórios discursivos cartografados pela imprensa paraibana analisada, nos instiga a pensar, dentre outras questões, as condições de emergência que possibilitaram a produção dessa(s) discursividade(s), e as relações que poderiam ser estabelecidas entre os vários discursos acionados na produção das identidades infantis e da(s) maneira(s) de ser criança e experienciar a(s) infância(s) no cenário paraibano a partir de uma política disciplinar marcada pela normatização dos comportamentos. Nesse sentido, iremos adentrar um pouco mais esse universo da imprensa paraibana para pensarmos as estratégias discursivas utilizadas para a criação dos lugares de mulher, de mãe, de escola, de currículo, enfim, lugares de sujeitos e práticas destinados a produzir uma determinada infância bem comportada, bem alimentada e sobretudo escolarizada, consciente do papel que deveria desempenhar no futuro da nação.

3.2- “DEVE A MULHER PRATICAR ESPORTES EM CONDIÇÕES IGUAES AO HOMEM?” O CORPO INFANTIL MASCULINO E FEMININO EM QUESTÃO E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS NARRATIVAS JORNALÍSTICAS.

Disciplinar o corpo da criança era cuidar de um cidadão que seria, no caso, o futuro do Brasil.²⁰¹

Ao longo da década de 1930 e início da década de 1940, os espaços do jornal *A União* foram sendo cada vez mais tomados por discursos que se apresentavam com uma clara intenção pedagógica na divulgação de um projeto disciplinador e moralizador voltado para a preparação do corpo infantil, preferencialmente em idade escolar. Uma preocupação produzida por uma trama discursiva que ia preenchendo as páginas e seções jornalísticas através de narrativas escritas,

²⁰⁰ LENHARO, Alcir. A sacralização da política. **op. cit.** P. 75

²⁰¹ OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. **op. cit.** p. 200

majoritariamente, por especialistas, sujeitos autorizados e legitimados socialmente para justificar as orientações e intervenções disciplinares demandadas aos escolares paraibanos, meninos e meninas, que precisavam ter seus corpos e mentes preparados e moldados de acordo com as prescrições normativas elaboradas por um conjunto de saberes e práticas que foram acionados/as para a efetivação do projeto desenvolvimentista de nação que estava sendo politicamente forjado naquele contexto.

Entre seções específicas e reportagens avulsas, se articulava toda uma produção discursiva acionada de forma sintonizada com a proposta educacional que vinha sendo encaminhada em âmbito nacional durante a era Vargas, e que estava sendo projetada como tecnologia ativa de controle dos corpos infantis e pensada também como dispositivo de elaboração de um corpo forte, nutrido, bem comportado e moralmente conduzido, apto para assumir o papel de futuro cidadão, de “futuro corpo trabalhador do país”.²⁰² Encaminhamentos educacionais que desembocaram em uma “grande obra educacional”, disposta sobre uma espécie de cartilha disciplinar a circunscrever uma pedagogização dos corpos infantis, assentada na formação intelectual, física e moral, viabilizada através da exercitação corporal e do controle minucioso das gestualidades.

À proposta de formação moral e intelectual, pensada desde os primeiros anos da década de 1930 com o advento do movimento da Escola Nova, veio se sobrepor também a preocupação com a preparação física da criança representada na figura do aluno, que de acordo com os saberes pedagógicos e médicos, precisava ter seu corpo moldado e disciplinado para o trabalho (quando se referenciavam aos meninos) e/ou para a maternidade (quando se referenciavam às meninas) e consequentemente para o engrandecimento da Pátria. As palavras de Peregrino Júnior,²⁰³ citadas abaixo, refletem bem a apropriação da ideia de disciplina corporal pelo governo Vargas, principalmente durante o período do Estado Novo, quando uma biopolítica passa a ser acionada e ganha forma através da instituição obrigatória da educação física nas escolas e da prática do escoteirismo, posto como um exercício disciplinar voltado para o adestramento das crianças com o intuito de que essas pudessem assumir uma postura cívica e um comportamento de defesa nacional.

²⁰² LENHARO, Alcir. A sacralização da política. **op. cit.** p. 102

²⁰³ PEREGRINO JÚNIOR. O papel da Educação Física na formação do homem moderno, **Educação Física**, n.º 63, dezembro de 1942, p.32.

(...) só se pode cogitar de melhorar as condições do homem brasileiro cuidando ao mesmo tempo de sua cultura, de sua saúde, de sua estrutura moral, e isto se poderá conseguir como uma sábia ‘política biológica’(...) Utilizando essa grande arma moderna da estruturação humana (a educação física), pelo esforço simultâneo nesses dois sentidos – o da preparação cultural das elites e o da formação eugênica das massas, é o que se poderá realizar afinal o milagre da formação integral do Homem Brasileiro – forte de corpo, claro de espírito – puro de coração!

Dentro desse panorama político-educacional, o corpo infantil vai ser pensado e produzido como o resultado de múltiplas intervenções médico-pedagógicas que atuarão através da imposição de determinadas limitações e obrigações sociais, e na educação das gestualidades corporais, com vistas a tornar esse corpo útil e produtivo.²⁰⁴ Além de ser produzido por toda uma rede discursiva a serviço do projeto de nação, o corpo infantil também será noticiado, dado a ler, como uma superfície de inscrição de determinados códigos ativados pelas relações de poder autorizadas, elaboradas por uma racionalidade gestora dos arranjos comportamentais permitidos socialmente.

Vai ser dentro dessa proposta política de gestão e disciplinarização dos corpos e de suas gestualidades, estruturada principalmente durante a década de 1930, que a prática da educação física será disseminada como dispositivo eficaz para a regulação e potencialização da energia corporal e mental.

nenhuma preocupação deve estar melhor na consciência de um povo do que a educação física da mocidade. Despresa-la é um crime. Fazer esporte não é fazer atletas, não é cuidar sómente

²⁰⁴ É a ciência do século XIX que vai legitimar uma educação do corpo voltada para a produtividade, ao se referenciar na crença de que o corpo seria uma máquina produtora de energia, e portanto, não poderia nem desperdiçar forças, nem exercitar-se além do desejado. GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2003. P. 34.

da perfeição plastica, da finalidade recreativa, da robustês do corpo, que já é muito, mas sobretudo, equilibrar as forças físicas e intelectuais, de cada um. É desenvolver a educação do espirito, as faculdades de energia, perseverança e decisão.²⁰⁵

Nesse sentido, identificamos em vários artigos, veiculados no jornal *A União*, uma forte preocupação pedagógica quando o assunto se relacionava à educação física e à prática de esportes. As discussões presentes nos artigos eram, em grande maioria, direcionadas às mães paraibanas, para que essas pudessem orientar e educar as crianças, preparando-as para assumirem as atividades produtivas de um futuro adulto, além daqueles artigos que seguiam uma linha mais informacional, destinados aos leitores de um modo geral, voltados preponderantemente para a divulgação das benesses da prática da educação física em termos de modelagem e disciplina corporal, moral e intelectual.

Através das reportagens publicadas no referido periódico vemos, portanto, se delinear as estratégias e artimanhas políticas de um projeto educacional, que se desenrolava desde os primeiros anos de 1930 e que tinha a criança como seu alvo principal. Nesse sentido, o despontar da Educação Física,²⁰⁶ naquele contexto, enquanto um saber preocupado com uma representação de infância saudável, higienizada e regenerada, iria funcionar como mais um forte instrumento de

²⁰⁵ CLARA, Eugenia. As crianças e os esportes. Página Feminina. *A União*, 05 de julho de 1934, p.9

²⁰⁶ E quando nos reportamos aqui à ideia de educação física é no sentido de pensarmos-la enquanto um saber disciplinar que começou a ser sistematizado por meio de parâmetros científicos que balizaram o pensamento moderno em torno de práticas corporais vinculadas, de um modo geral, à ideia de saúde, vigor e energia. Mas é importante lembrarmos também que a preocupação com a educação do corpo já se fazia presente desde o século XVIII, a partir da ideia de ginástica, tomada como uma prática eficiente na potencialização de um corpo que precisaria manter o bom funcionamento de suas funções, além de tornar-se higienizado e educado, para assumir o seu papel na consolidação do projeto de sociedade moderna e industrializada. Nesse sentido, a ginástica representava um importante instrumento pedagógico de modelagem e aprimoramento corporal e ainda se mantinha firme enquanto conceito a demarcar uma série de práticas corporais responsável pela preservação da saúde. Não raras vezes, encontramos, portanto, esses conceitos (educação física e ginástica) interpenetrados em uma lógica uníssona de interpretação nas narrativas jornalísticas, pensados, na maioria das vezes, como sinônimos.

restauração dos valores sociais, a serviço do processo de transformação da futura força produtiva do país.

Na floração da vida é, a criança, a mais bella, a mais encantadora de todas as rosas. Nenhuma, que se lhe compare em encantos de doçura, de perfume e de beleza. Nenhuma, que suavize tanto na amargura dos dias aziagos, a incerteza cruel dos destinos, delindo-a ao captivante sussurro de seu sorriso, á alegria louça de sua innocencia. Mas, por que assim seja, é força, meus amigos, dar-lhes saúde, porque saúde é, aqui, synonymo de vida, de alacridade, de riso. Em nenhuma outra idade urgem tanto os cuidados hygienicos, os zelos de ordem moral; integral-a na verdade iniludivel do velho e debatido axioma que é o mens sana in corpore sano: incutir-lhe no espirito as noções que se devem incorporar para sempre na indumentaria moral e physica do futuro cidadão. (Sic) ²⁰⁷

A Educação Física foi pensada, por uma série de estudiosos, como elemento principal para a recuperação da nação e para a orientação dos comportamentos desviantes²⁰⁸. E, devido à importância adquirida no desenvolvimento e regeneração dos indivíduos que integrariam a futura geração, ela passou assim, a integrar o *roll* de disciplinas obrigatórias do currículo escolar brasileiro a partir de 1937 e do currículo escolar paraibano em 1938.²⁰⁹

²⁰⁷ CONCURSO DE ROBUSTEZ DO "JARDIM DA INFANCIA". A oração do dr. João Medeiros. **A União**. 15 de junho de 1933.

²⁰⁸ A título de exemplo segue um trecho extraído de um livro publicado por Lourenço Filho, onde ele discute a importância da Educação Física na construção de uma nação moderna: "Nem toda a gente terá calculado, ainda, quanto a Educação Física precisa ser parte nos projetos de correção e realização dessa pátria ideal; quanto a Educação Física pesará e inclinará a realidade a nosso favor, si a levarmos na devida conta, para o preparo das gerações brasileiras." LOURENÇO FILHO, M. B. Educação física e a futura raça brasileira. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 10-12, nov. 1939.

²⁰⁹ A constituição de 10 de novembro de 1937 instituiu a obrigatoriedade da educação física como disciplina escolar nas escolas primárias, secundárias e normais em âmbito nacional, mas na Paraíba essa obrigatoriedade só passa a ser efetivada em 11 de fevereiro de 1938 com a publicação de um decreto pelo

Bem antes de tornar-se disciplina obrigatória, a educação física já era acionada discursivamente no jornal *A União*, por seus articulistas, como um fator indispensável na determinação de uma nação civilizada, uma prática que deveria ser estimulada em todas as escolas, para que ela adquirisse um grau de importância equivalente às disciplinas integrantes do currículo básico.

É desconcertante a inferioridade eugenica do nosso povo no concerto geral das nações cultas, cujas gerações veem se formando ao influxo desse espirito de perfeição plastica, de robustez physica e valor intellectual. Cabe aos poderes publicos forçarem a expansão e realização de programmas desportivos em todas as escolas e gymnasios onde o culto de saúde, de belleza plastica, de destreza e de força, seja ponto capital da educação da mocidade, imprimindo-lhe a efficiencia e cunho de disciplina basica, como o é, a grammatica e o numero. (Sic)²¹⁰

Foi principalmente no ambiente escolar, mas não unicamente nele, que a prática da educação física passou a ser mais estimulada entre as crianças. Os anseios político-sociais presentes na sociedade paraibana motivaram todo um arsenal de dispositivos voltado para a preservação e correção das imperfeições e para a produção de homens e mulheres saudáveis, aptos a assumirem a condução e a manutenção da pátria, nesse sentido, o saber escolar precisou ser rearranjado²¹¹ para corrigir comportamentos considerados inadequados e criar novas subjetividades e inteligibilidades infantis. A escola se apresentou, portanto, como o espaço ideal para criação e manutenção dessas novas subjetividades que estavam sendo gestadas. Conforme discutido anteriormente ao longo desse capítulo, a organização de um novo modelo escolar, que vinha se desenvolvendo tanto em âmbito nacional quanto estadual desde o início dos anos 1930 até meados de 1940, trabalhava com uma noção de

interventor Argemiro de Figueiredo. Ver: A EDUCAÇÃO NA PARAÍBA EM FACE DO ESTADO NOVO. (Comunicado da Secção de publicidade do Departamento de Educação) *A União*, 10 de novembro de 1938, p. 3.

²¹⁰ CALDAS, Analice. Educação Physica. *A União*. 15 de setembro de 1935.

²¹¹ Dentre os rearranjos escolares realizados para atender uma demanda pedagógica que investia no corpo infantil, citemos a introdução das inspeções escolares, do serviço de estatística sanitária e das modificações nas próprias instalações escolares.

infância saudável física e mentalmente, e para tanto, seria implantado nas escolas todo um arsenal de dispositivos higienistas a serviço desse empreendimento.

Desse modo, a educação física era pensada como um saber que contemplava não apenas a prática de exercícios, mas, de um modo geral, estaria relacionada com os cuidados corporais através da adoção de uma prática higienista, observada principalmente pelo hábito de uma boa alimentação e do melhoramento dos costumes morais e dos comportamentos tidos como desviantes de uma boa conduta social, que se não observados, poderiam “quebrar o ritmo harmonioso da saúde”.

A educação physica é a base da educação moral e mesmo da intellectual. Se bem que a idéa de exercicios physicos esteja tão ligada á de educação physica a ponto de muitos confundirem uma cousa com outra, aquelles são apenas uma parte desta. A educação physica integral comprehende alem da serie de exercicios destinados a corrigir, desenvolver, tonificar e embellezar o corpo, o conjuncto de preceitos exigidos pela hygiene moderna entre os quaes se salientam os cuidados com a alimentação, o augmento da capacidade respiratoria por meio de exercicios adequados, os banhos de luz, de ar, uma ablução diaria e agua fria, etc. (...)A educação physica integral deve constituir quasi um culto individual; ella exige continuidade nos exercícios, applicação meticulosa de um regime alimentar conveniente e a abstenção completa de tudo que possa quebrar o rythmo harmonioso da saúde. Com tal base segura, facil se torna cuidar da educação moral e da intellectual. (Sic).²¹²

Conforme destacado no trecho supracitado, a educação física integral, entendida como necessária para o desenvolvimento do futuro cidadão, só poderia ser alcançada se fossem seguidos todos esses elementos com caráter prescritivo para a saúde completa do indivíduo. Era essa a opinião dos(as) principais colaboradores(as) do jornal *A União*, quando se posicionavam sobre o assunto. Na maioria das vezes

²¹² GUEDES, Lydia. O valor da educação. Página feminina. *A União*. 24 de fevereiro de 1935.

eram médicos que escreviam essas reportagens no intuito de legitimar uma cultura higienista e sanitarista a ser aplicada nas escolas, conforme fica explícito no seguinte trecho:

No programma escolar a hygiene deve, pois, occupar lugar de maior destaque. Por mais que se ensine á criança lingua patria ou arithmetica, pouco valerá isso, em comparação ao insuperavel valor da saude.” (...). Não póde haver duvida que a escola primaria é o ambiente mais propicio á educação sanitária. (sic)²¹³

O estímulo à prática das atividades físicas para meninos e meninas escolares fazia parte dessa proposta mais ampla de educação sanitária. De forma exaustiva essa questão foi apresentada pelo periódico por meio de suas reportagens, amparadas pelos saberes biológicos, as quais tentavam justificar e disseminar orientações sobre os exercícios femininos e masculinos de acordo com os interesses e funções que eram acionados socialmente de forma distinta.

Para tal empreendimento, a figura do médico mais uma vez se destacava nos espaços jornalísticos, fosse como escritor ou mesmo como referência de autoridade, principalmente como sujeito representante de um saber científico, autorizado a delimitar e demarcar bem em seus discursos os lugares que poderiam e que deveriam ser ocupados pelas crianças na prática das atividades físicas, para exercer os devidos papéis e funções sociais esperadas com base nas demarcações e pertencimentos de gênero.

Deve a mulher praticar esportes em condições iguaes ao homem? Esta pergunta foi feita ao doutor Hugo Selheim, médico da clinica de mulheres de Leipzig, Allemanha. (...) A felicidade do homem e da mulher, accentuou o famoso especialista, provém de pontos differentes. O homem está obrigado a adestrar-se para a lucta pela vida, nos campos de esportes; emquanto que a mulher deve inclinar-se para os esportes que, adaptando-se á sua natureza, fortifiquem seu corpo e a capacitem para cumprir melhor as funcções da maternidade, assegurando um

²¹³ JUNIOR CASTILHO, J. (Dr.) A educação sanitária nas escolas. **A União**. 04 de abril de 1937.

melhoramento na descendencia. Assim - concluiu
 elle - não deve praticar todos os esportes que os
 homens praticam. (grifos nossos) (sic)²¹⁴

Os espaços ocupados pelas crianças nos discursos médicos já vinham sendo demarcados sob uma ótica de inferioridade em comparação àqueles ocupados pelos adultos, e quando essa referência de criança passa a ser atravessada por demarcações de gênero, classe ou raça, a questão se intensifica e se complexifica. Nesse sentido, entendemos que as implicações sociais do ser criança com base no seu pertencimento de gênero, social ou étnico são variáveis e provocam a mobilização de políticas diferenciadas demarcadas por relações assimétricas de poder. É partir da configuração dessas relações de poder e dessas demarcações identitárias que podemos pensar os discursos médicos sobre os modelos educacionais e as vivências sociais do feminino e do masculino nos espaços escolares.

No trecho extraído do jornal *A União*, através do discurso médico, vemos, portanto, se delinear uma preocupação racionalizadora dos corpos infantis com base nas diferenças entre os sexos. A pergunta “Deve a mulher praticar esportes em condições iguaes ao homem?” já apresenta na sua própria composição discursiva, uma posição periférica da mulher em relação ao homem, quando supõe um lugar já estabelecido para o masculino em relação à prática de esportes, enquanto o lugar destinado ao feminino ainda é incerto, cabendo portanto ao médico, enquanto representante de um saber autorizado, determinar se a mulher poderá chegar ao patamar (superior) já alcançado pelo homem. A resposta não causa nenhuma surpresa, pois segue os critérios científicos e deterministas propostos pelos diversos saberes naquele contexto, - principalmente pelo saber médico -, na explicação da diferenciação de gênero e supostamente das possíveis diferenças que limitavam, sobremaneira, as expressões femininas em vários aspectos sociais. Às mulheres, estava reservado um lugar social determinado biologicamente, era o lugar da maternidade, que precisaria estar acima de qualquer outro interesse social e, nesse sentido, a prática da educação física teria que ser pensada enquanto um elemento destinado ao melhoramento dessas funções femininas, para tanto, os exercícios precisavam ser moderados e suaves para atender esses requisitos.

²¹⁴ A MULHER E O ESPORTE. *A União*. 23 de fevereiro de 1936.

Há quem, erroneamente acredite que a mulher não precisa fazer exercícios physicos, porque lhe basta viver no lar, preocupada com os affazeres domesticos e que, sahindo desses limites, demarcados pelas tradições e pelos preconceitos, perde sua feminilidade. (...) Com o exercicio physico moderado, as funcções femininas melhoram consideravelmente, (...) A gymnastica, para as mulheres, deve ser suave, moderada e graduada, por que a natureza de seus systemas cardiaco e respiratorio não lhes permite supportar um exercicio intenso. Devem ser preferidos os exercicios abdominais que fortifiquem a parede abdominal, pois que sendo muito delicado, os órgãos genitais da mulher precisam de um abdomen resistente, capaz de protegê-los contra qualquer choque. Na educação physica da mulher, não podemos perder de vista as funcções femininas que lhe cabem desempenhar - funcções maternas e procreatoras. Por isso, cumpre observar o seguinte: a gymnastica feminina deve ser, antes de tudo, hygienica.²¹⁵

A participação feminina na prática da educação física era inquestionável, não obstante, os discursos presentes no jornal se revestiam de uma tonalidade progressista ao afirmar que as mulheres precisavam praticar exercícios físicos para fortalecer seus atributos femininos. Uma das principais questões, recorrente no referido periódico, era trazer à luz dos acontecimentos a preocupação com um programa educacional que abordasse a prática de atividades físicas de maneira distinta para meninos e meninas, futuros homens e mulheres, tendo por base as diferenças biológicas e as funções sociais destinadas a estes sujeitos.

Mas, essa leitura polarizada do gênero feminino e masculino tendo por base as diferenças biológicas, pensadas de modo a inferiorizar a mulher, já vinha sendo contestada pela professora Francisquinha Amorim que, a partir dos artigos publicados na Revista Evolução durante a década de 1930, reivindicava outros papéis para o gênero feminino:

²¹⁵ A EDUCAÇÃO PHYSICA DAS MULHERES. O que a gymnastica pode realizar, em beneficio da belleza feminina. **A União**. 17 de setembro de 1936.

O Século XX, rico de maravilhosas invenções e descobertas pelo que se denomina – O Século da velocidade e do Progresso, não permite que a atividade feminina, em nenhum país civilizado, continue abandonada, como no Brasil (que) ainda não se cogitou de dar à mulher uma educação que a prepare para desempenhar missão importante na terra. Nossa instrução é muito diferente, mercê dos poderes públicos e dos preconceitos tolos dos pais de família. Entendem aqueles que a mulher só tem utilidade no lar (e) estes, a moral de suas filhas será atacada, se elas exercerem um emprego fora de suas vistas. E por isto, aqui mal se educa a jovem para ser esposa ou irmã, nunca porém para ser viúva, solteira ou divorciada. A função da brasileira é ser parasita, embora disto venham efeitos muito desagradáveis e todos sofrem a causa da má educação.²¹⁶

No jornal *A União*, temos sessões especificamente pensadas para “ajudar” as mães a cuidar e educar seus filhos, encontramos vários artigos que aconselham aquelas a iniciar os primeiros estímulos e movimentos físicos na criança, para que essa adquirisse força, saúde e nobreza e se transformasse no “homem para a pátria futura”.

Vós que sois mães cuidai do vosso filho; porque êle hoje é vosso, de vós recebe os adornos que vão transforma-lo em homem para a pátria futura; ela precisa de filhos fortes, sadios e nobres. (...). Hoje frisaremos a educação física para o período latente. Nesta idade o processo de educação física foge aos preceitos da pedagogia geral; é por excelência, a fase da 'ginástica do latente' e se realiza através de uma ginástica toda passiva, verdadeiros movimentos conjugados de massagem posições 'extranhas' aos hábitos da criança, (...) Essa educação física deve ser completada pelos cuidados de uma alimentação adequada e de uma higiene perfeita. (...). Seguindo as normas acima

²¹⁶ AMORIM, Francisquinha. Educação Feminina no Brasil. **Revista Evolução**, nº 1, setembro, 1931, p. 6.

tereis cumprido em parte com o vosso dever, tecendo sobre o edifício do fruto do vosso amor, uma vida sadia e ativa para enfrentar a batalha do futuro onde sempre vence o mais forte e preparado.²¹⁷

Para além da proposta de incentivo à prática da educação física na criança lactante, o que estava em jogo nessas seções voltadas ao aconselhamento das mães paraibanas era, principalmente, a legitimação de uma cultura de incentivo à maternidade e ao cuidado dos filhos, abordada como questão tão relevante que beirava o sagrado. Nessas seções o amor materno foi sendo apresentado como uma essência inerente à condição feminina²¹⁸ e, portanto, um elemento que não poderia ter sua relevância “natural” e social esquecida: a condução e a modelagem dos destinos da pátria e da sociedade paraibana através dos cuidados demandados aos filhos, era esse um dos principais pontos destacados nos espaços destinados ao feminino dentro do jornal *A União*.

3.3- “CONVERSANDO COM AS MAMÃES” A MULHER/MÃE/PROFESSORA NA CONSTRUÇÃO DE UMA INFÂNCIA BEM ALIMENTADA, BEM EDUCADA E BEM COMPORTADA

Não só as crianças se tornaram os principais alvos da atenção e da ação dos saberes pedagógicos, mas também os estabelecimentos destinados a ela sofreram reformulações e, principalmente, os agentes sociais que dela deveriam se encarregar foram reorientados segundo as prescrições higienistas. Preferencialmente, coube às mulheres (mães e/ou profissionais) o importante papel de cuidar, educar e civilizar esse novo sujeito infante que era aclamado como o principal representante do futuro do Brasil. Sobre elas recaiu o compromisso com a gestação e constituição de um modelo de família, de aluno, de criança, convergente com os anseios de uma sociedade ávida por progresso e modernização.

²¹⁷ PARA AS MÃES. Educação física infantil. *A União*. 30 de novembro de 1941, p. 5.

²¹⁸ Sobre a “invenção” desse amor materno, da naturalização do papel de mãe e seus desdobramentos políticos e sociais ver a reflexão provocada por BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**; tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

Primeiramente ao exercer a função de mãe, as mulheres se tornaram, de acordo com o discurso da época, grandes aliadas do projeto político de aperfeiçoamento da raça e do desenvolvimento da nação que vinha sendo implantado, “[...] pois dela dependia a constituição de um modelo de família centrado na civilidade e na docilidade, formando a alma da juventude, inoculando-lhe os princípios da virtude, da moral e da religião.”²¹⁹ E nesse sentido, vai haver todo um investimento político direcionado à maternidade, - como resultado da influência dos discursos higienistas-, dispostos socialmente com vistas a (re)direcionar e ampliar as práticas educativas e os cuidados que eram esperados que as mães tivessem em relação aos filhos.

Nos arquivos jornalísticos analisados, várias reportagens destacam a importância social da mulher/mãe na condução da educação e orientação moral dos filhos, seguindo as determinações médico-higienistas balizadoras do projeto de nação moderna e progressista. A modelagem de uma estratégia disciplinadora e normatizadora das condutas e comportamentos infantis vai se viabilizar através da sobreposição dos discursos médico-higienistas e pedagógicos, muitos dos quais podemos visualizar nas publicações jornalísticas analisadas sob as formas de entrevistas, palestras, conselhos proferidos por médicos, pedagogos, por colaboradores diversos, além daqueles proferidos por mulheres, professoras e/ou feministas que aproveitaram os espaços jornalísticos em causa própria²²⁰ mas, sem polemizar com o estabelecido nem com a proposta da maternidade e do cuidado com os filhos, enquanto signos relevantes dentro do panorama político-social.

Muitas dessas narrativas, majoritariamente ancoradas em preceitos higienistas, procuraram “dizibilizar” (produzir formas de dizer) determinadas maneiras de comer, vestir, brincar, estudar, se comportar socialmente, entre outras práticas, as quais eram, em grande medida, direcionadas às mulheres e mães por meio da disposição de conselhos e orientações. A maioria delas estão reunidas em uma sessão específica que circulou de forma recorrente ao longo dos anos 1930 e o início de 1940, intitulada *Para as Mães*, assinada por médicos que, através de seus conselhos e orientações, circunscreviam formas de alimentar adequadamente os filhos para que estes não incorressem em doenças e infecções, além de prescrever formas “corretas” de brincar, de estudar e de se comportar de forma geral.

²¹⁹ OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. **op. cit.** p. 232

²²⁰ Sobre essa questão especificamente iremos detalhar mais adiante.

Em uma das reportagens publicadas nessa sessão, temos uma construção narrativa que ganha tonalidade de alerta sobre os problemas que o excesso de alimentação poderia provocar nas crianças, principalmente se elas ainda fossem lactantes. Segundo a narrativa médica, a prática de alimentar demasiadamente os filhos, comumente exercida pelas mães, se encontrava diretamente relacionada com o aparecimento de uma futura deficiência física e mental.

É natural que as mães de família queiram ver seus filhinhos robustos e para isto procuram alimentá-los demasiadamente, Em se tratando de lactentes é commum alimentar-os, de vez em quando, não obedecendo a um horario certo e não satisfeitas, obrigam quase sempre o bebê a mamar durante a noite. Acontece que essas creanças enchem o estomago em demazia, apparecendo os vomitos ou golfadas, quando nao são succedidas por dejecções frequentes e diarrheicas. [...] No entanto as creanças cada vez engordam mais, tornando-se uma gordura baloufa, pregueada com pelle lustrosa. [...] Obesidade nunca foi robustez. Na classe proletaria dá-se o desconto, pois falta aos progenitores a noção da quantidade de alimento que deverá dar ao seu filhinho. [...] Nos super-alimentados além do rosto tornar-se oval, o ventre se dilata por excêso de gordura[...] Não obstante toda essa gordura, a musculatura conserva-se molle e flacida. Essas creanças, além de serem pouco resistentes ás infecções, são preguiçosas e portadoras de deficit intellectual.²²¹ (Sic)

Em um primeiro momento, esse trecho nos instiga a fazer uma reflexão sobre os desdobramentos do movimento médico-higienista e sua atuação como forte mecanismo de controle e regulação dos corpos durante as primeiras décadas do século XX. Através do investimento no corpo familiar e infantil, a educação sanitária vai circunscrevendo novas fórmulas, novos hábitos e direcionamentos que precisam se sobrepor aos antigos costumes familiares, apresentados como símbolos de atraso. Esses novos preceitos higiênicos estabelecem novas relações com o corpo, principalmente com o corpo infantil, com vistas a evitar todos os

²²¹SOARES, João. Para as Mães, super-alimentação. **A União**, João Pessoa. 27 de março de 1932. P. 3

excessos que representavam a possibilidade de ameaça. A mensagem acima, ao prescrever às mães uma determinada maneira de alimentar seus filhos, como condição para torná-los saudáveis, também tece uma nova prática educativa, uma nova sensibilidade em relação à corporeidade infantil.

De acordo com as prescrições narradas pelo saber médico, a obesidade deveria ser evitada a qualquer custo, pois a imagem de criança gorda não era vista como fator positivo na constituição do ideal de nação forte e sadia que era propagado socialmente. Em sua fala, o médico procura ressaltar a diferença entre obesidade e robustez; a primeira era vista como desregramento alimentar, provocada pelo excesso de alimentação, um verdadeiro empecilho à efetivação do projeto de higienização dos corpos, e a segunda se relacionava mais com a ideia de nutrição, uma prática que deveria ser perseguida pelas mães preocupadas com a saúde de seus filhos, conseguida através da alteração na forma de alimentar as crianças, que, segundo as diretrizes médicas, deveria ser baseada mais em aspectos qualitativos do que quantitativos.

A circulação corrente desse tipo de enunciado na imprensa paraibana vai ao encontro do projeto de redenção nacional que estava sendo forjado no período, sob as bases de uma educação eugênica e sanitária. Eram, sobretudo, os discursos médico-higienistas, associados aos discursos pedagógicos, que delimitavam os espaços fecundos para a construção das novas sensibilidades e identidades que seriam responsáveis pela direção do futuro nacional. Sensibilidades que eram atravessadas e tecidas por relações de saber e de poder que se propunham a investir na demarcação dos corpos infantis, femininos, masculinos, de tal forma a circunscrever os lugares sociais permitidos para a expressão de cada categoria. A prescrição de uma educação higiênica direcionada às mães no trato com seus filhos, é um dos elementos acionado para a operacionalização dessa proposta.

Em outra reportagem publicada no ano subsequente, também assinada pelo mesmo médico, encontramos a mesma preocupação em relação à forma como às mães estavam conduzindo a alimentação dos filhos.

Quanto á alimentação esta deverá ser em horas certas, para desde cêdo regularizar a funcção intestinal. Quando doente deverá ser estabelecida, adoptando medidas especiaes, de accôrdo com esta ou aquela infecção. É commum relaxar as

regras educativas, quando as creanças adoécem. Interessante é que ellas percebem o fraco e procuram tirar disto partido. Ás mães e principalmente as avós são as primeiras a lhes fazer a vontade, chegando mesmo a não obedecer a prescrição medica. Mediante isto, ficam malcreadas, começam a suggerir estados morbidos, tornando-se desejosas a comerem isto ou aquillo.²²² (Sic)

A ausência de um método mais racionalista na condução da alimentação das crianças, segundo a orientação médica, estaria diretamente relacionada com algumas implicações negativas na formação da personalidade infantil. Para o referido médico, cabia às mães estabelecer horários para alimentação dos filhos, principalmente quando eles estivessem doentes, com vistas a evitar problemas futuros de saúde quanto também comportamentais. A construção discursiva da imagem de mulher representada nesse trecho pela figura da mãe e da avó, reforça uma pretensa ideia de fraqueza feminina que se faz presente quando esta não consegue deixar de ceder às vontades e aos desejos dos filhos, mesmo quando há intervenção médica.

Há, nesse trecho, uma mensagem que evoca a necessidade de uma participação mais ativa e firme das mães em relação à educação e ao controle dos filhos, pois se a estes fosse dada muita liberdade, não raro se tornariam uma grande ameaça ao destino nacional. Ao mesmo tempo em que a criança nesse período era vista como um ser dotado de muita fragilidade, passível de ser moldável, também era representada como uma possibilidade de ameaça ao desenvolvimento da nação, caso não fosse bem cuidada, instruída e disciplinada. Nesse sentido, a disseminação de uma prática alimentar saudável associada a outros fatores, concorria para a efetivação desse projeto.

Não somente a alimentação era destacada como motivo de preocupação, pelos discursos que seguiam os preceitos higienistas, mas, vários aspectos que rodeavam o universo infantil também chamavam a atenção e mobilizavam diferentes sujeitos sociais na propagação das práticas de controle e de regulação dos corpos e mentes infantis. São inúmeras as publicações veiculadas com o propósito de apresentar orientações diversas para as mães. Nesse interim, ganhou destaque

²²² SOARES, João. Para as Mães Educação na idade pré-escolar. **A União**, João Pessoa. 15 de Fevereiro de 1933. p. 4

também os escritos semanais de outro médico, - J. Escobar -, que estava vinculado ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância e apresentava “Noções e conselhos praticos de Higiene Infantil”:

É para vós, mães paraibanas, que dedico esta secção, onde aos domingos encontrareis ensinamentos práticos de puericultura, profilaxia e higiene infantil ao vosso alcance a fim de que conhecendo-os, possais seguir avante, criar vossos filhos cheios de saúde e alegria para felicidade do vosso lar, colaborando conosco nesta grandiosa cruzada de saúde, e para que mais tarde possamos ser um povo sadio, varonil e ter um Brasil mais populoso e forte. A publicação destes simples e modestos conselhos práticos de Higiene da criança sob diversos aspectos compreendendo a puericultura, profilaxia etc. é destinado especialmente às mães de famílias, com intuito unico de ministrar-lhes uteis noções e salutareos conselhos para bem criarem seus filhos.²²³ (Sic)

Mas, para além dessa sessão especificamente escrita por médicos, destinada a orientação das mães na tarefa de cuidar dos seus filhos, destacamos a publicação de um espaço de escrita feminina organizado por mulheres da elite paraibana, vinculadas à Associação Paraibana pelo Progresso Feminino (APPF),²²⁴ um espaço que começou a ser veiculado no jornal no ano de 1933 e se estendeu até o ano de

²²³ ESCOBAR, J. Noções e conselhos praticos de Higiene Infantil . **A União**, João Pessoa. 25 de Dezembro de 1938.

²²⁴ “A exemplo do que vinha acontecendo em outros estados, desde a criação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF) em 1922, embora com uma distância significativa de 11 anos, em 11 de março de 1933 instala-se a Associação Paraibana pelo Progresso Feminino na sede da Escola Normal, em João Pessoa, após a realização de duas sessões preparatórias, uma no dia seis e outra no dia treze de fevereiro daquele ano. A diretoria era composta por mulheres de destaque na sociedade paraibana pela atuação no sistema educacional local: presidente: Lylia Guedes, vice-presidente: Olivina Carneiro da Cunha, secretária: Alice de Azevedo Monteiro, oradora: Albertina Correia Lima, tesoureira: Francisca de Ascensão Cunha e, bibliotecária: Analice Caldas.” **Revista Histedbr on-line**, Campinas, nº 54, p. 195, dez 2013> consulta realizada no dia 15-05-2015

1939,²²⁵ e que tinha como um de seus maiores propósitos a promoção e o incentivo à formação educativa das mulheres paraibanas, não obstante, sem perder de vista a imposição social de uma construção familiar.

3.3.1- “Página feminina” e as contribuições educativas da Associação Paraibana pelo Progresso Feminino

Sob o título de *Página Feminina*, esse espaço jornalístico foi pensado e articulado por um grupo de mulheres que tinham uma posição de destaque na sociedade paraibana, - em sua maior parte educadoras -, e eram integrantes da Associação Paraibana Pelo Progresso Feminino (APPF). Mulheres, que, estrategicamente foram conquistando um espaço de escrita, até então eminentemente masculino, e iniciaram a tessitura de lugar para suas lutas, sem provocar grandes fissuras no estabelecido.

Embora essas escritoras reproduzissem o que era designado a elas, como receitas, manuais de comportamento, ritos de beleza, algumas começaram a romper essas predeterminações e iniciaram sua trajetória de escritas em jornais, romances e textos com tons polêmicos e audaciosos.²²⁶

²²⁵ Durante o ano de 1939 essa página é descontinuada mas, em 1941 surge uma outra página feminina mais voltada para questões domésticas, intitulada *Do Lar e da Mulher*, essa nova página apresenta também outras mudanças, dentre as quais destacamos a própria estrutura editorial; as colaboradoras deixam de ser unicamente mulheres associadas da APPF, outras mulheres que parecem não ter vínculo com a Associação e também homens passam a escrever na sessão; o próprio conteúdo sofre também alterações, as reportagens predominantemente tentam estabelecer orientações gerais sobre o universo doméstico, o cuidado com o lar e com a família e também questões sobre a beleza feminina, muito embora essas fossem preocupações da Página Feminina não era esse o foco principal. NUNES, Maria Lúcia da Silva. Uma página feminina: escritos para a educação das mulheres paraibanas (década de 1930). **Idem**

²²⁶ FRAGOSO, Verônica de Souza. **Associação Pelo Progresso Feminino**: as contribuições educacionais para a mulher paraibana (Década de 1930 e 1940). João Pessoa, PB: PPGE/UFPB, 2007. (Dissertação de Mestrado) P. 59

De acordo com Nunes,²²⁷ a culminância da articulação dessas mulheres sócias da APPF junto ao jornal *A União* começou a ser taticamente estabelecida quando as mulheres educadoras manifestaram apoio político às propostas liberalistas durante as eleições de 1930 na Paraíba. A manifestação de apoio, portanto, resultou na conquista de um espaço quinzenal para publicação de notícias relacionadas ao universo feminino. A *Página Feminina* se tornou um veículo de divulgação de assuntos diversos, relacionados à mulher de um modo geral.²²⁸

Em um primeiro momento, as publicações veiculadas nesta página se configuravam em homenagens às figuras ilustres da sociedade e em reflexões sobre a cultura brasileira e às práticas comportamentais adequadas; somente em um momento posterior, as mulheres da APPF focaram na questão do feminismo, dos novos papéis que a mulher deveria exercer na sociedade e em um possível questionamento das posições restritivas em relação aos direitos da mulher, além de manterem constantemente a divulgação das ações da Federação Brasileira pelo progresso feminino (FBPF) e da realização de eventos feministas internacionais.

Em suas publicações na imprensa paraibana, as mulheres da APPF demonstravam uma grande preocupação em relação à forma como suas ideias eram recepcionadas socialmente, pois a intenção era não se opor nem se indispor com as instituições responsáveis pela ordem e organização da sociedade naquele momento, e para isso elas se colocavam discursivamente em comunhão com o ideário político do jornal e com os padrões de moralidade vigentes. Uma tática de conduta, conforme destaca Fragoso,²²⁹ “(...) eficaz para que elas abrissem fendas e penetrassem em campos condicionados à exclusividade masculina.” Entre a tessitura de homenagens políticas e justificativas de que a Associação não traria desajustes à sociedade, essas mulheres membros

²²⁷ NUNES, Maria Lúcia da Silva. Uma página feminina: escritos para a educação das mulheres paraibanas. **op. cit.**

²²⁸ “Há no interior da Página Feminina uma mescla de temáticas que abrangiam os diferentes tipos de mulheres: há poemas, receitas, dicas de comportamento, textos que informavam as leitoras sobre as bens sucedidas atuações do feminismo em outros locais, sobre a atuação de mulheres em áreas até então direcionadas à exclusividade masculina, homenagens a pessoas influentes.” FRAGOSO, Verônica de Souza. Associação Pelo Progresso Feminino: as contribuições educacionais para a mulher paraibana (Década de 1930 e 1940). **op. cit.** P. 107

²²⁹ **Ibidem**, P. 15

da APPF iam apontando sorratamente seus interesses e suas propostas de ação.

[...] mais ou menos nos moldes da “Federação Brasileira pelo Progresso Feminino” cujos principais fins são: 1º. Promover a educação da mulher e elevar o nível da instrução feminina; 2º. Proteger a mãe e a infância; 3º. Obter garantias legislativas para o trabalho feminino; 4º. Auxiliar as boas iniciativas da mulher e orientá-la na escolha de uma profissão. 5º. Estimular o espírito de sociabilidade e de cooperação entre as mulheres e interessá-las pelas questões sociais e de alcance público.²³⁰

Associada à ideia principal da promoção da educação e profissionalização feminina, e, por conseguinte, da inserção das mulheres paraibanas nos espaços públicos, as mulheres membros da APPF não deixavam de incluir em suas propostas a preocupação com a manutenção familiar e social, nesse sentido, os interesses da APPF se afinavam com aqueles discursos sociais que primavam pela preservação dos lugares tradicionais de mãe e de infância, conforme destaca uma das associadas ao se reportar à proposta feminista da APPF “(...) visava apenas promover a independência da mulher em sentido adequado às condições ambientes (...)”²³¹

Essa adequação “às condições ambientes” implicava, para a figura da mulher/mãe, a tarefa da manutenção de uma estrutura familiar apta a formar uma infância saudável e bem-comportada, em resposta aos anseios que estavam sendo demandados socialmente naquele momento, mas que, conforme destaca Buriti,²³² começaram a ser pensados desde a instauração da República, quando

A família adquiria uma nova “identidade”, um outro “caráter nacional”, deixando aos poucos a vida sexual e as relações domésticas baseadas no interesse sócio-econômico, passando a constituir um lar supostamente balizado na reciprocidade e

²³⁰ A FUNDAÇÃO, NESTA CAPITAL, DE UMA ASSOCIAÇÃO FEMININA, **A União**, João Pessoa, 8 fev. 1933, p. 8.

²³¹ RIBEIRO, Beatriz. **A União**. 19 de junho de 1934.

²³² OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. Fazemos a família à nossa imagem. **op. cit.** p. 199

no amor. Nascia um novo conceito de família - a burguesa - e emergia um outro conceito para pensá-la: o conceito de lar, dito como um espaço honrado e distante da desordem das ruas. Nesse ambiente, a idéia de ordem e de disciplina passa a ser evocada, como necessária para a manutenção do ambiente doméstico e da sua convivialidade com a rua.

O referido autor em estudo de tese, problematiza, de uma forma geral, as rupturas e deslocamentos que revestiram as configurações familiares no Recife dos anos 1920 e 1930, que desembocaram na produção do conceito de família burguesa e na reformulação do conceito de família patriarcal, questão que nos possibilita pensar, de forma associativa, as ideias de família que também estavam em jogo no cenário político-social paraibano e que também se faziam presente nas discussões veiculadas na *Página Feminina*.

Mesmo com a emergência de uma nova configuração familiar referenciada nos signos da modernidade,²³³ os papéis sociais destinados à mulher preferencialmente ainda eram representados pela identidade essencializada de mãe e de administradora do lar, sendo esse representado como o espaço sagrado da educação do corpo familiar, “templo em que se cultivam o espírito e o coração das crianças”, “fórum da ação feminina”. Era, portanto, no lar que a família deveria ser lapidada, tendo em vista a manutenção da ordem social, era no lar que as identidades infantis começavam a ser moldadas para se adequarem a um modelo de infância saudável e bem-comportada.

O lar é o ambito da familia. É a escola em que se reeducam os esposos pela comunhão dos sentimentos que fazem a 'vida a dois'. **É o templo em que se cultivam o espírito e o coração das crianças,** que são as mais belas flôres do formoso jardim da patria.[...] **É á mulher, sobretudo á mulher mãe, que está reservada a delicada missão de fazer a ambiencia moral do lar**

²³³ É importante pensarmos que a emergência da configuração familiar burguesa, que adentrou o cenário brasileiro a partir do advento republicano, não extinguiu a ideia tradicional de família patriarcal, pelo contrário, muitos elementos dessa foram acionados e/ou reformulados, ambas coexistiam nas espacialidades temporais do século XX.

domestico, onde se formam os homens de amanhã, os futuros responsaveis pelo destino da patria. O lar é um Estado em miniatura, com todos os seus órgãos, com todo o seu mecanismo administrativo.[...] No lar, há ordem a manter, harmonia a conservar, receita a orçar, despesa a fixar, justiça a distribuir, direitos a defender, educação a ministrar, higiene, puericultura e medicina a dispensar. E todas essas multiplas atribuições que, na administração publica, estão divididas entre diversos departamentos ou órgãos, no lar, estão centralizadas nas mãos unicas da dona de casa. **O lar é, assim, o dominio em que a mulher exerce sua atividade, exercita suas faculdades. É o forum da ação feminina [...].**²³⁴ (Sic.) (grifos nossos)

As próprias narrativas “feministas” das mulheres filiadas à APPF reafirmavam enfaticamente a importância da manutenção desses lugares femininos. Apesar de ser um momento em que o movimento feminista de “primeira onda”²³⁵ ganhava cada vez mais expressão com a criação de organizações que levantam a bandeira de luta por igualdade de direitos políticos, como o direito ao voto, e de educação. Durante os anos do governo Vargas, a mulher foi pensada como uma forte aliada política na condução do desenvolvimento da nação, e por isso os cuidados com a manifestação de questões relacionadas ao universo

²³⁴ LIMA, Albertina Correia. O lar e a mulher. **A União**, João Pessoa. 20 de agosto de 1933. p. 11

²³⁵ O primeiro movimento feminista começou a se delinear no Brasil durante o final do século XIX e início do XX e trazia como principal bandeira de luta o sufrágio feminino, para uma melhor compreensão foi caracterizado como movimento de “primeira onda”, expressão usada para diferenciá-lo das outras fases do movimento. A autora Constância Lima Duarte sintetiza a ideia das “ondas” feministas para caracterizar todas as fases do movimento: “(...) tais momentos conservam uma movimentação natural em seu interior, de fluxo e refluxo, e costumam, por isso, ser comparados a ondas, que começam difusas e imperceptíveis e, aos poucos (ou de repente) se avolumam em direção ao clímax – o instante de maior envergadura, para então refluir numa fase de aparente calma, e novamente recomençar.” Cf.: DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil**. Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003, p. 152. Ver também DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta**: a primeira feminista do Brasil. Florianópolis- SC, Ed. Mulheres, 2005.

feminino que destoassem dos interesses estabelecidos pelo Estado, pela Igreja e pela sociedade em geral passaram a ser redobrados com a finalidade de ser evitada.

Para a efetivação de um propósito político de supervisão e controle do feminino, a imprensa também se apresentava como um espaço estratégico de poder. Nesse sentido, até que ponto podemos aferir que a própria liberação de um espaço jornalístico, que até então era totalmente controlado por homens, e que passou a ser destinado à expressão feminina se insere nessa trama política de controle e vigília?

A cessão de uma Página especificamente voltada à divulgação dos interesses femininos, em um momento fértil de debates sobre os direitos da mulher, não foi uma tomada de decisão aleatória, vários interesses e intenções estavam sendo postos e movimentavam esse deslocamento narrativo e político. Com base em Fragoso, podemos afirmar, que o que estava sendo esperado dessas vozes femininas, em profusão narrativa, era um lugar de reafirmação de determinados valores e comportamentos sociais e que mediante toda essa conjuntura as próprias mulheres membros da APPF, tiveram sensibilidade para urdir uma trama de resignificação dos lugares tradicionais a elas destinados e esperados socialmente.

A força dos meios de comunicação ao longo da História mostrou-se como uma das mais fundamentais e penetrantes em seus efeitos sobre a sociedade humana. A imprensa esteve presente em todo o processo de divulgação desses novos valores, deste modo, na sociedade paraibana, não foi diferente. (...) Dar espaço através das páginas do jornal *A União* a vozes femininas que se estruturaram através da APPF e de como a mesma foi conduzindo através da educação a conscientização de um posicionamento político feminino na Paraíba traz a possibilidade de compreender um lado da história da emancipação feminina paraibana de significativos elementos. Sendo o período histórico marcado por uma educação voltada para um ideal nacionalista

coletivo, essas vozes propiciaram importantes alcances.²³⁶

O feminismo que era aceito socialmente naquele contexto paraibano era o feminismo “bem comportado”,²³⁷ uma proposta que funcionava como um complemento para o bom andamento da sociedade e que não provocava a desintegração da mulher do lar e nem a afastava da sua função “sagrada” de mãe.

O verdadeiro feminismo não pretende retirar a mulher do lar, que ela tanto perfuma com a essência da virtude e exalça pela beleza moral. Isso seria o mesmo que desarraigar a planta florescente de seu 'habitat', para transpô-la para sólo inhospito. É possível que o feminismo encontre opositores, mas há de triunfar porque é a verdade e a verdade é como o Sol. A luz solar pôde ser obumbrada por nimbos impertinentes, mas, em breve, surge mais bela e esplendorosa.²³⁸
(Sic)

As mulheres membros da APPF se pronunciavam em favor da luta pela inclusão das mulheres à cidadania baseada no voto e no direito à educação, mas, sem questionar a importância do seu papel insubstituível de mãe e dona de casa para a manutenção do desenvolvimento do país.

Hoje ser mãe ou ser pai não é uma cousa ao acaso. Existe vocação e exige preparação também. Os filhos não se criam, num mundo tão complexo como o de hoje, ao leo da sorte, esperando-se que a natureza se encarregue de tudo. Em geral, muitas mães tão dedicadas até quando a criança tem um ou dois anos, descuram-se justamente na idade mais séria da vida do menino, ou com a

²³⁶ FRAGOSO, Verônica de Souza. Associação Pelo Progresso Feminino: as contribuições educacionais para a mulher paraibana (Década de 1930 e 1940). **op. cit.** P. 50-51

²³⁷ O chamado feminismo bem-comportado era uma tendência do movimento sufragista liderado por Bertha Lutz em 1918 com a criação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino.

²³⁸ LIMA, Albertina Correia. O lar e a mulher. **A União**, João Pessoa. 20 de agosto de 1933. p. 11

chegada de um novo rebento no lar ou pela falta de tempo devido aos afazeres domésticos. Isto é muito grave e póde ter sérios reflexos na vida futura da família. [...] raramente a criança é a culpada do desajustamento. Ela é sempre docil e bôa, necessitando apenas de uma orientação sadia. E esta orientação tem que ser dada pelos pais.²³⁹
(Sic)

Mas, para além da função doméstico-maternal, até então inquestionável naquele limitado cenário social de experiência e expressão feminina, é importante também destacar o investimento que estava sendo demandado, principalmente pelas mulheres da elite paraibana, na aquisição de uma nova possibilidade de existência que não lhes retirassem nem lhes deslocassem da sua natureza de criação, mas que lhes promovessem uma independência profissional (embora bastante limitada), atualizada com os novos tempos que inspiravam a luta pela conquista de direitos, com os novos ares modernizantes que acenavam sutilmente para aquelas mulheres.

E a educação foi a resposta que motivou e impulsionou essas mulheres a lutarem por um novo lugar social, um novo lugar de destaque para a atuação feminina que não apenas se restringisse ao ambiente doméstico e ao exercício da maternidade. Uma educação que promovesse deslocamentos favoráveis na condução da formação profissional feminina, questão até então pouco debatida socialmente, por ser uma proposta exclusiva ao universo masculino.

Embora essa preocupação com a questão formativa e educacional estivesse motivando as mulheres paraibanas, principalmente aquelas que faziam parte da APPF, a reivindicarem mais igualdade de direitos, a romperem barreiras de campos condicionados à exclusividade masculina, através de suas escritas em jornais e revistas, não podemos perder de vista que a base essencial de uma construção familiar ainda era mantida, a manutenção da condição de mãe e dona de casa ainda era uma questão inevitável e essencial na composição das subjetividades femininas daquele espaço temporal.

Frente a toda essa ambivalência que se apresentava, por ora, através das reivindicações educacionais e, por ora, através da tentativa de manutenção do lugar de mulher/mãe, enquanto questões que se

²³⁹ GRODMAN, Edna. A orientação dos pais. **A União**. 7 de dezembro de 1941. p. 5

opunham mas que também se complementavam, a solução apresentada naquele momento, foi um investimento fulcral na prática do magistério, atividade representada socialmente como uma extensão da maternidade, como uma prática profissional autorizada socialmente, principalmente por não provocar a subversão da função feminina fundamental e, conseqüentemente, da “harmonia do lar”, requisitos considerados importantes para a continuação do projeto republicano de nação.

Entre tramas, táticas e articulações discursivas ia, portanto, se descortinando sutilmente mecanismos produtores de uma identidade profissional feminina que não provocasse, *a priori*, fissuras no lugar naturalizado e institucionalizado de mãe e dona de casa que era assumido por aquelas mulheres paraibanas. De acordo com Novaes:

O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher.²⁴⁰

O empenho despendido em torna da defesa da educação e da profissionalização feminina, para além das questões que envolviam as responsabilidades domésticas, demarcou sobremaneira a trama escriturística dessas mulheres, mães, professoras, escritoras, intelectuais, que procuraram investir em um novo lugar de feminilidade dicotômico, resultante do esforço de ser “essencialmente” mulher (no sentido de ter sua função doméstico-maternal preservada) e de ser profissional (a partir da escolha de tornar-se professora primária e continuar a educar a infância paraibana). Em publicação veiculada no Jornal *A União*, uma das integrantes da APPF, apresenta as mulheres que compõem a diretoria da Associação de forma a destacar a inserção e o pertencimento de todas no campo profissional do magistério.

Todos os nomes que formam a diretoria atual da móvel sociedade têm uma alta significação no seio do magistério e da sociedade parahybana. Nomes que são uma flâmula da vitória na luta diária por um lugar de honra na vida humana. A presidente Dr^a Lylia Guedes representa ali, com sua bela cultura e seu entusiasmo útil, um

²⁴⁰ NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1991, p.22.

desdobramento de múltipla capacidade, quer mental, quer material, na orientação dos núcleos de educação e de todos os problemas da sociedade.

Profª Olivina Carneiro da Cunha tem largas credenciais de valor e sua energia e sua nobreza de brilhantes facetas são uma garantia para a associação.

Analice Caldas é uma irradiação de talento, de idealismo e de sentimentalidade [...], seu incentivo se faz sentir fluido de toda sua encantadora personalidade.

Drª Albertina Lima, uma fisionomia onde está sempre aberta a flor de um sorriso cativante.

D. Alice Monteiro, a fundadora do jardim de infância ali e que tem nisso o mais belo florão a lhe enfeitar o valor.

Drª Ascensão Cunha que harmoniza em todas suas qualidades com o conjunto coeso que forma a cabeça desse *pássaro azul* que é a associação.

E depois mais altisonante que todos os clarins marciais em marcha gloriosa, lá está todo um grande batalhão de moças, enfeitando de graça primaveril as aulas de cultura e as sessões de trabalho, em prol das mulheres desamparadas e das criancinhas pobres.²⁴¹

Essas mulheres citadas por estarem à frente da diretoria da APPF, também eram colaboradoras da *Página Feminina* e mantinham um lugar de destaque na sociedade paraibana. Suas vozes eram representativas de um movimento que nascera articulado às elites, embora sinalizassem também preocupações que envolviam “as mulheres desamparadas e as criancinhas pobres”,

Outra preocupação da associação foi ajudar as mães desamparadas que não dispõem sequer de roupa suficiente para os filhinhos recém-nascidos. Assim um grupo de sócias teve a idéia de confeccionar à noite, na sede ou mesmo em casa, roupinhas de crianças. Tomaram a frente desse

²⁴¹ MACHADO, Juanita B. Pela Elevação mental da mulher parahybana. **A União**. 01 de junho de 1933

simpático empreendimento as consócias Helena Meira Lima, Ascensão Cunha e Camerina Bezerra. A roupa feita será enviada para a Maternidade.²⁴²

De acordo com os pronunciamentos proferidos pelas mulheres associadas da APPF, percebemos que a preocupação delas com as mulheres das camadas menos favorecidas se restringia apenas a um apoio caritativo, pois, em nenhuma fala das associadas veiculadas no jornal *A União* encontramos quaisquer chamamentos às mulheres pobres para a adesão à luta feminista proposta pela APPF, elas ficavam, portanto à margem de todo o debate que estava sendo implementado.²⁴³ As atuações e ações femininas voltadas para a reformulação do papel social da mulher, eram, marcadamente, uma resposta aos anseios de um universo privilegiado socialmente. Tal é, que essas mulheres se envolveram em um “fazer-se” subjetivo que exigia muito compromisso com a própria formação intelectual e cultural, levando-as a desenvolver e aprimorar as potencialidades individuais e coletivas de todas as participantes, estimuladas sob à prática da sociabilidade e da cooperação entre elas. Para uma melhor compreensão vejamos, portanto, o programa de atuação adotado pela APPF:

Para desdobrar o vasto programa educativo, recreativo e caritativo que a associação adotou, foi resolvido a criação de diversos núcleos onde cada assunto será cuidadosamente desenvolvido, obedecendo a seguinte distribuição:

1 – Literatura e cultura da língua materna.

2- Brasilidade – geografia e história da pátria.

²⁴² PÁGINA FEMININA. *A União*, 19 de abril de 1934

²⁴³ Com relação a essa questão podemos aferir com base em Soihet, que a APPF agia em conformidade com o movimento liderado pela FBPF (Federação Brasileira para o Progresso Feminino) que também não priorizava a preocupação em visibilizar as mulheres das classes trabalhadoras. Chamando atenção para a divergência de interesses que separavam as mulheres da elite das mulheres, diz ela: “(...) havia uma certa distância, em termos de interesses e visão de mundo, entre as militantes dessa entidade – em sua maioria, profissionais liberais ou membros da burguesia – e as mulheres das classes trabalhadoras, mais preocupadas com questões de sobrevivência que com o problema específico do voto.” Cf.: SOIHET, Rachel. A conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi & PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 226.

- 3- Francês.
- 4- Inglês.
- 5- Alemão.
- 6- Italiano.
- 7- Economia doméstica.
- 8- Cultura Física.
- 9- Prendas domésticas, pintura.
- 10 – Jogos recreativos, música.
- 11- Benefecência.
- 12 – Educação política – social. Noção de direito usual.

A idéia foi recebida alvissareiramente contando logo todos os núcleos com grande número de inscrições. As sócias inscrever-se-ão naqueles núcleos cujo assunto lhe interesse. As mais adiantadas irão ajudando as mais atrasadas. Desde que um grupo de 5 em diante deseje começar uma língua que lhe seja ainda desconhecida, será formada uma classe com professor habilitado. [...] A sociedade manterá, logo que a condição financeira o permitam, uma escola para aquelas que não estando em idade escolar ou que trabalhando para a própria manutenção não disponham de bastante tempo (...)²⁴⁴ (Sic)

Uma das maiores inquietações presente no programa da APPF, era a manutenção de um auxílio educacional dirigido às suas associadas, e a criação de uma rede de trabalho e de ajuda mútua, sem descuidar também dos aspectos relacionados à recreação, importante item que tinha o intuito de “distrahir e descansar a mente das lides intelectuais” (Sic).²⁴⁵ Mas Para além da preocupação com a efetivação de um programa educativo, caritativo e cultural, essas mulheres se debruçaram também, de forma intensa e apaixonada, conforme já citado anteriormente, sobre a causa do magistério, um compromisso assumido como vocação e como missão pela maior parte das mulheres membros da APPF. Os posicionamentos dessas mulheres acerca do trabalho feminino, principalmente em relação ao magistério, eram enfáticos no

²⁴⁴ ASSOCIAÇÃO PARAHYBANA PELO PROGRESSO FEMININO. A **União**, 15 de março de 1933.

²⁴⁵ **Idem**

tocante à defesa da inclusão e da participação feminina, mas não ultrapassavam as fronteiras sociais que delimitavam os limites permitidos para homens e mulheres no tocante ao exercício de suas funções.

No entanto, acompanhando às transformações econômicas e sociais que emergiam no início do século XX, as mulheres começaram a transitar por alguns lugares que antes eram ocupados exclusivamente por homens, um trânsito que não era totalmente livre, pois deveria ser efetivado de forma contida e sem exageros, para não representar nenhum risco ao exercício das funções sociais naturalizadas como femininas. O magistério era um desses lugares que permitia um transitar leve, conforme esperado socialmente, principalmente porque ele não negava e nem se opunha à “natureza” feminina tipificada sob algumas características tais como a paciência, a afetividade, a doação, essenciais para o exercício da verdadeira missão feminina de esposa e mãe. Pelo contrário, o magistério complementava essa missão feminina, que antes se restringia ao privado e agora se alargava para o público. A mulher continuaria com a missão de educar com o mesmo amor e doçura, não apenas seus filhos, mas todos os filhos da pátria. Sua missão tornava-se, portanto, maior e mais importante.

Mas essa missão grandiosa, que acabamos de assinalar enquanto responsabilidade feminina, não pode ser pensada em termos genéricos aplicáveis a todas as mulheres paraibanas, conforme já havíamos alertado anteriormente. Pois, à medida que avançamos na análise dos discursos jornalísticos percebemos que esse papel feminino de mulher/profissional foi assumido majoritariamente pelas mulheres de elite, que tinham melhor e maior acesso a uma formação intelectual e cultural, além do que, foram elas que se tornaram visibilizadas enquanto associação, enquanto grupo preocupado com a conquista de determinados direitos, - como o direito ao voto e à educação, foram elas que ocuparam um espaço jornalístico de grande expressão no Estado e puderam externar seus anseios, preocupações e dramas (de forma limitada) com relação a ser mulher, mãe e profissional.

Enfim, todas essas prerrogativas nos instigam também a pensar sobre uma história reversa, uma história que nos traga indícios das mulheres e das infâncias não visibilizadas pelos discursos oficiais, mulheres, infâncias, sujeitos outros, pertencentes às camadas populares, cujas vozes e anseios, na maioria das vezes, foram silenciados e marginalizados socialmente. Então como chegar a eles? Como deslizar os sentidos que já estavam dados pelos discursos idealizadores da nação? Como estabelecer uma nova travessia capaz de nos apresentar

outros cenários de experiências infantis e de relações familiares e sociais? Para aprofundar esses questionamentos, sem necessariamente respondê-los, vamos adentrar outro cenário de pesquisa, vamos caminhar também por outros mapas teórico e metodológico, outros quintais subjetivos, que nos oferte a possibilidade de preencher as lacunas e os silêncios deixados pelos documentos oficiais, que nos incite a ouvir outros dramas, outras infâncias, outras histórias...

PARTE II

MEMÓRIAS SOBRE INFÂNCIAS



4- NAS TRAVESSIAS DA MEMÓRIA: *HETEROTOPIAS* DA INFÂNCIA PARAIBANA

Enquanto ainda pesquisava os arquivos jornalísticos, uma questão, ou melhor, algumas questões me inquietavam e emergiam numa vibração que ia aumentando na mesma proporção em que as pesquisas avançavam. À medida que tomava conhecimento de todo o aparato discursivo presente nos acervos documentais que visibilizavam todo o empreendimento político, pedagógico e médico que ia tramando um tipo idealizado de infância que ganhava forma por meio das leis, dos decretos, das prescrições médicas, das propostas escolares, dos boletins informativos, enfim, de uma série de aparatos normativos e discursivos que visavam a instituição de novos hábitos e comportamentos com vistas a orientação de um certo modo de ser criança e de vivência dessa idade, minha curiosidade pelas experiências de infâncias não contempladas por esses dispositivos normativos crescia.

E as infâncias experienciadas sob outros signos, sob outros referenciais e outros recortes? E as infâncias que não apareciam nas páginas jornalísticas? aquelas que não chegaram a ser escritas, nem ditas pelos discursos produtos e produtores do projeto civilizacional de nação, aqueles outros espaços de infância, os *contraespaços*, as *heterotopias* ²⁴⁶

²⁴⁶ Penso esses conceitos no esteio do pensamento foucaultino. Na obra *O corpo utópico, as heterotopias*, Foucault apresenta os *contraespaços* como utopias localizadas, lugares reais fora de todos os lugares e que se opõem a todos os outros, contestações míticas e reais dos espaços, heterotopias, no sentido de que podem ser pensados como lugares reais, mas que estão fora dos lugares aceitos. Foucault afirma que em toda sociedade existem utopias localizáveis; “utopias que têm um lugar preciso e real, um lugar que podemos situar no mapa; utopias que têm um tempo determinado, um tempo que podemos fixar e medir conforme o calendário de todos os dias” (2013, p.19). Há, por exemplo, regiões de passagem – como ruas, trens, metrô, etc. –; há regiões de parada transitória – como os cafés, os cinemas, os hotéis, etc. – e há, por fim, regiões fechadas – como as do repouso e da moradia (2013, p.19). No entanto há, da mesma forma, lugares que se opõem a todos os outros; lugares que são “destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los. São como que contra espaços” (2013, p.20). As crianças, afirma o autor, conhecem bem estes lugares. “É o fundo do jardim [...], é com certeza o celeiro, ou melhor ainda, a tenda de índios erguida no meio do celeiro, ou é então – na quinta-feira à tarde – a grande cama dos pais” (2013, p.20). Ora, não foram as crianças, por sua vez, que criaram esses contraespaços; foram os homens. “A sociedade adulta organizou, e muito antes das crianças, seus próprios contraespaços, suas utopias situadas, esses

simbólicas, afetivas, desencadeadoras de outros modos de ser criança e de vivenciar a infância que não estivessem justapostos ao lugar da escolarização, que não fossem regulados pelas práticas e saberes pedagógicos, pela lógica higienista, enfim pelo lugar *utópico* das práticas disciplinares e normatizadoras dos comportamentos infantis. Será que ainda era possível pensá-las e trazê-las para o cenário dessa pesquisa?

Mediante esse desejo de alargar os limites da pesquisa, um impulso investigativo foi me levando por uma nova travessia, um novo cenário possibilitador de novas histórias e de possíveis deslocamentos em relação a uma história institucionalizada de infância que vínhamos inventariando nos capítulos anteriores. Não me parecia suficiente apenas a problematização daqueles discursos que encontrara nos periódicos, queria ir além, ultrapassar as fronteiras das prescrições normativas alinha(va)das pelos discursos médico-higienistas e pedagógicos que me chegavam através da leitura das reportagens jornalísticas, as quais tentavam reafirmar uma identidade tracejada por aspectos universalizantes para a infância, ao mesmo tempo que também tentava convencer seus leitores sobre a forma como a infância deveria ser orientada e praticada cotidianamente no interior das relações familiares e nos espaços públicos.

Senti-me, portanto, induzida a ir além daqueles discursos, a investir em uma travessia que me conduzisse a outros lugares que não estivessem prescritos no emaranhado de uma teia discursiva tecida pelos saberes científicos que associava os sujeitos infantis à passividade e à incompletude, mas que me inserissem em outras possibilidades demarcatórias de infância, que me colocassem frente a outras problemáticas e questionamentos.

Decidida a empreender tal investimento, precisei repensar um outro cenário de pesquisa distinto daquele que já vinha desenvolvendo até então. Optei por investigar um cenário que anteriormente já revisitara²⁴⁷ sob outra perspectiva de análise, mas que ainda tinha muito

lugares reais fora de todos os lugares” (2013, p.20) Cf.: FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico**, as heterotopias. Posfácio de Daniel Defert. São Paulo: Edições n-1, 2013.

²⁴⁷ Refiro-me aqui ao trabalho de pesquisa desenvolvido durante o mestrado quando trabalhei com as narrativas orais de idosos(as) participantes de grupos de terceira idade no intuito de problematizar as sociabilidades desenvolvidas nas espacialidades do Centro de Convivência, além de pensar as subjetividades etárias daqueles sujeitos.

a dizer, a sugerir, a inspirar. Era, portanto, o cenário marcado pelas subjetividades de quem experimentou a infância sob outros signos, outras possibilidades de pertença, distintas daquelas que estavam sendo anunciadas e legitimadas nas páginas jornalísticas. Um cenário repleto de memórias afetivas e seletivas de um passado reatualizado pelas injunções do presente.

Precisei, portanto, metamorfosear meu olhar para perceber as histórias de infância formuladas e tecidas a partir de outras esferas, outros mapas subjetivos, outras rostidades, evocadas pelas memórias de pessoas idosas que experienciaram a infância durante as décadas de 1930 e de 1940 em um espaço marcadamente rural. Comecei a repensar o que significava ser criança e partilhar um modo de ser da infância distinto daquele que vinha sendo formulado pelas políticas públicas e pelos saberes institucionais, que não estivesse prescrito nem por leis, decretos ou normas, mas que me revelasse outras realidades, outras dimensões de experiências infantis.

Assumi uma nova postura investigativa, sobretudo, sem romantizar o processo de escrita da infância que se apresentava enquanto possibilidade de pesquisa. Comecei a pensar também, até que ponto essas “infâncias outras”, que não estavam sendo visibilizadas pelos discursos jornalísticos e que, a priori, representavam possibilidades de deslocamentos, fissuras, quebras, desvios frente a todo o panorama racionalizador e normativo de experimentação da infância tecido pela rede de saberes que ecoava naqueles periódicos, não estavam sendo conduzidas e/ou aprisionadas por outras práticas institucionais assentadas em saberes não legitimados cientificamente? Até que ponto, portanto, esses outros códigos demarcatórios de comportamentos e de experimentação da infância não “dizibilizados” e não legitimados por um discurso oficial também não institucionalizariam uma outra conduta, outra moral infantil que se explicaria dentro da própria comunidade de pertença em que os sujeitos estivessem inseridos? Somente uma incursão em *outros quintais* teóricos e empíricos poderiam acenar uma possibilidade de resposta para tais questionamentos.

A priori, essas interpelações acionaram em mim também a possibilidade de redirecionar o olhar sobre o trajeto teórico e metodológico que vinha sendo desenvolvido nos capítulos anteriores. Pouco a pouco, novos elementos foram sendo chamados a compor a trama dessa pesquisa na elaboração de uma narrativa distinta daquela que vinha sendo noticiada nos jornais e periódicos, e um desses elementos é a memória, pensada como fonte e como mecanismo

fundamental para a problematização da produção subjetiva sobre a infância, sobre as práticas cotidianas vivenciadas por meninas e meninos que não foram visibilizadas pelos discursos jornalísticos, que não partilharam dos códigos normativos acionados pelo universo escolarizável.

4.1- LEITURAS DA MEMÓRIA: DISCURSOS E VIVÊNCIAS

A memória não é um simples lembrar [que ocorre espontaneamente] ou recordar [que é um trabalho deliberado da consciência], mas revela uma das formas fundamentais da nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado.²⁴⁸

Desde ainda quando era estudante de graduação e comecei a participar de um projeto de pesquisa que apresentava em sua composição metodológica o trabalho com memórias, me senti fascinada pelo universo de possibilidades que para mim se descortinava enquanto pesquisadora. Fui sendo movida pelo desejo de uma escrita da história mais democrática, uma escrita que fosse atravessada por uma pluralidade de visões e narrativas destinadas à elaboração do passado,²⁴⁹ que flexibilizasse as fronteiras estabelecidas cientificamente entre sujeito-objeto, de tal forma que me permitisse ser sujeito e objeto simultaneamente, que implicasse em uma observação recíproca,²⁵⁰ que rompesse, portanto, com uma narrativa centrada na cronologia, na linearidade e que trouxesse à cena acadêmica as versões de diferentes

²⁴⁸ Trecho extraído de CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

²⁴⁹ Quando me refiro a uma pluralidade de visões, estou pensando nas possibilidades suscitadas pela história oral entendida como gênero multivocal, “resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo,” conforme destacado por PORTELLI, Alessandro. Sempre existe uma barreira: A arte multivocal da história oral. In: **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010, p. 19-36.

²⁵⁰ Compartilho da ideia desenvolvida por Portelli ao pensar a história oral como possibilidade de observação recíproca entre os sujeitos envolvidos. Sobre essa questão cf.: PORTELLI, Alessandro. A entrevista de história oral e suas representações literárias. In: **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010, p. 209-230.

personagens provenientes de grupos sociais diversos, recheadas de manifestações subjetivas, de emoções, de sentimentos muitas vezes ambivalentes e voláteis, mas fulcrais para se entender o modo como os narradores se relaciona(va)m com o conteúdo, com as experiências e relações sociais, com o passado e com o cotidiano presente.

Enveredar, portanto, entre as potencialidades e limites oferecidos pela metodologia da história me incentiva a (re)pensar as narrativas como discursos. Discursos que são construídos durante o processo de rememoração e de interação entre o entrevistado e o entrevistador, através de elementos identitários e subjetivos que não podem ser ignorados. Nesse sentido, a partir do contato com a experiência de pesquisa que tive durante os primeiros anos da graduação, fui incentivada a repensar a forma de olhar e de significar a história, me tornando mais desejante dos desafios metodológicos proporcionados pela incursão no universo das memórias e pelas interações subjetivas reveladas durante o processo de rememoração dos sujeitos entrevistados.

Assim sendo, seguindo meus desejos e inquietações de pesquisa, presentes desde o início da minha trajetória acadêmica - mas que ainda não tinham sido resolvidos e por isso precisaram ser recolocados, embora sob uma ótica diferente -, trago, portanto, neste trabalho de tese, a preocupação com um cenário de pesquisa acionado através das memórias afetivas de quem experienciou a infância paraibana sob outros recortes, não enquadrada em uma formatação escolar. Uma proposta que foi gestada e pensada enquanto possibilidade dialógica em relação à primeira parte deste trabalho, uma abordagem distinta para se pensar a infância paraibana para além dos discursos oficiais e das normas escolares que tentavam formatar uma determinada concepção de infância baseada em determinadas prerrogativas comportamentais, conforme discutido nos dois capítulos anteriores.

Encontrei a possibilidade de escrever outras histórias de infância quando recorri às narrativas de idosos(as) provenientes das camadas populares, protagonistas de histórias mais vivas em relação àquelas extraídas das fontes documentais, marcadas por lutas, embates, dores, sutilezas, silêncios e gestos que vieram à tona em cada entrevista realizada, narradores que transformaram suas lembranças em narrativas de infâncias demarcadas pelo encantamento com as coisas mais simples, pela trambolagem tecida em cada brincadeira (re)criada, em cada transgressão realizada, pelo silenciamento de seus corpos e gestos em um cenário acentuado pelas relações autoritárias e patriarcais, enfim por

histórias plurais e ao mesmo tempo tão singulares, seja pela diversidade dos acontecimentos passados, resignificados nos relatos a partir das referências presentes de cada indivíduo, seja porque em cada história narrada, em cada relato tecido, muitos elementos e signos se coadunaram e se repetiram insistentemente de tal forma que aquelas histórias pareciam fazer parte de uma proposta comum a todos(as).

Na tentativa de investir mais detalhadamente na compreensão do processo narrativo dos sujeitos entrevistados, recorro a alguns autores e teóricos que centraram suas reflexões na memória e na história e, através das observações teóricas e metodológicas suscitadas por eles, vou tentando repensar toda a estrutura narrativa desenvolvida pelos idosos(as), levando em consideração não apenas o relato oral, mas os gestos, os silêncios, as emoções, os desejos, elementos imprescindíveis que se combinam dentro da operação oral, entendida aqui como uma prática discursiva, enquanto um “texto articulador de discursos”,²⁵¹ verbais e não verbais.

Começo com as observações ressaltadas por Bergson²⁵² sobre a fenomenologia da lembrança que ele desenvolve em sua obra, principalmente sobre a ideia de não ser possível retornar a uma memória pura, original, devido à confluência da memória com a percepção que nos mantém em contato com o mundo exterior, sempre em movimento, o que de certa forma explicaria a mutabilidade das narrativas sobre as mesmas lembranças, pois o narrador estaria o tempo todo sendo influenciado pelas marcas, signos e injunções do presente materializadas em novos acontecimentos, novas experiências, daí a necessidade constante da releitura e resignificação das memórias tomadas enquanto fontes para uma melhor compreensão de todo o processo envolvido na

²⁵¹ Apoio-me em Guimarães Neto para pensar o relato oral como um texto. Essa historiadora afirma que “A operação oral (contar, falar) é também vista como uma prática discursiva que movimenta a máquina produtiva da fabricação dos textos. O relato oral pode ser lido como um texto em que se inscrevem desejos, normas e regras (...) em suma, deve ser trabalhado, tecido e passível, de ser lido como um texto articulador de discursos. (...) os relatos encontram-se inseridos em uma rede discursiva, na concepção de Foucault (1986), que sem totalizá-los, dá-lhes sentido.” GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. *Historiografia, diversidade e história oral: questões metodológicas*. In: LAVERDI, R. et. al. **História Oral, desigualdades e diferenças**. Recife: Ed. Universitária da UFPE; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012, p.17-18.

²⁵² BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

produção de uma escrita da história baseada nos relatos orais.²⁵³ Bosi, comentando a obra de Bergson destaca que a lembrança enquanto conservação total do passado, conforme pensada por ele, só seria possível se o sujeito mantivesse intacto o sistema de representações, hábitos e relações sociais do passado, pois a menor interação do meio atingiria a qualidade da memória.²⁵⁴

Para Bergson a duração, o tempo, o ser, é multiplicidade, e a memória também seria uma espécie de duração que não para de se dividir, de se multiplicar em um fluxo de movimento contínuo onde o presente e o passado coexistem e se produzem mutuamente. Mas, ainda de acordo com sua compreensão, esse fluxo tende a seguir caminhos divergentes e não um único sentido. O tempo “[...] se cinde em dois jatos dissimétricos, um fazendo passar todo o presente, e o outro conservando todo o passado”²⁵⁵

Para Henri Bergson (1896/1999) o tempo é duração, e nele não há mais uma relação de linearidade, nem de sucessão; passado e presente coexistem, são contemporâneos, havendo aí um paradoxo de contemporaneidade entre esses dois momentos heterogêneos e de naturezas diferentes. O passado não segue o presente e o presente não precisa se efetuar para que se constitua um passado, pois ambos se atualizam ao mesmo tempo. A duração se define pela coexistência, virtual, de tempos heterogêneos, ao invés da sucessão de eventos, ou seja, há a coexistência de múltiplos planos temporais distintos. Tanto que

²⁵³ Ao defender a releitura e a ressignificação das memórias em um trabalho historiográfico, devido ao fato de elas sofrerem as influências das impressões e experiências presentes, Montenegro estabelece também uma ponte com um debate comum dentro da historiografia, que estaria ligado com a ideia da volatilidade da memória acionada por alguns historiadores críticos do uso dessa fonte, em resposta ele se posiciona contrário, de acordo com esse autor não só a memória apresentaria um caráter volátil, devido ao fato de todos os documentos e escritos estarem sobremaneira, impregnados de impressões. Sobre essa questão consultar: MONTENEGRO, Antonio Torres. Travessias e desafios. In: LAVERDI, R. et. al. **História Oral, desigualdades e diferenças**. Op.cit.

²⁵⁴ BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979, P.55

²⁵⁵ Deleuze, Gilles (1966/1999). **O bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34 p. 102

para Bergson a lembrança não é posterior à percepção, ela constitui-se ao mesmo tempo da percepção.²⁵⁶

Sob outra perspectiva, desvelada em uma abordagem mais literária, porém não menos importante, Proust²⁵⁷ também lança um olhar sobre os tempos múltiplos da memória, o que nos possibilita repensar a dimensão temporal em um aspecto de duração não linear. Ao enveredar pela discussão que desemboca no percurso temporal da memória, Proust se distancia da duração bergsoniana ao pensar a reatualização da memória inscrita num *instante* único e isolado, que ocorre de forma descontínua, fugidia, sem obedecer a qualquer sucessão. Um tempo que é recriado e que constrói o real, sendo, portanto, a própria memória a responsável por essa construção, no instante em que há a atualização das experiências passadas.

Nesse sentido trazido por Proust, a memória ganha um contorno construtivista: para além de uma recuperação, há a construção do vivido. Mas Proust defende uma memória involuntária, relacionada a ideia de reminiscência, que também é ressaltada por Bergson, e que é definida como uma memória “mais elevada” por romper com o hábito e com todo o esforço de captura intelectual do passado, contrapondo-a a uma memória voluntária que estaria atada ao hábito, à repetição e à vida prática, se consubstanciando, portanto, como uma memória menor:

[...] a memória voluntária, que é sobretudo uma memória de inteligência e dos olhos, nos dá do passado apenas faces sem verdade; mas quando um odor, um sabor encontrados em circunstâncias muito diferentes despertam em nós, apesar de nós, o passado, sentimos o quanto esse passado era diferente do que acreditávamos lembrar, e que

²⁵⁶ HUR, Domenico Uhng. **Memória e tempo em Deleuze**: multiplicidade e produção. Athenea Digital - 13(2): 179-190 (julho 2013) –ENSAYOS. Pesquisa realizada em https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiGoqmsp_UAhUBeCYKHThtC9cQFggkMAA&url=https%3A%2F%2F dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4698403.pdf&usg=AFQjCNFOHMmNx6ewT0QhnHbpzArlUGUKuA&sig2=DiMtx-5twqIFYu6sHkBwww Acesso em: 13 de dezembro de 2016 p. 183

²⁵⁷ PROUST, M. **No Caminho de Swann**. Trad. Mário Quintana. 9. ed. Porto Alegre: 1985.

nossa memória voluntária pintava, como o fazem os maus pintores, com cores sem verdade.²⁵⁸

Para Proust a memória voluntária estaria dissociada de todo e qualquer vínculo emocional, uniforme, enquanto a memória involuntária possibilita a imagem instantânea da eternidade carregada de emoções e afetividades. Esses níveis de memória discutidos pelo romancista são importantes reflexões de ordem historiográfica, à medida que nos induz a refletir sobre a memória enquanto subjetivação, composta de múltiplas experiências localizadas tanto no nível individual quanto coletivo, retrabalhados no diálogo entre o indivíduo e a sociedade, entre o passado e o presente.²⁵⁹

Para pensar a memória enquanto prática e representação coletiva, enquanto fenômeno social, baseio-me nas considerações tecidas por Halbwachs,²⁶⁰ que distintamente de Bérghson tematiza tanto os sujeitos que lembram, quanto as relações entre os sujeitos e as coisas lembradas. De acordo com esse autor: “O maior número de nossas lembranças nos vem quando nossos pais, nossos amigos, ou outros homens, no-las provocam.” Halbwachs articula a memória do indivíduo à memória do grupo e essa à memória coletiva de cada sociedade, o entendimento desse autor sobre a forma como as pessoas lembram está associado a uma ideia de coletividade, pois por mais particular que seja uma determinada lembrança ela não se desvincula das marcas sociais, políticas, culturais compartilhadas em grupo. Portanto, ao se debruçar sobre a memória ele a classifica como um fenômeno eminentemente coletivo e social, que abriga a memória individual dentro das redes sociais em que o indivíduo está engajado.

Para Halbwachs, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente, ela é um

²⁵⁸ PROUST apud SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de Memórias em terras de História: Problemáticas atuais. In BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (org.) **Memória e (res)sentimento**. Indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed. Unicamp, 2004. P. 46

²⁵⁹ ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Violar a Memória e Gestar a História: abordagem a uma problemática que torna a tarefa dos historiadores uma tarefa difícil. In: **História a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: Edusc, 2007.

²⁶⁰ HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Trad. L. L. Shaffter. São Paulo: Vértice, 1990. (Introdução, VIII)

ponto de vista sobre a memória coletiva. A pessoalidade das recordações só é possível porque, na visão do referido autor, é atravessada por correntes de pensamentos coletivos. Dessa forma, a prática do lembrar estaria dentro da ordem do refazer, reconstruir, repensar com os elementos do presente as experiências passadas.

Outro autor que também lança mão de um debate sobre a memória é Jacques Le Goff. De acordo com esse autor a memória pode ser entendida como um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar informações passadas, uma construção do passado que é estabelecida no presente, um dos objetos da História que funciona como um campo para a elaboração histórica distinto da História enquanto ciência. Para ele, portanto, a memória não é história, mas um de seus objetos. Sua preocupação teórica focaliza mais uma memória coletiva. Nesse viés ele chama atenção para os usos que são feitos dessa memória coletiva, ela não é somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder, faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção.

Para além das teorizações metodológicas desenvolvidas por estudiosos pertencentes aos vários campos do saber, que de formas diversas tematizaram e problematizaram a memória, acessemos também o debate tecido sobre a memória dentro dos domínios da história, um debate que tem se apresentado desde o início da década de 80 como fenômeno bastante expressivo. *A priori*, tomemos a memória não como algo dado, mas como um debate, um processo constitutivo ao gosto e, mediante essa posição, a relação que ela estabelece com a história não se dá livre de disputas e de conflitos.

Seixas,²⁶¹ ao discutir os percursos da memória, apresenta de forma panorâmica as reflexões historiográficas atuais sobre as relações, ora de complementaridade, ora de conflitos, entre a história e a memória. A autora faz uma rápida revisitação aos antigos gregos da época clássica para discutir o quanto a memória foi posta como o meio privilegiado de acesso ao conhecimento, nesse sentido, memória e história assumiam um caráter de complementariedade; esta *memória-*

²⁶¹ SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de História: Problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Maria Stella; BREPOHL, NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (Re)sentimento: Indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004, p.37-58.

conhecimento foi preponderante durante a Idade Média, tendo influenciado toda a cultura racionalista posterior.

Mas, segundo a mesma autora, a partir do início da década de 1980, a relação memória-história se apresenta mais como oposição, quando a história passa a ser colocada como senhora da memória, *produtora de memórias*. Nesse debate, é a sociologia da memória de Halbwachs que se constitui como base fundamental para a maioria dos trabalhos historiográficos que se propõem a pensar a oposição entre memória individual e coletiva e memória coletiva e história.

À memória coletiva, Halbwachs confere o atributo de atividade natural, espontânea, desinteressada e seletiva, que guarda do passado apenas o que lhe possa ser útil para criar um elo entre o presente e o passado, ao contrário da história, que constitui um processo interessado, político e, portanto, manipulador. A memória coletiva, sendo sobretudo oral e afetiva, pulveriza-se em uma multiplicidade de narrativas; a história é uma atividade da escrita, organizando e unificando numa totalidade sistematizada as diferenças e lacunas. Enfim, a história começa seu percurso justamente no ponto onde se detém a memória coletiva.²⁶²

Sobre essa diferenciação entre memória e história, Albuquerque Júnior nos chama atenção para não cairmos no erro de considerar as memórias como “discurso mais verdadeiro, mais próximo do que teria sido a ‘verdadeira história’ em contraponto à ‘história oficial,’”²⁶³ um erro que, de acordo com o autor, tem se tornado corriqueiro por aqueles que tomam os depoimentos como prova ou como reforço do argumento desenvolvido pelo historiador e acabam por reificar as memórias dos entrevistados de tal forma que transformam-na em uma totalidade fechada em si mesma, uma realidade individual, distante das relações sociais que as margeiam.

Sob outra perspectiva, essa crítica direcionada ao uso da memória enquanto fonte e estendida à história oral enquanto prática de

²⁶² Idem. P. 40

²⁶³ ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Violar a Memória e Gestar a História: abordagem a uma problemática que torna a tarefa dos historiadores uma tarefa difícil. **Op. cit.** p. 200

pesquisa, também se materializa nos discursos de outros autores, como é o caso de Guimarães Neto. De acordo com essa autora, os relatos orais precisam ser vistos como “fragmentos que devem ser avaliados em sua potência multiplicadora de criar novos significados²⁶⁴” e não como totalidades, pois o tempo passado é uma reconstrução que se refaz a partir dos interesses e intenções suscitados no presente. Como qualquer documento, os depoimentos orais não são isentos das escolhas e intenções tanto do narrador quanto do pesquisador e, dessa feita, não pode ser tomado como unidade totalizadora para a compreensão de um determinado fenômeno, eles trazem as marcas de um passado vivido e da reconstrução mnemônica dos entrevistados, além da interpretação e percepção do pesquisador, portanto, eles precisam ser localizados em um espaço tempo existente no interior da narrativa e também para além dela, logo, precisam ser pensados como sinais em constante movimento de ressignificação.²⁶⁵

Não há dúvidas de que as diversas escolhas e intenções que estão subsumidas em uma narrativa oral, fazem parte de uma complexa teia de elementos direcionados pelas injunções do presente, e, por conseguinte, nos oferecem uma belíssima incursão nos territórios relacionais esboçados pelo diálogo entre as dimensões temporais que se intercambiam em uma narrativa de memórias, pois conforme teorizou Bergson,²⁶⁶ toda rememoração do passado é realizada no presente, atravessada por novas experiências e novas memórias que não podemos deslocar, nem isolar.

Mediante essas questões interpostas, tomando como esteio o pensamento dos autores que desenvolveram reflexões profundas sobre o campo fértil da memória, esboçadas através das várias discussões que tematizaram as relações, nem sempre tranquilas, entre memória e história, memória individual e coletiva, memória voluntária e involuntária, tento, portanto, traçar um panorama investigativo esboçado sob a preocupação de pensar os relatos não como provas do vivido, mas, principalmente sobre a forma como os sujeitos lembram a infância e a

²⁶⁴ GUIMARÃES NETO, Regina B. Historiografia, diversidade e história oral: questões metodológicas. In: LAVERDI, R. et. al. **História Oral, desigualdades e diferenças**. Santa Catarina: UFSC; Recife: UFPE, 2012.

²⁶⁵ MONTENEGRO, Antonio Torres. Travessias e desafios. In: LAVERDI, R. et. al. **História Oral, desigualdades e diferenças**. Santa Catarina: UFSC; Recife: UFPE, 2012, p. 45.

²⁶⁶ BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. **Op. cit.**

resignificam a partir das injunções do presente, das histórias cotidianas que atravessam suas lembranças, sem abrir mão, também, das questões éticas, políticas e/ou filosóficas que as narrativas possam inspirar ao longo da pesquisa.

4.2- ENTRE O LEMBRAR E O ESQUECER: PRÁTICAS DE MEMÓRIAS E REINVENÇÕES DE SI NOS ESPAÇOS DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA DO IDOSO

A minha escolha espacial para a escuta das narrativas sobre as infâncias não visibilizadas pelos discursos do jornal, esteve centrada em um espaço de convivência voltado para a sociabilidade de grupos de terceira idade. Primeiramente, considere a relação de pesquisa estabelecida anteriormente naquele espaço quando realizei a pesquisa do mestrado, mas o fator principal que me levou àquela escolha foi o fato daquele espaço se apresentar como uma grande possibilidade de entrada no universo de idosos(as) que vivenciaram a infância em várias localidades do Estado da Paraíba durante o período que também estava investigando no jornal, meados das décadas de 1930 até final da década de 1940.

O Centro de Convivência do Idoso,²⁶⁷ espaço gestado pela Secretaria de Ação Social da Prefeitura Municipal de Campina Grande, tem funcionado desde a sua fundação como instituição de assessoramento de grupos de terceira idade existentes na cidade, contando com mais de trezentos participantes cadastrados, - em uma proporção de um terço de participantes do sexo masculino e dois terços do sexo feminino, - oriundos de várias localidades do interior nordestino, esse espaço me possibilitou pensar as narrativas sob a ótica da pluralidade: geográfica, religiosa, cultural, étnica, de gênero, enfim, me possibilitou sobremaneira, pensar em termos plurais sem, no entanto,

²⁶⁷ A inauguração do Centro de Convivência do Idoso ocorreu no ano de 2000 na cidade de Campina Grande como parte de uma proposta mais ampla, voltada para o atendimento à pessoa idosa, efetivada por meio da implementação de várias ações, tais como: o desenvolvimento de atividades de caráter preventivo, educativo, terapêutico, promocional e social; o assessoramento dos grupos de convivência de idosos que funcionavam nos bairros; da ativação do Disque-idoso, sistema de escuta de denúncias de violências e maus-tratos contra a pessoa idosa; e do encaminhamento de carteiras interestaduais, Lei 10.741/2003.

esquecer dos pontos de intersecção, das semelhanças, dos traços que as unem em torno de uma experiência em comum.

Apesar de ter uma relação enquanto pesquisadora, com aquele espaço e com muitos sujeitos que participavam das dinâmicas de sociabilidades oferecidas ali, meu reencontro com aquele universo não ocorreu isento de expectativas, tanto por minha parte quanto em relação aos sujeitos pesquisados. Estava voltando depois de seis anos sem estabelecer contato, embora a gerência fosse a mesma, grande parte dos(as) idosos(as) participantes era novata.

Então, a retomada daquele universo de pesquisa se deu de forma processual e lenta, pois precisava me fazer aceita e confiável para começar a estabelecer interações com aquelas pessoas que não me conheciam. Para conseguir as narrativas sobre as infâncias precisei me refazer enquanto pesquisadora, precisei estabelecer vínculos, me despir das armaduras teóricas, marcar e remarcar entrevistas, participar de excursões, praticar atividades físicas, dançar, jogar, enfim, entrar inteiramente no universo daqueles idosos para começar a estabelecer uma relação de proximidade e confiança com os sujeitos que se tornariam os narradores dessa pesquisa.

Pouco a pouco fui adentrando aquele universo não habitual para um trabalho com memórias e com tudo aquilo que era exigido para a sua efetivação: escuta, silêncio, concentração, tempo livre, características opostas às que encontrei quando cheguei naquele espaço tão festivo e tão demarcado pelo movimento de corpos, de ações, de vozes, enfim, tive que reelaborar dentro de mim a dinâmica da pesquisa.

Não obstante, todo o conhecimento e a participação que tive daquele universo de pesquisa em outro momento não me isentava de perceber que as circunstâncias eram outras. A experiência de pesquisa que estava se redesenhando no momento atual se fundamentava sob outras condições, outros interesses, outras perspectivas que não foram abordadas anteriormente e que me levaram a pensar, em um segundo momento, o processo de vivência da pesquisa de campo como uma experiência nova em vários aspectos. Mas, confesso que de forma ingênua e descuidada, em um primeiro momento, sem refletir muito sobre as nuances metodológicas que estavam sendo suscitadas pela retomada da pesquisa, fui adentrando aquele universo com uma certa despreocupação metodológica, me baseando nas impressões que tive anteriormente, principalmente por acreditar que iria encontrar pessoas ávidas por escuta, disponíveis a lembrar e narrar suas histórias. Um pensamento rapidamente dissipado à medida que fui retomando a pesquisa de campo.

Mesmo sabendo que estava adentrando um espaço de terceira idade²⁶⁸ e que portanto, a velhice estaria sendo celebrada ali como a melhor idade, através de uma dinâmica operacional que se materializava através de uma série de atividades físicas e cognitivas, mesmo assim não deixei de sentir um certo impacto quando me deparei com idosos(as) que não estavam interessados em narrar, em “perder” o tempo disponível falando do passado quando o presente estava ali tão vivo e tão convidativo para eles.

Mas, por que algo que aparentemente se apresentava de forma tão óbvia ainda me causava estranhamento? Por que eu estava sendo de certa forma tão inocente ao ponto de pensar que ia me deparar com um lugar identitário tão engessado para a velhice? Precisei repensar e redirecionar meu olhar, pois percebi que ainda trazia naturalizada em mim uma certa concepção de velhice, uma noção de velhice que se materializava na disponibilidade de contar e narrar histórias, principalmente pelo fato de que a identidade do(a) idoso(a) na nossa sociedade fora construída de forma sinonímica com a vivência no passado, de tal forma que o envelhecer se relaciona com o não ser mais, com uma construção subjetiva que cria um lugar universal para o velho na sociedade: o guardião da memória, uma testemunha legitimada para pensar e dizer o passado.

Dessa forma, percebi que a minha forma de pensar a velhice como um momento privilegiado para contar histórias, para

²⁶⁸ A invenção do termo “terceira idade” demarca um novo modo de gestão da velhice, ao investir em novas configurações e deslocamentos na forma de experienciar esse período da vida. O termo foi originado na França com a criação das Universités Du Troisième Age na década de 1970 e tem se popularizado no Brasil, na forma de uma política específica para a velhice. O advento da categoria terceira idade provocou mudanças significativas na definição do envelhecer, do tornar-se velho, principalmente por promover deslocamentos na forma de se pensar a velhice e os corpos velhos, anteriormente pensados como registros biológicos associados a um momento de decadência física e invalidez, momento de descanso onde impera a solidão e o isolamento afetivo, passando, portanto, a estabelecer outros signos e elementos na composição de uma outra definição para esse período etário: a atividade, a sociabilidade, a autonomia, o lazer, os rituais de embelezamento, signos que imprimem aos corpos velhos uma imagem de corpos jovens. Para aprofundar a discussão, cf.: DEBERT, Guita Grin. *A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade*. In: **Velhice ou terceira idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

operacionalizar práticas de memórias, estava interligada com um contexto social maior, não era apenas uma experiência singular vivenciada na infância²⁶⁹ que me fazia associar a velhice ao passado, mas essa naturalização da velhice amarrada às práticas de memórias estava presente em vários discursos e saberes na sociedade contemporânea, conforme destaca Agra do Ó,²⁷⁰ quando cita o exemplo do saber médico que associa a preservação da memória do indivíduo velho a uma questão de saúde, enquanto aqueles que apresentam uma memória considerada frágil são relegados aos campos marginais da doença. De acordo com esse autor, a naturalização e universalização das experiências do envelhecimento relacionadas às práticas do lembrar e esquecer também estão presentes no interior das discussões das ciências humanas e sociais, conforme destaca:

Desde a constituição desse campo, [das ciências humanas e sociais] academicamente falando, os indivíduos nomeados como velhos são considerados como testemunhas e depoentes privilegiados. As humanidades, em geral, parecem pouco interessadas em pensar que o gesto de tomar alguém como uma ‘memória viva’ de algo é, por si só, um gesto carregado de intencionalidades. Há produção de subjetividade, aí. Trabalhos, (...) elidem a sua contribuição ao jogo identitário que amarra a velhice ao passado (ou a um olhar deslocado em relação ao presente) ao tornar o indivíduo velho apenas numa máquina produtora de recordações e/ou de silêncios.²⁷¹

Uma das críticas desveladas por Agra do Ó, em seu estudo de tese realizado dentro do campo da História, recai, sobretudo, sobre as ciências que operam com as memórias vivas como fontes, pelo fato de

²⁶⁹ Era uma prática comum durante o período vivenciado na minha infância, no final das tardes e início das noites, me reunir com outras crianças para escutarmos as narrativas e histórias recriadas e contadas por uma senhora idosa que fazia parte da vizinhança e que considerávamos como uma avó. De forma ingênua, durante muito tempo ao longo de minha infância, fui conduzida a pensar que a arte de narrar as experiências passadas parecia ser uma característica intrínseca à velhice.

²⁷⁰ AGRA DO Ó, Alarcon. **Velhices Imaginadas memória e envelhecimento no Nordeste do Brasil**. Tese de doutorado, UFPE, 2008.

²⁷¹ *Idem* p. 18-19.

ser recorrente em seus discursos o aprisionamento das experiências de envelhecimento às práticas de lembrar e esquecer. Uma abordagem marcada por intencionalidades que, de acordo com o autor, precisam ser sinalizadas e problematizadas.²⁷² um convite para se pensar sobre as relações e práticas de poder e de saber implicadas socialmente em cada contexto histórico.

Dentro do contexto moderno ocidental, a velhice foi representada de forma marginalizada, principalmente por não se inserir mais em um modelo funcional de produção e reprodução da riqueza e, nesse sentido, valores negativos foram investidos sobre a velhice, sobre os seus *corpos enrugados*²⁷³ tornados invisíveis e silenciados simbolicamente, afetivamente e socialmente. É importante destacar que, a partir dessa formatação moderna de negação e silenciamento da velhice, estava sendo criado um lugar temporal legitimador para expressões subjetivas do envelhecer, um lugar temporal pensado como demarcação legítima para a vivência da velhice, referendado pelo exercício das práticas de memórias, das práticas narrativas em torno do lembrar e do esquecer. Nesse sentido, pensar o idoso(a) dentro dessa lógica racionalista moderna é tomá-lo como alguém que existiu no passado, que já realizou o seu processo psicossocial e que não demonstra pouco interesse pelas possibilidades temporais assinaladas no presente/futuro.

Na contramão desse lugar de velhice marcado pela inserção no passado, estão os idosos(as) participantes do Centro de Convivência, sujeitos que demarcam através de ações, gestos e falas a pertença identitária ao tempo presente, pelo menos essa foi a impressão que tive em um primeiro momento, principalmente, nos primeiros encontros que estabelecemos nas dependências daquela espacialidade. Obviamente, enquanto indivíduos inseridos em uma dinâmica de grupos de terceira idade, aqueles sujeitos subjetivaram uma ideia ativa de velhice que vem

²⁷² Ao investir na historicização dos laços entre as experiências do envelhecimento e as práticas do lembrar e do esquecer a partir de uma literatura memorialista nordestina do final do século XIX e início do século XX, esse autor vem destacar o quanto as narrativas produzidas pelos “letrados nordestinos” funcionariam como dispositivos de fabricação de identidades para velhos, dessa forma, os sentidos do envelhecer e do ser velho naquele contexto histórico eram estabelecidas pela narratividade de si e da velhice. *Idem*.

²⁷³ Silva, Keila Queiroz. **Os corpos enrugados e meus “outros” espelhos etários**. [Tese de doutorado]. João Pessoa (PB): Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFPB; 2008.

sendo referendada e reelaborada pelas políticas voltadas para a gestão da terceira idade e para a valorização social da pessoa idosa. Fenômeno bem recente na nossa sociedade brasileira, conforme apontado por Joel Birman,²⁷⁴ justificado, dentre outros fatores, pelo aumento da longevidade e pela mudança dos valores ligados à família.²⁷⁵

A velhice passa a ser pensada dentro do interior desses grupos como um espelho em negativo, como uma não velhice, um deslocamento na forma de pensar as identidades senescentes, agora marcadas pelos signos da juventude. Dentro dessa proposta, a experimentação da velhice adquire outros contornos imagéticos e discursivos distintos daqueles que vinham sendo tramados pela racionalidade moderna a partir de uma lógica produtivista dos corpos e das subjetividades. É o momento em que a velhice passa a ser celebrada como a melhor idade, onde o processo de envelhecimento não é mais encarado como momento de parada ou de perdas, mas como uma fase da vida que pode ser vivida das mais diversas maneiras.²⁷⁶ Uma reflexão que me estimulou a repensar o cenário das experiências subjetivas de velhice de forma relacional com as práticas de memórias nas espacialidades do Centro de Convivência.

Para dar conta do trabalho de memórias sobre infâncias nesse cenário de experiência de velhice ativa, precisei, primeiramente, estabelecer vínculos, vivenciar situações de interações com os idosos(as) que frequentavam diariamente²⁷⁷ aquele espaço. Conforme alertaram

²⁷⁴ Cf.: BIRMAN, Joel. O futuro de todos nós – temporalidade, memória e terceira idade em psicanálise. In: **Estilo e modernidade em psicanálise**. São Paulo: Ed. 34, 1997, pp. 191-209.

²⁷⁵ Essa questão também foi pensada por Debert, sob outra perspectiva teórica, quando ela analisa a emergência social de um cenário possibilitador de mudanças na categorização das idades da vida de forma geral, e da velhice de maneira específica. De acordo com a interpretação dessa autora, estamos vivenciando um processo de “desinstitucionalização” ou “descronologização da vida”, devido às consequentes mudanças ocorridas em vários âmbitos da sociedade contemporânea, principalmente no domínio das famílias, no processo produtivo, nas configurações das unidades domésticas. Cf.: DEBERT, Guita Grin **A reinvenção da velhice**. Socialização e processo de representação do envelhecimento. Edusp/Fapesp, São Paulo, 2004

²⁷⁶ BARBIERI, Natália Alves. Velhice: melhor idade? In: **O Mundo da Saúde**. São Paulo, 2012, 36(1): 116-119.

²⁷⁷ De acordo com a coordenadora do Centro de Convivência, Gilma Souto Maior, apesar do grande número de participantes cadastrados, a média de

Menezes, M. A.; Aires, L. M. E Souza, M. R.²⁷⁸ “O cotidiano das pessoas, suas histórias, suas lembranças, não estão acessíveis a qualquer pessoa, em qualquer tempo ou espaço,” nesse sentido, precisei ser mais cuidadosa com a postura que estava assumindo enquanto pesquisadora, precisei respeitar o(s) momento(s) do outro, respeitar também as suas escolhas em não querer participar da pesquisa.

Os primeiros encontros, após minha retomada da pesquisa, se deram em uma praça pública, a Praça do Trabalho, local onde os(as) idosos(as) fica(va)m aguardando o ônibus para os levar ao Centro de Convivência. Muitos(as) idosos(as) chegavam com uma hora de antecedência, durante esse intervalo de espera as (re)apropriações e a produção de sentidos aconteciam. Os(as) idosos(as) que chegavam cedo se sentavam nos bancos da Praça e as conversas começam a fluir, na maioria das vezes eram conversas sobre o cotidiano e sobre os problemas da vida, além de começarem também a praticar um de seus passatempos preferidos: o jogo de cartas. Pouco a pouco fui tentando me inserir naquele universo de conversas e jogos. Curiosamente, as práticas de sociabilidades são estendidas para além do espaço do Centro de Convivência, elas são anteriores e posteriores ao horário de participação dos grupos naquele espaço institucionalizado, pois desde o momento que eles chegavam na praça até quando eles saíam do Centro de Convivência, no final da manhã, eles marcavam alguma atividade em grupo para manterem-se ocupados entre si.

As representações urbanas construídas pelas falas e vivências dos(as) idosos(as) entrevistados(as) demarcam uma nova sensibilidade de pertencimento à cidade. Essas representações perpassam a ideia de cidade enquanto materialidade erigida pelo homem, enquanto obra ou artefato e ganha a dimensão de sensibilidade. A vivência da velhice na cidade é marcada, portanto, por meio de astúcias e artimanhas que se corporificam dentro das formas de sociabilidades urbanas, as tramas históricas ganham outros significados e são (re)apropriadas pelos sujeitos de maneiras múltiplas, eles fazem dos espaços citadinos lugar de encontros, de passagem cotidiana, de vivências, na medida em que

participantes que frequenta aquele espaço diariamente varia entre 70 a 50 idosos(as). Entrevista concedida a autora em 03 de setembro de 2014.

²⁷⁸ MENEZES, M. A.; AIRES, L. M. e SOUZA, M. R. “Construindo narrativas orais: interações sociais no trabalho de campo”. In: **Cadernos de Campo**. São Paulo, Pós-Graduação Antropologia, USP, 2004, p. 62.

esses sujeitos se colocam na contramão de uma “racionalidade urbanística”²⁷⁹ e de todos os riscos implicados nesse projeto.

Essas novas formas de representação dos espaços, construídas pelos sujeitos idosos entrevistados, estão articuladas com a experiência vivenciada por eles a partir do Centro de Convivência. As experiências dos idosos com relação ao Centro de Convivência possibilitam a construção de uma dimensão de sensibilidade relacionada ao espaço cidade, na medida em que tipificam uma representação de pertença à esse espaço no presente; de uma forma geral, suas rememorações não cristalizam a imagem do passado com uma visão nostálgica, suas construções do passado sucumbem à dimensão atingida pelo sentimento de pertença ao tempo presente, às vivências cotidianas.

Inspirados nas práticas de sociabilidades cotidianas muitos idosos recriam as relações interpessoais e os usos dos espaços do Centro de Convivência. Enquanto espaço físico, o Centro de Convivência se caracteriza por ser uma grande casa composta de várias dependências e um enorme jardim com piscina, - embora no momento a piscina esteja desativada, existe um projeto para sua revitalização. Dentre esses espaços (quartos e dependências) encontra-se um salão em que são realizadas as atividades de educação física, as aulas de dança, as palestras, os momentos de oração entre outras atividades. Ao lado do salão há um espaço destinado às atividades escolares, com vistas à alfabetização dos idosos; há ainda a sala da fisioterapeuta, o consultório médico, a sala de artesanatos, a sala de reuniões, a cozinha e um espaço onde funciona um refeitório.

Esses espaços são ocupados pelos idosos de diversas maneiras, muitos utilizam o refeitório quando esse não está sendo usado para as refeições, para vender artefatos, calçados, lanches, usam também para conversar, cantar e tocar, bem como para jogar cartas. Outros(as) idosos(as) usam o espaço da escola, quando não estão em horários de aula, para conversar e jogar. Enfim, os espaços ganham novas funcionalidades através das (re)significações que são feitas de acordo

²⁷⁹ Conforme destaca Certeau, a construção do espaço cidade é pensada por meio de uma “racionalidade urbanística”. “(...) a organização funcionalista, privilegiando o progresso (o tempo), faz esquecer a sua condição de possibilidade, o próprio espaço, que passa a ser o não-pensado de uma tecnologia científica e política”. Cf.: CERTEAU, Michel de. **A Invenção de Cotidiano**: 1-artes de fazer. Petropolis, RJ: Vozes, 1994, p.173.

com os interesses momentâneos dos grupos. Os idosos participantes (re)significam os espaços do Centro de Convivência por vias de suas astúcias, deixando vir à tona seus desejos e vontades. Suas motivações não são cerceadas, há uma liberdade nas relações dos(as) idosos(as) com o espaço institucional, não há uma imposição por parte da coordenação que impeça os(as) idosos(as) de expressarem seus desejos e motivações, nem tampouco com relação à obrigação da participação diária.

Inicialmente, a experimentação daquela liberdade de participação ofertada aos idosos dentro daquele espaço institucional provocara um distanciamento de interesses entre mim e eles, eu uma pesquisadora ávida por escuta, eles sujeitos interessados em aproveitar ao máximo as atividades do Centro. Comecei, portanto, a me questionar até que ponto a minha presença não estava sendo encarada como uma imposição, um entrave à participação livre nas atividades que mais lhes interessavam, pois quando me aproximava de algum participante sentia que havia uma preocupação com o tempo, eu precisava de tempo para que as narrativas fluíssem e eles não queriam perder esse tempo comigo. Insisti várias vezes, mas percebia que as conversas eram difíceis de serem conseguidas e quando conseguidas eram rápidas, ocorridas sempre nos intervalos entre uma atividade e outra, sem muita entrega, sem muita vontade. Terminantemente não era essa a pesquisa que eu pretendia.

Esse foi um problema que passou a me atormentar nos primeiros dias. Precisava urgentemente me reformular enquanto pesquisadora, refazer minha dinâmica operacional, controlar minha ansiedade de escutar os relatos nos momentos em que eu queria ouvir, em que eu me sentia pronta, pois se eu quisesse descobrir narradores²⁸⁰ para a minha pesquisa naquele espaço aparentemente tão atípico, precisaria, portanto, me reinventar e me doar de forma mais intensa para a relação pesquisadora entrevistado naquele cenário.

²⁸⁰ Pouco a pouco fui percebendo que muitos sujeitos que abordava não eram os narradores que eu esperava encontrar, pois não conseguiam transformar suas lembranças em narrativas, não conseguiam concatenar as ideias com muita coerência. Em vários momentos ocorreu de o sujeito começar a falar sobre um tema e de forma simultânea ir associando a vários outros temas e temporalidades sem estabelecer qualquer ligação. Precisei, portanto, ficar atenta também a essas nuances, a construir junto com eles um caminho narrativo, lugares de entrevistadora e de narrador(a).

Não desisti! Continuei a frequentar o Centro de Convivência diariamente, precisei conversar sobre vários assuntos, escutar assuntos cotidianos, falar sobre mim, relatar detalhes sobre minha vida, estabelecer vínculos e relações de amizades, deixar de ser vista como “o outro”, “a pesquisadora”, alguém que estaria só interessada nas narrativas da infância, do passado e me tornar alguém que inspirasse confiança, que demonstrasse sensibilidade para escutar as histórias que cada um(a) estivesse disposto(a) a me contar. Precisei viajar em excursões, dar opiniões sobre roupas e acessórios, aprender a dançar forró, a jogar dominó, a jogar cartas, a tomar café (bebida que não me agradava), precisei ler orações, escutar canções, precisei ficar perto, muito perto daquelas pessoas, respeitar os seus tempos, suas pausas, suas escolhas de parar ou continuar com as conversas, de chorar ou rir de uma situação difícil, precisei me tornar alguém disposta a se relacionar de forma intensa, a me doar, a aceitar as minhas limitações, as limitações da pesquisa e encarar todas essas questões como um grande desafio acadêmico e, para além dele, um desafio de vida.

À medida em que fui me aproximando mais, afinando as relações com os sujeitos entrevistados, as narrativas começaram a ganhar tons mais intimistas, novos espaços relacionais foram se interpondo, novos caminhos nos conduziam para narrativas mais densas, mais detalhistas. Por instantes, aquele cenário festivo do Centro de Convivência desapareça, nem o burburinho das vozes dos outros participantes, nem os sons musicais das danças e ensaios, nada parecia mais atrapalhar aquele momento interativo que ia se perfazendo por entre palavras e silêncios. Tinha, enfim, conseguido criar uma atmosfera de negociação intersubjetiva que ia me permitir pensar as nuances discursivas que se interpunham através dos ditos e não ditos, das palavras, dos silêncios, dos desvios, das fugas e dos vários sentidos atribuídos aos acontecimentos narrados. A partir do intercâmbio narrativo e afetivo estabelecido na pesquisa, os relatos tornaram-se mais fluídos, as sensibilidades mais a floradas e a reconstrução das lembranças de infância foram atravessadas por várias outras histórias relacionadas com as experiências de vida que tivera cada sujeito entrevistado.

Aproveitando essa configuração que foi sendo tecida durante nossos encontros, mantive a preocupação de pensar o processo narrativo como uma oportunidade de escuta não apenas das falas dos entrevistados, mas de todos os signos que estavam sendo postos durante a rememoração, a postura corporal e gestual dos entrevistados, o tom da voz, os olhares, e principalmente à forma como os sujeitos foram

construindo e selecionando os fatos que lhes foram mais significativos seja de uma maneira positiva ou negativa.

Propus-me, portanto, a escutar o que eles estavam dispostos a falar e a silenciar sobre o período da infância, as ressignificações do vivido, as formas como se colocavam frente àquele cenário narrativo que estava sendo construído de maneira dialógica e partilhada, pois em vários momentos me senti também entrevistada, me senti algumas vezes negociando uma autoimagem em função daquilo que eles estavam esperando de mim. Não raras vezes eu também fui interrogada, fui chamada para me posicionar a respeito de várias questões que estavam sendo colocadas no momento das entrevistas, enfim, precisei assumir uma postura ativa e participativa para adentrar naquele universo intersubjetivo, esclarecido por Augras²⁸¹ como um campo onde atuam inúmeras variáveis situacionais e pessoais que desembocam em um processo de negociação.

Nesse interim, confesso que não me preocupei muito com um número muito representativo de entrevistados, primei pela qualidade das narrativas, a história e os laços que estabelecemos serviram de guia para a seleção das narrativas. Ao todo, foram realizadas vinte e três entrevistas,²⁸² sendo a maioria delas narrada por mulheres, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 3.

LISTA DE IDOSOS(AS) ENTREVISTADOS(AS) NO CENTRO DE CONVIVÊNCIA DO IDOSO (CAMPINA GRANDE)		
NOME	LUGAR ONDE NASCEU E/OU PASSOU A INFÂNCIA	ANO DE NASCIMENTO
Alzira Tomás	Pombal- Pb	1934
Ana de Lima Oliveira	Alagoa Nova- Pb	1938

²⁸¹ AUGRAS, Monique. História Oral e Subjetividade. In: VON SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes. (org.). **Os desafios contemporâneos da História Oral**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1997.

²⁸² Apesar de ter realizado 23 entrevistas, não as utilizei por completo, algumas dessas entrevistas foram usadas integralmente, outras foram usadas apenas trechos e/ou pequenas citações, e/ou ainda serviram para estabelecer comparações sem serem mencionadas de forma direta.

Antonio Gomes Souza	Teixeira- Pb	1940
Catarina Pereira da Silva	Taquaritinga do Norte-Pe/ Sumé- Pb	1927
Celina Pereira de Lima	Picuí- Pb	1935
Cícera Coelho Borges de Lima	Santa Luzia/Patos- Pb	1939
Francisca Tavares de Sousa	Queimadas- Pb	1931
Iraci Gonçalves Ferreira	Campina Grande- Pb	1939
Isabel Andrea dos Santos	João Pessoa- Pb	1924
Josita Francisca de Jesus	Boqueirão- Pb	1934
Maria das Dores Araújo Tomás	Campina Grande- Pb	1939
Maria Félix da Silva	Brejo de Areia- Pb	1937
Maria da Guia Santana	Queimadas- Pb	1942
Maria Luciana da Silva	Rio Grande do Norte/ Campina Grande- Pb	1920
Maria Margarida de Oliveira	Galante- Pb	1934
Maria Olvídia de Jesus	Esperança- Pb	1931
Martha Rodrigues de Lima	Campina Grande- Pb	1934
Nadir Matias de Oliveira	Guarabira- Pb	1944
Nelson Guimarães	Pocinhos- Pb	1937
Raimunda Pereira Marinho	Ligeiro- Pb	1931
Sebastião Eugênio da Silva	Teixeira- Pb	1935
Severino Campos de Melo	Galante- Pb	1930

Severino Góes da Silva	Ingá-Pb	1927
------------------------	---------	------

Fonte: Dados da pesquisa

O número de mulheres dispostas a relatar suas memórias de infância foi maior que o de homens, mais de 70%, correspondendo também à proporção de participantes daquele espaço com base no pertencimento de gênero, conforme anteriormente mencionado. Outro fator destacável também para essa diferença percentual foi a própria identificação das mulheres comigo. Ao longo da abordagem e das conversas, percebi que elas se sentiam mais a vontade do que os homens, por estar falando com outra mulher, sentiam-se menos envergonhadas, mais disponíveis, enquanto os homens apresentavam maior interesses em participar dos jogos e de outras atividades que congregavam mais homens, atividades que faziam eles se sentirem entre si, entre iguais. Uma pequena amostragem que se apresentou como reflexo da maneira como foram educados socialmente, a partir das divisões entre os sexos. Proposição que se torna inegavelmente mais clara quando avançamos nas narrativas, conforme veremos mais adiante.

Ainda de acordo com a referida tabela, podemos observar o local onde os sujeitos entrevistados nasceram e/ou passaram a infância, além do ano do nascimento. Informações relevantes para estabelecermos um pequeno mapeamento do perfil dos entrevistados. Tomando por base essas informações, podemos depreender que a maior parte é oriunda do interior da Paraíba, em um período onde as cidades citadas são descritas pelos narradores como verdadeiras áreas rurais, principalmente por não apresentarem desenvolvimento urbanístico em comparação com os parâmetros atuais. A idade dos sujeitos entrevistados varia entre 75 até 97 anos, pois as datas de nascimento situam-se entre as décadas de 1920,²⁸³ 1930 e início de 1940, o que sugere que a vivência da infância vá ocorrer no final dos anos 1920 (caso específico de apenas uma das entrevistadas) até o final dos anos 1940, praticamente o mesmo período em que analiso as reportagens jornalísticas que tentam criar um perfil para a infância paraibana com base no pertencimento escolar, e que se mostrou distinto daquele que será apresentado pelos entrevistados, conforme observaremos ao longo da tese.

²⁸³ Apenas uma das entrevistadas nasceu no ano de 1920, tendo, portanto, passado sua infância ao longo desse ano. os(as) outros(as) majoritariamente passaram sua infância em meados de 1930 e/ou nos anos de 1940.

As técnicas privilegiadas nessa pesquisa de campo, a partir das possibilidades metodológicas ofertadas pela história oral, foram entrevistas semi-estruturadas com um roteiro de questões relativas às experiências de infâncias.²⁸⁴ Não obstante, a utilização desse roteiro, muitas narrativas podem ser caracterizadas como histórias de vida, principalmente por não se limitarem a abordar somente o período da infância, mas também as outras fases da vida a partir de comparações, aproximações e distanciamentos. Relatos que extrapolaram os roteiros iniciais, que não se restringiram apenas às demarcações da infância, mas que intercambiaram várias questões, além das etárias, também de gênero, questões condizentes ao universo individual de cada um, ao coletivo, ao social, cultural, econômico, enfim, questões que me possibilitaram ir além da proposta de pensar as infâncias paraibanas. A maioria dos relatos narrativos foram gravados em mais de um momento, em mais de um encontro, alguns são mais longos, cerca de 60 minutos, outros mais curtos, em média de 15 minutos, sendo a maior parte realizada nos intervalos das atividades.

A priori, as narrativas sobre a infância apareceram, nas falas dos(as) idosos(as), revestidas de uma certa polaridade: ora fortemente negada em termos mnemônicos, em prol da sobreposição de uma narrativa que enfatizasse a velhice como a experiência etária mais satisfatória, ora ovacionada como a melhor fase da vida, como uma experiência nostálgica e saudosista responsável por evocar as melhores lembranças de um tempo vivido e impossível de ser repetido.

Ao procurar entender essas polarizações narrativas sobre a infância fui levada a pensar sobre os aspectos racionais e psicológicos que se intercambiavam em torno do lembrar ou esquecer a experiência de infância. Os silenciamentos e esquecimentos, se apresentavam, sobretudo, como dificuldades de se contar histórias que teriam marcado de forma negativa os sujeitos envolvidos. Infâncias negadas por uma “adultez” antecipada, por um cenário de responsabilidades com o próprio sustento e com o sustento familiar, assumidas obrigatoriamente pelas crianças que não puderam fazer escolhas e nem puderam ser

²⁸⁴ A utilização desse roteiro esteve relacionada com uma forma de abordagem didática (um guia) para iniciar as conversas e não como lista de perguntas. A partir de temas gerais como: brincadeiras, trabalho, relacionamento familiar, alimentação, educação escolar, lazer, entre outros, fui organizando a condução das entrevistas, muito embora não me prendi a esse roteiro de forma sistemática, as perguntas e interferências foram feitas tendo em vista o desenvolvimento de cada narrativa.

ouvidas nos seus desejos de infância. Uma cartografia narrativa demarcada mais pelo esquecer do que pelo lembrar.

Mas, para além das demarcações ambivalentes presentes nas falas dos entrevistados, fico a me perguntar sobre outros dramas, outras tensões, outros movimentos e sentidos, outras racionalidades, outras histórias que não se apresentaram em um primeiro momento, que não estiveram presente dentro dessa abordagem ambígua sobre o lembrar e o narrar a infância, o que ficou esquecido e o que não foi dito, os silêncios e as pausas que emudeceram tantas falas, que redirecionaram o contar, enfim, inquietações que me fazem pensar no esteio do pensamento de Alberti,²⁸⁵ quando ela afirma que “contar uma história é operar por exclusão, é selecionar e ordenar os acontecimentos de acordo com o sentido que se lhes quer conferir e que se quer conferir à própria história”

Quais os sentidos que aqueles sujeitos estavam dispostos a imprimir em suas narrativas? E quais precisariam ser excluídos, silenciados? Inquietações que me moveram a entrar cada vez mais nesse universo dinâmico de experiências pessoais, mas também de produção de racionalidades, de sensibilidades. Um convite para pensar as narrativas e os embates em torno do lembrar e do esquecer.

4.2.1- (Re)significações da infância sob a luz da terceira idade

(...) no devir das experiências e respostas existenciais, uma idade não elimina a outra, mas a contém. O menino e a menina, o jovem e a jovem, estão na pessoa adulta ou velha (...). Em vez de pensar em termos de regressões, inaptações ou reduções, poderíamos reclamar o direito de jogar, em cada momento, com todas e cada uma das cartas de nossa experiência (...), de maneira que, em cada itinerário pessoal, o tempo nos fosse amigo e não cárcere, permitindo assim uma identidade flexível e diversificada.²⁸⁶

²⁸⁵ ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 69.

²⁸⁶ LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades dos outros. In: Jorge Larrosa & Nuria Perez de Lara (org.). **Imagens do outro**. Petrópolis: vozes, 1998, p. 20-21.

O tempo e o intercambio das identidades etárias em um mesmo ser, eis o que Lloret nos instiga a pensar através dessa sua citação. A flexibilidade resvalada nas experiências etárias estabelecidas pelas relações que os sujeitos estabelecem com o tempo, uma possibilidade, dentre tantas outras, de se ver frente aos referenciais de classificação etária estabelecidos socialmente.

Pertencer a um grupo de idade significa ter que adequar-se a uma normativa bastante precisa: em cada idade, podemos ou não podemos fazer, devemos ou não devemos (como se viver fosse uma dívida) fazer uma série de coisas e, sobretudo, temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente sancionados (...) nos anos da infância, por exemplo, há que se adaptar à escola graduada que determina aulas e currículos segundo uma idade que resulta ser a do grupo e a de sua imagem (...), uma imagem que determina a pertença ou não-pertença dos anos de cada menino ou menina (não pertença no caso dos que repetem, imaturos, deficientes ou precoces, todos eles por certo, não muito bem vistos) (...). Viver a idade acarreta assim a preocupação de nossa normalidade ou do desvio com relação a ela.²⁸⁷

Os discursos que reforçam a idade enquanto uma realidade absoluta e universal, capaz de determinar o que podemos ser e o que nos é permitido fazer, acabam por aprisionar as singularidades subjetivas dos sujeitos e impede as expressões das diferenças cronológicas subjetivadas pelos sujeitos de forma plural. Ao questionar as imagens e práticas que se articulam no imaginário coletivo com vistas a determinar os lugares a partir da pertença aos grupos de idade, Lloret²⁸⁸ nos propõe desvelar as dimensões da cultura e do poder em suas tentativas de ordenar nossas condutas.

(...) com o próprio tempo vivido em mim e na alteridade dos demais, viver o tempo que temos e que nos tem (ambos são reais), é preciso desvelar como se articulam as imagens impostas a partir da

²⁸⁷ **Ibidem**, p. 16-17

²⁸⁸ **Ibidem**, p.23.

memória coletiva, do imaginário social ou do costume. Não é só isso, porém; também há que se avaliar como as práticas quotidianas reforçam estas imagens ou as recriam e desvelar o modo em que certos estudos sociais ou psicossociais, certos interesses econômicos e políticos – sem esquecer as razões legislativas e gerenciais na classificação ou ordenação das populações – as conformam e as determinam

Ter ou ser uma idade? Tomar as idades ou o pertencimento etário, como critério normalizados dos corpos, das subjetividades, dos desejos, silencia os lugares outros, os desvios de sentidos provocados pelas ações de quem não se sente pertencente ao universo etário referendado socialmente por uma série de práticas de comportamento, de quem se permite transitar pelos lugares etários de forma fluida, sem se importar com as normas impostas para a experimentação de cada idade, de quem não tem vergonha de brincar, dançar, se vestir conforme sua vontade, de aprender coisas novas, de se permitir viver o lúdico, a transgressão nas pequenas coisas do dia a dia, sem abandonar as obrigações e responsabilidades que a vida reservou.

Começo, portanto, fazendo essa reflexão porque quero localizar a narratividade dos sujeitos da pesquisa a partir das subjetividades etárias assumidas por eles. Idosos participantes de grupos de terceira idade que se permitiram questionar os lugares de pertencimento fortemente arraigados no imaginário social. Sujeitos que inspiram deslocamentos nos dispositivos de controle dos corpos que se propõem a determinar o que se pode fazer quando se faz parte de uma determinada identidade etária ou/e de gênero. Uma experiência de desconstrução de papéis sociais cristalizados que foi tomando forma a partir das narrativas dos idosos pesquisados, das memórias afetivas que serviram de caminho metodológico para se pensar, para além das ressignificações das histórias de infâncias, a relativização dos papéis sociais etários.

É destacável, portanto, a relação que os sujeitos estabelecem com a memória, com as diversas dimensões temporais que se mesclam em suas narrativas, enquanto elementos simbólicos que acionam a possibilidade de reinstituir lugares de pertencimentos e de deslocamentos através das lembranças e dos esquecimentos. Em suas falas há um rompimento da linearidade temporal, na medida em que esta linearidade é sucumbida por um movimento difuso, descontínuo de rememoração, ativado pelo emaranhado temporal interposto pelas

práticas narrativas. Nesse interim, o presente passa a ser acionado para enunciar aspectos do passado. Seus relatos são intercambiados por sinais e signos de uma vivência experiencial que se dá no tempo presente e que ganha materialidade a partir das práticas de sociabilidades desenvolvidas dentro dos grupos de terceira idade que celebram a velhice como a melhor fase da vida.

Dentro desse cenário de experimentação da velhice ativa situo a gestação das narrativas sobre infâncias, as quais são ressignificadas e rearrumadas por meio da elaboração de discursos que envolvem um processo de rememoração caracterizado por elementos que extrapolam o verbal, que são expressos também por meio de muitos sentimentos, que oscilam entre a alegria e a angústia, a satisfação e o lamento, a saudade e o desapego. Sentimentos que me impelem a pensar sobre a complexidade subjetiva que envolve esses sujeitos narrativos, suas identidades, as relações estabelecidas com os fatos, (principalmente com a forma como eles constroem esses fatos), com as dimensões temporais, com a própria memória pelo ato de lembrar e esquecer, enfim com toda a rede intersubjetiva que se perfaz quando os participantes do Centro de Convivência aceitam o convite para serem entrevistados, quando se dispõem a serem narradores, a compartilhar suas lembranças, esquecimentos, gestos e sentimentos, quando deixam vir à tona a possibilidade de inserção em um universo que por ora é tão individual, mas que não se desvincula de um contexto social significado pelos traçados da coletividade.

4.2.1.1 - A infância pelo espelho da saudade - o universo narrativo do senhor Nelson

Pensaremos aqui a rememoração de um dos entrevistados que se dispôs a narrar sobre o período de sua infância através de uma forte identificação afetiva com o vivido, refeita, mais especificamente, sob uma sensibilidade saudosista construtora de um cenário narrativo expresso pela seleção das experiências positivadas do período da infância, trazidas à tona enquanto singularidades constituídas na/pela relações estabelecidas entre o próprio sujeito e suas histórias de vida. Albuquerque Júnior,²⁸⁹ através de outro cenário de pesquisa, nos ajuda a

²⁸⁹ ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Pedagogias da saudade: a formação histórica de consciências e sensibilidades saudosistas. A vida e o trabalho do poeta e professor português António Corrêa d'Oliveira. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 152, 2013.

pensar sobre tais relações e a construção das consequentes singularidades na história.

Não apenas aprendemos a história, mas a experimentamos, a vivenciamos, a sentimos na pele, na carne, na consciência. Não apenas ficamos sabendo da história, não apenas a conhecemos, mas a vivemos, a sentimos. A história nos afeta de dada maneira singular e, por isso mesmo, nos constitui como singularidades.

Ao lançar mão de um estudo magistral sobre a trajetória de vida do poeta e professor português António Corrêa d'Oliveira, Albuquerque Júnior investe em uma discussão que tem como foco a formação histórica de consciências e sensibilidades saudosistas. Conforme aponta esse autor, a saudade não é um sentimento dado, natural e instintivo, mas um sentimento que é conceituado dentro de uma dimensão social e histórica, um sentimento/conceito que se relaciona intimamente com as formas como os sujeitos percebem e se deixam afetar pelo passado e pelas temporalidades de uma forma geral. Nesse sentido, a expressão de um sentimento saudosista tem uma dinâmica ritualística e performática socialmente elaborada dentro de um dado espaço temporal,

(...) o sentir saudade implica adotar uma dada gramática de gestos, de práticas, de reações, de comportamentos, mas também dado conjunto de enunciados e imagens que estão social e culturalmente a ela ligados em um dado contexto.
290

Tomemos, portanto, essas ideias desenvolvidas por Albuquerque Junior como esteio para pensar a forma como os sujeitos idosos entrevistados se relacionam com o passar do tempo, e com a formação de uma sensibilidade temporal expressa através de referências saudosistas sobre a infância, e para pensar também, sobre os acontecimentos e/ou experiências que acionaram uma certa subjetividade saudosista que veio à tona quando eles se dispuseram a narrar o passado.

²⁹⁰ **Idem**, p. 156

Ora, se a saudade assim como outros sentimentos não é natural, conforme pontuou Albuquerque Junior, mas um conceito localizado e datado, os sujeitos saudosistas, portanto, precisaram aprender a senti-la sob determinadas circunstâncias históricas, na medida em que esse aprendizado se deu em um determinado espaço e um determinado tempo específico. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que o aprendizado do sentir saudade dos idosos entrevistados esteve marcado, sobremaneira, pela vivência de experiências de perdas, de ausências, de luto, por mudanças forjadas pela passagem do tempo e que exigiram, principalmente, uma nova postura, uma ressignificação, nem sempre consentida, dos sentidos da vida no presente.

Em uma ambiência marcada por símbolos e signos tradicionais, por valores morais definidores dos comportamentos femininos e masculinos, de uma educação rígida e, na maioria das vezes, autoritária, encontramos as diretrizes para a formação de uma sensibilidade saudosista expressa pela fala de alguns idosos, como é o caso do senhor Nelson, um dos personagens que compõe o *roll* de entrevistados nessa pesquisa. Nelson Guimarães, nasceu no ano de 1937 numa fazenda do interior da Paraíba, numa cidade chamada Pocinhos. Filho de agricultor, o senhor Nelson passou toda a sua infância na zona rural, uma dádiva para ele, principalmente pelo fato de manter cotidianamente o contato com a natureza: “A gente quando nasce no mato já começa logo pequenininho acostumado ali naquele regime de mato, de criação, vendo nascer cabrito, nascer bezerro, pinto novo, e aquilo é um sonho pra criança.”²⁹¹

De forma muito sensível e sutil, o senhor Nelson começa a falar de sua infância expressando a alegria que aquele momento lhe proporcionou. Durante nossos encontros, a sua infância foi narrada sob tons saudosistas de quem experimentou uma temporalidade que lhe pertenceu: “**No meu tempo** era bom demais! Andava em cavalo, tudo, sabe! Tinha as horas de brincar e tinha as horas de trabalhar. ”²⁹² Inevitavelmente, para o senhor Nelson, a época em que ele vivenciou a infância foi o melhor momento de sua vida. O passado redesenhado pela vivência da infância foi um instante dotado de muita qualidade experiencial. Uma temporalidade reapropriada e reorientada a partir das injunções do presente, eleita como sendo a melhor expressão temporal

²⁹¹ Entrevista concedida a autora pelo senhor **Nelson Guimarães** no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

²⁹² **Idem.**

de sua vida. Projetada enquanto momento superior, em termos de aprendizado e de possibilidades, quando comparada à educação dos tempos atuais, por esta ser mais preocupada com um conhecimento pragmático e utilitário voltado para o domínio das tecnologias, em detrimento de um conhecimento assentado nas experiências de vida, orientado por uma sensibilidade do olhar, por uma “visão comungante”²⁹³ com a natureza:

A gente vê que as crianças de hoje não sabem nem o que é um animalzinho! Não sabe! E o povo também cria os filhos hoje só no videogame e celular, eles se concentram só naquilo, e não vê a natureza. (...) É muito bom viver no mato viu! Muito gostoso. É porque a gente entra em contato com a natureza, ninho de passarinho, aquelas coisas, lagartixa, calango, cobra né! (risos) era direto com a natureza, aquelas noites de lua, o céu estrelado, muito gostoso viu! Eu sinto falta (...) ²⁹⁴

O senhor Nelson “pinta” sua infância com as cores da natureza, com os pincéis da simplicidade que a vida no campo pôde lhe proporcionar. Esta relação estabelecida com a natureza, se assemelha muito com a visão poetizada da infância expressa por Manoel de Barros.²⁹⁵ Entre fios tecidos pela realidade e pela ficção, vemos a natureza se redesenhar na escrita desse autor como um elemento recorrente nas obras que tematizam uma poética da infância.

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes

²⁹³ BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. A Segunda Infância. São Paulo, Editora Planeta do Brasil: 2006, p. 6.

²⁹⁴ Entrevista concedida a autora pelo senhor **Nelson Guimarães** no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

²⁹⁵ BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. A Segunda Infância. **op. cit.**

crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.²⁹⁶

O olhar sensível para as coisas simples do cotidiano, o interesse pelas coisas ínfimas que ninguém atribui importância, são características que marcam, sob referenciais diferentes, a fala do senhor Nelson e a escrita do poeta Manoel de Barros. O senhor Nelson nunca ouviu falar desse poeta, nunca leu um de seus poemas, mas trazia impresso em sua performance narrativa, em suas lembranças, uma sensibilidade muito próxima ao poeta, principalmente em relação à percepção da vida dentro de um contexto rural, ou melhor no “mato,” conforme suas palavras, ao interesse pela natureza, pela liberdade e pela inventividade que aquela espacialidade lhe vicejava.

A gente fazia os carrinhos da gente e brincava até com os ossos de boi sabe! Brincava de cavalo de pau, era muito bom jovem! Tudo a gente fazia e brincava.

Brincava todo mundo junto, tomar banho naqueles barreiros, era muito bom (risos). A gente bem novinho já sabia nadar, todo mundo lá em casa sabia nadar, andar de cavalo cuidar de animais.

A propriedade de papai era muito grande tinha uns tanques bem grandão sabe! A gente pulava dentro dos tanques, era muito bom.²⁹⁷

Em seus relatos, vemos o tempo passado se apresentar como um tempo sacralizado e moralizado por signos e códigos, marcadamente religiosos, definidores de condutas, comportamentos e modos de ser que possibilitaram o tornar-se um “homem de bem” e tornar-se um sujeito sensível, com uma percepção aguçada pela simplicidade das coisas.

²⁹⁶ **Idem**, p. 6.

²⁹⁷ Entrevista concedida a autora pelo senhor **Nelson Guimarães** no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

Era muito importante a vida do interior, do sítio, porque é justamente como Deus fez o mundo. Ele fez assim: você produz uma coisa e troca com outra, por exemplo assim, o nosso Estado ele é dividido por regiões, sertão, cariri, agreste e brejo, então cada um tem sua renda, tem sua agricultura, então, isso foi muito bem feito que Deus fez no mundo, porque cada um depende um do outro, né isso?! Por exemplo, o brejeiro ele não tem lenha, o caririzeiro tem lenha em abundância (...) era assim, era trocado umas coisas por outra (...) então a vida era assim, então as festas de padroeira final de ano né, aquilo que você colhia, algodão, aí você comprava sapato e comprava a roupa todo ano, já era daquela renda do algodão, era muito bem feito. (...) ²⁹⁸

Dentro desse universo rural, doméstico, atravessado por uma forte moral religiosa, se interpunha uma pedagogia do aprendizado ²⁹⁹ (pensada aqui em termos não escolarizáveis), a conduzir a forma como esse sujeito se relacionaria com o mundo, portanto, suas impressões atuais acerca da economia, da cultura, do social foram bastante influenciadas também pelos aprendizados ocorridos na infância, pela maneira como ele foi ensinado cotidianamente pela experiência de vida, longe do recinto escolar:

²⁹⁸ **Idem**

²⁹⁹ Compactuo com as ideias defendidas por Albuquerque Junior em relação à forma como ele entende o conceito de pedagogia, pensado dentro de uma dinâmica múltipla, para além da concepção escolar. De acordo com esse autor, as pedagogias fazem parte de todas as relações sociais, não são praticadas apenas nos espaços escolares, elas são múltiplas e “operam no cotidiano, visando elaborar subjetividades, produzir identidades, adestrar e dirigir corpos e gestos, interditar, permitir e incitar ou ensinar hábitos, costumes e habilidades, traçar interditos, marcas diferenças entre o admitido e o excluído, valorar diferencialmente e hierarquicamente gostos, preferências, opções, pertencimentos, etc. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Pedagogia: a arte de erigir fronteiras**. Disponível em http://simposiufac.blogspot.com.br/2013/06/pedagogia-arte-de-erigir-fronteiras_21.html. Acesso em janeiro de 2017.

Eu me lembro assim, por exemplo, quando era moleque que já entendia das coisas você passava anos e anos sem ter aumento das coisas. O pai da gente já separava aquele dinheiro pra feira da semana e dava, ou sobrava, pelo seguinte: na época do inverno, da colheita, as coisas baixavam, não é como hoje, as mercadorias sobem e não baixam (...) o dinheiro podia até sobrar, mas não faltar, eles não aumentavam os preços, passava anos e anos e um preço só, e a moeda era um valor só, não desvalorizava. Então, tudo isso era bom né jovem? Muito embora fosse mais difícil de você ganhar, mas também não era fácil de gastar porque tinha valor.³⁰⁰

Suas palavras reafirmam a importância dessa educação doméstica, experiência que nenhuma escola poderia lhe dar:

Tudo hoje eu devo a papai e a mamãe! Assim, de educação, que a maior riqueza do mundo é uma educação familiar, se você não tiver uma boa educação familiar você não tem preparo para viver no mundo, não tem! (...) Escola ensina a ler, mas não ensina você a viver, entendeu! Eu até não concordo com esse negócio de secretaria de educação: aprender a ler não é ser educado não, é aprender a ler, educação a gente arruma em casa, se tiver um pai e uma mãe disciplinado.³⁰¹

A educação disciplinar, “rígida”, baseada em uma adequação de determinadas regras comportamentais, de interdições, ausência de escolhas para as crianças, era uma prática recorrente no contexto familiar investigado nessa pesquisa. Através dos relatos dos idosos pode-se avaliar que há uma ambivalência de sentimentos quando o assunto em questão é a educação familiar. Respeito e/ou ressentimento, sentimentos ora antagônicos, ora interligados nas narrativas que descrevem o tempo da infância e as relações estabelecidas com os pais.

³⁰⁰ Entrevista concedida a autora pelo senhor **Nelson Guimarães** no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

³⁰¹ **Idem.**

(...) a gente tinha uma educação muito rígida do pai e da mãe né! Aí não podia fazer isso, não podia fazer aquilo, não podia pegar em nada de alheio, não podia entrar em propriedade dos outros, não podia! E a gente não saía de casa, a gente só ia na casa de um vizinho se papai mandasse levar alguma coisa ou se fosse buscar, ou pra dar um recado, e era tempo marcado, não podia demorar, era assim! Tinha que obedecer. (...)

Então, se eu tivesse que nascer hoje eu queria nascer do meu pai e da minha mãe, do mesmo jeito, morando no mato. (...)

Naquela época minha filha a gente apanhava de corda dobrada, e você sabe assim que eu não tenho revolta disso! Hoje com meu conhecimento que eu tenho, eu reconheci que aquilo era a ignorância, era o tempo, se ele batia na gente, era assim pra correção né! Só que era rígido, era mesmo! Se você fosse num canto e demorasse mais do tempo que ele falou, apanhava. (...) Então! Você errava de novo se quisesse, se você tivesse um couro muito grosso (risos).

A mãe também batia. Então a gente foi criado assim nesse regime, por exemplo, se a mãe dissesse uma coisa tinha que ser o que ela disse e se o pai dissesse uma coisa tinha que ser o que ele disse. Então, a gente vê muitos hoje da criação a mãe diz uma coisa, o pai desfaz, o pai dá uma ordem, a mãe desfaz, então não pode ser, não tem moral, não tem respeito, tá vendo! A criação de hoje é assim. Então por essa razão, com todas as dificuldades, carrancismo, eu gostaria de nascer do meu pai e da minha mãe e no mesmo lugar, no mesmo tempo, dentro do mato mesmo (risos).³⁰²

Como aquele cenário educativo repensado pelo senhor Nelson, marcado por signos e práticas autoritárias, por relações hierárquicas e desiguais entre os adultos e as crianças, pôde despertar nele um sentimento de gratidão e de saudade? Talvez uma possibilidade seja o

³⁰² **Idem.**

desencanto apontado por ele em relação à forma como os pais educam os filhos na atualidade, distante da forma como ele foi educado, gerando uma desterritorialização identitária, uma perda de seu lugar existencial frente às mudanças observadas no contexto atual, levando-o, portanto, a uma idealização da forma como foi educado na infância, apesar do sofrimento e das dificuldades que passou. Um caleidoscópio de saudades vai se formando através de suas narrativas, saudades dos pais, da casa, das brincadeiras, da educação que teve, dos costumes e tradições, da ordem social, das relações estabelecidas naquele cenário.

Foi uma vida muito maravilhosa! E os namorinhos do colégio? como era bom, visse! (risos) Eu hoje me lembro da primeira namorada do colégio, agora o namoro era só assim de longe, nessa época eu tinha assim uns 11 pra 15 anos, então ia a turma todinha, os irmãos e as irmãs tudo junto para o colégio por dentro do mato, e tudo sem maldade, jovem, não tinha maldade e a educação que papai e mamãe dava era o seguinte: - olhe! Não pode mexer com filha de ninguém, se mexer, pode ser uma neguinha você vai ter que casar! (muitos risos).

Dava medo viu! era muito rigoroso a criação, (...) a gente andava com aquelas vizinhas dentro dos matos, tudinho, rapaz e moça e não mexiam um no outro, de jeito nenhum, era um maior respeito pela tradição e pela amizade que tinha o pai e a mãe, que sempre costuma ser compadre do vizinho (...)

Tomava banho junto, até nu! Não tinha problema nenhum, com uns 7 anos, 8 anos ninguém tinha maldade de jeito nenhum, hoje a gente vê somente a mulher, ela com 11 anos só quer namorar, é porque também é os hormônios não é jovem?! Que tem muito nos alimentos.³⁰³

Apesar dos tangenciamentos, é importante entender que a história de vida do senhor Nelson se distancia em vários aspectos da história da maioria dos idosos entrevistados.³⁰⁴ Primeiro, porque dentro

³⁰³ **Idem.**

³⁰⁴ De acordo com a maioria dos(as) idosos(as) entrevistados, a vivência da infância é demarcada como um período de muita dificuldade, de muita escassez

do recorte espacial e temporal redesenhado pela fala do senhor Nelson há uma subjetivação do tempo passado (o tempo em que vivenciou a infância e a juventude) como sendo quase mítico e sagrado, na medida em que para ele, ali estava encarnado todos os elementos imprescindíveis para a vivência de uma “infância maravilhosa”, tornada possível devido à educação familiar que ele teve dentro daquela territorialidade rural, que segundo suas palavras, era bem distinta da educação que as crianças criadas nos espaços citadinos tinham:

(...) Eu tiro pelo seguinte, porque os meninos da cidade que ia lá no sítio, no mato ele não tinha a educação que a gente tinha, era criado na rua, aprendendo coisa errada com um e com outro (...) tinha muita diferença da criação viu! Era, mais rebelde, muito folgado, se metia muito nas coisas, queria bater na gente, essas coisas assim, e a gente não tinha essa educação. Pra você ver: a diferença que tem na criação de rua pra uma criação dividida, porque cada casa era longe uma da outra, assim os filhos você cria no seu regime, não se misturam.³⁰⁵

Sob a alcunha de educação dividida o senhor Nelson caracterizou a educação na zona rural como sendo mais correta em termos morais. A cidade, e principalmente a rua, significava para ele o *lócus* do perigo, do desregramento, da ausência de limites, um local inapropriado para a educação de qualquer criança. Parecia-lhe, portanto, desconfortável imaginar a vivência da infância dentro de uma racionalidade urbanística que não lhe proporcionasse a leveza que somente o contato com a natureza poderia lhe dar. À fins de esclarecimento cabe ainda destacar que a experiência urbana que ele tinha era bastante restrita naquele período, pois a referência de cidade, ou melhor, as referências, se limitavam a apenas duas cidades: Pocinhos e Campina Grande. Pocinhos era distrito de Campina Grande na época,

e de ausência de liberdade. Para eles a saudade não é o sentimento prevalecente ao rememorarem seu passado, mas secundário em alguns casos e inexistente em outros.

³⁰⁵ Entrevista concedida a autora pelo senhor **Nelson Guimarães** no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

distante cerca de 180 km da capital do Estado, um povoado pouco urbanizado, baseado em costumes e códigos propriamente rurais.

Todo dia da feira a gente ia, num jumentinho, papai tinha cavalo de cela, (...) as mulheres andavam sentadas de lado. Mamãe ficava em casa, a gente ia com papai aí papai me deixava lá na bodega, aí ele ia juntar na feira e eu ficava ali sentado, no sábado, até ele terminar de juntar aquela feira, quando era assim meio dia por aí ele voltava no jumentinho. (...) a ansiedade maior da gente ir pra feira era o quê? Era comer pão doce, cocada e aquilo a gente só tinha de 8 em 8 dias, (...). No sítio a gente se alimenta mais de cuscuz, batata (...) a alimentação básica da gente naquela época era feijão, farinha, cuscuz e batata e rapadura. Arroz era usado mais nos domingos, (...) macarrão dificilmente se usava, quase não tinha. Aí tinha as festas de final de ano da padroeira, aquela coisa toda, tinha carrossel, na cidade de Pocinhos, eu fui criado naquela região, meu berço, e eu gosto muito de Pocinhos, muito mesmo. Ia todo mundo junto, ia a pé, não tinha carro não, era muito difícil, ia de pé e voltava de pé, de madrugada com um sono danado, topando na areia (muitos risos). E você pensava que a gente chegava em casa e ia dormir? Ia nada, ia cuidar nas coisas, ração do gado, água em casa, essas coisas, então naquela época cada um tinha a obrigação de assumir um trabalho, lenha, casa, água, ração (...) ³⁰⁶

Campina Grande, apesar de apresentar um maior desenvolvimento urbano em relação à cidade de Pocinhos, ainda não encarnava elementos estritamente urbanos naquela época, havia uma pretensão de modernização naquela espacialidade, demandada pelos grupos que detinham o poder, seja econômico, político, intelectual, religioso, entre outros, e que investiam na construção de um discurso de deslumbramento e encantamento frente às conquistas materiais e simbólicas que iam se firmando ao longo do século XX, como a chegada

³⁰⁶ **Idem**

do trem e o uso do automóvel.³⁰⁷ Mas, apesar de todo investimento urbanístico, discursivo, simbólico, que ia sendo feito na tentativa de tornar Campina Grande uma cidade moderna, na prática o cenário era outro, conforme aponta Agra: “(...) pedestres e animais continuavam se misturando pelas calçadas e também pelas ruas, dividindo-as com os automóveis, fugindo à normatização que pretendeu esquadrihar os espaços de circulação correspondentes a cada um.”³⁰⁸

Na condição de “praticante do espaço”,³⁰⁹ o senhor Nelson também apresenta uma percepção ambivalente sobre Campina Grande, uma cidade associada ao desenvolvimento, à evolução e ao crescimento, mas ao mesmo tempo mantenedora de costumes rurais.

Eu lembro de Campina do passado! Eu tenho muita saudade de Campina do passado, eu tenho viu jovem! Porque assim, eu e meu irmão a gente vinha pra campina, a gente tinha vontade de evoluir, de crescer, a gente teve fiteiro, teve tudo mas, a gente não tinha a motivação, alguém que ajudasse, assim, a gente sentia a falta de casa e voltava pro mato, pro cariri de novo. (...)

Campina era muito boa, jovem! Apesar de pequeninha, eu conheci ali o açude novo (...) e Campina de manhã, tinha aqueles tabuleirozinhos vendendo cuscuz e tapioca com ensopado de coco, no centro, eu me lembro ainda era um tabuleirozinho de alumínio, todo bonitinho, todo fechadinho com ele na cabeça andando e gritando, muito bom!

Então, Campina Grande você atravessava ela de um lado para outro, dia e noite, a pé e você não via um malfeitor, não tinha um bandido, e nem tinha luz na rua, nos postes não tinha luz, era no escuro e você não via um bandido, não tinha jovem! Não tinha do que ter medo, era muito bom, eu sinto muita saudade de Campina do passado. Hoje você anda no centro da cidade e

³⁰⁷ Sobre essa discussão ver AGRA, Giscard Farias. **Modernidade aos goles**: a produção de uma sensibilidade moderna em Campina Grande, 1904 a 1935. Dissertação de mestrado UFPE. 2008

³⁰⁸ Idem, p. 84.

³⁰⁹ CERTEAU, Michel de. **A Invenção de Cotidiano**: 1-artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

não se sente mais seguro, você vê como tá, jovem!
 Isso é a falta de ordem, muita falta de ordem
 (...) ³¹⁰

As mudanças históricas, estruturais e simbólicas pelas quais passaram a cidade, assim como as mudanças que ocorreram nas relações intermediadas naquele universo da fazenda onde o senhor Nelson vivenciou sua infância, provocaram deslocamentos na forma de olhar para o mundo a sua volta, sob o espelho da saudade, mas com uma consciência história e uma sensibilidade temporal tão aguçada, revelada em sua última fala disposta nesse texto, através de uma narrativa que soa como um conselho, um alerta, um despertar provocativo, que nos convida a pensar sobre a efemeridade da vida e sobre o lugar que ocupamos a partir das nossas escolhas. Sob um olhar revisionista, o senhor Nelson organiza os conteúdos da memória de forma a demarcar sua inscrição em um tempo atravessado por outras temporalidades e pela consciência de que o tempo que passou não volta mais.

Como a gente muda não é jovem? Bastante! Uma vez eu dei uma entrevista, eu até respondi errado, é porque eu sempre gostei de viver e dou muito valor a vida, eu sempre procurei viver alegre, então ela (a entrevistadora) perguntou assim: Você tem saudade do passado? Eu disse: não! Mas quem é que não tem? O passado tem muita coisa boa e não volta né filha?! A vida é momentos, você bote isso na sua mente, que a vida é momento, esse momento que eu tô com você aqui não volta, as vezes se repete mas não volta. Então, já que a vida é momentos você tem que viver os momentos da vida, minutos e segundos, é maravilhoso, e saber viver também, pra ter uma vida boa sem preocupação, a vida depende muito disso: saber viver. ³¹¹

³¹⁰ Entrevista concedida a autora pelo senhor **Nelson Guimarães** no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

³¹¹ **Idem.**

4.2.1.2 - “*se eu pudesse escolher...eu queria essa infância da velhice mesmo*”³¹²

A medida que fui entrevistando mais idosos(as) nas espacialidades do Centro de Convivência, a figura do narrador saudosista tão bem expressa através do relato do senhor Nelson foi se dissipando. A cena narrativa foi sendo cada vez mais ocupada por narradores preocupados com o registro do pertencimento ao tempo presente, sem demonstrar sentimentos de nostalgia. Sob a bandeira da velhice ativa, esses sujeitos foram construindo suas singularidades narrativas através de um referencial identitário, acionado pela inscrição no tempo presente e pelo desejo de distanciamento temporal e afetivo com um passado demarcado por experiências dolorosas, por interdições e perdas.

Memória e identidade³¹³ se interligam nesse processo. Com base nas ideias desenvolvidas por Amorim,³¹⁴ “(...) a memória é um elemento constituinte da identidade, pois é a memória que cria as condições para o desenvolvimento do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo no seu processo de construção de identidade.”

³¹² Fala proferida pelo senhor **Antônio Gomes Souza** durante uma entrevista realizada no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

³¹³ Estou pensando o conceito de identidade conforme orientado por Hall, como um processo discurso, significando

“(...)o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos "interpelar", nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode 'falar'.” HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.112.

³¹⁴ AMORIM, Maria Aparecida Blaz Vasques. História, memória, identidade e História Oral. In: Jus Humanum **Revista eletrônica de ciências jurídicas e sociais da Universidade Cruzeiro do Sul**. São Paulo, v. 1, n. 2, jan./jun. 2012, p. 3. Disponível em http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/jus_humanum/article/viewFile/75/53, consulta realizada em 21-02-2017.

Localizemos, portanto, essa discussão no interior do processo de rememoração deflagrado enquanto prática narrativa, onde os sujeitos resignificam e reelaboram suas histórias a partir de elementos e signos do presente que estão intimamente relacionados também com a construção de suas identidades, pensadas tanto em nível individual quanto em nível coletivo, partindo do suposto que estamos falando de indivíduos que estão inseridos em um grupo, (tomado aqui na sua representação etária). E nesse sentido, não podemos esquecer que cada grupo, a partir de suas expectativas e exigências, participa de um modelo de identidade. No caso em questão, esse modelo de identidade está sendo expresso pela ideia partilhada de velhice enquanto melhor idade, o que provoca deslocamentos na própria reconstrução do eu pretendida durante o processo narrativo.

A escolha do que se deve memorar e a forma como a própria memória é representada através de uma constituição discursiva, nos oferece pistas para pensar sobre os lugares de pertencimentos que estão sendo postos e/ou negociados durante as entrevistas, selecionados pelas lembranças, mas também pelos esquecimentos, os quais funcionam como formulações que reafirmam o vínculo desses sujeitos com o presente, a identificação com um lugar de experimentaria etária que torna distante a possibilidade de pertença a outros lugares etários.

Foi assim com o senhor Antonio, 66 anos de idade, natural de uma cidade do interior paraibano chamada Teixeira. Ao falar de sua infância, esse idoso enfatiza que vive o melhor momento de sua vida na velhice, tomando, portanto, essa ideia de velhice como uma demarcação etária que lhe permite fazer o que não podia ser feito na infância, quando era reprimido pela autoridade paterna. A pretensa liberdade acionada por ele (e por tantos(as) outros(as) idosos(as)) como livre arbítrio, como possibilidade de escolhas, principalmente em relação às práticas de sociabilidades e atividades lúdicas e educativas ofertadas no Centro de Convivência, provoca deslocamentos na forma como ele se identifica com a idade.

Se pudesse escolher ter uma infância diferente, **eu queria essa infância da velhice mesmo**, porque agora eu to que nem (pausa) a hora que eu pedi a Deus. Porque agora eu brinco com um, e, brinco com outro, no tempo eu não brincava, as vezes ia pra uma brincadeirazinha ele [referência ao pai] dizia: venha simhora cedo! Naquela hora que ele

disse podia chegar, se não chegasse ia pra péa né.
Hoje eu tô mais feliz. (grifos nossos)³¹⁵

Em grande parte das entrevistas realizadas com os sujeitos idosos, o registro da infância esteve majoritariamente associado a um momento de sofrimento, muitas vezes de dor, de rejeição, negação, ativado como um amálgama de lembranças difíceis, mas ao mesmo tempo superadas pelo presente, pela experimentação de uma velhice ativa cheia de possibilidades e de escolhas, responsável pela transformação das subjetivações negativas do período compreendido pela infância, principalmente quando essa infância estava subsumida no mundo da “adulterez,” demarcado pelos signos do trabalho.

Assim como outros(as) idosos(as), o senhor Antonio optou por iniciar a falar da sua experiência de infância a partir desse cenário referencial supracitado, um cenário representado pela interdição, pela ausência de liberdade, - entendida como impossibilidade de tomar decisão por conta própria e pela impossibilidade de expressão de desejos. Situações legitimadas e naturalizadas pelas relações de poder estabelecidas com os pais, marcadas pelo imperativo da obediência e subordinação como obrigação moral.³¹⁶

Minha infância era trabalhar no roçado sabe!
Pegava de cinco da manhã até nove horas,
almoçava, voltava pra o roçado quando era doze
horas eu voltava de novo pro roçado até as cinco
da tarde (...) eu tinha oito anos de idade. (...). Eu
tinha oito irmãos, quatro homens e quatro
mulheres, mas trabalhar mesmo no roçado era só
para os homens, as mulheres iam plantar, plantar
feijão, batatinha, fumo, essas coisas.³¹⁷

³¹⁵ Entrevista realizada com o senhor **Antônio Gomes Souza** no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

³¹⁶ Esse cenário não pode ser pensado de forma universal, havia também resistências e transgressões cotidianas por parte dos sujeitos infantis, conforme se perceberá através de outras falas.

³¹⁷ Entrevista realizada com o senhor **Antônio Gomes Souza** no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

Este fragmento das memórias de infância narradas pelo senhor Antonio, assim como de outros entrevistados, incita à reflexão acerca dos papéis destinados às crianças no seio familiar e na nossa sociedade, principalmente em um contexto que tem como demarcação espacial o interior nordestino, especificamente na zona rural, e como demarcação temporal as primeiras décadas do século XX, onde ainda predominava uma forma de organização familiar conceituada por Freyre como patriarcal.³¹⁸

Albuquerque Júnior³¹⁹ destaca, a partir dos discursos de Freyre, que o campo se constituiu como espaço por excelência da dominação do poder patriarcal, uma forma de organização familiar em que “os filhos deviam obediência total às determinações dos pais, sob pena de serem castigados (...)”. Nesse sentido, a construção de um lugar de infância dentro dessa moral patriarcal marcada pela tradicionalização dos costumes é determinada por uma lógica desigual das relações sociais, etárias e de gênero, configuradas sob o signo da subordinação, pois a criança estaria presa à determinação dos pais, principalmente à figura paterna detentora do poder de dominação.

Eu não brincava não, porque papai não deixava né! Só se fosse dia de domingo a brincadeirinha, mas se precisasse fazer alguma coisa tinha que fazer né! As vezes tava bonito pra chover, nós queria andar, ele dizia: olhe se vê bonito pra

³¹⁸ Freyre conceitua as relações familiares no Brasil estabelecidas desde o período colonial até as primeiras décadas do século XX como sendo patriarcais, tendo, portanto, o pater como figura central a determinar as configurações das relações sociais. Uma forma hierárquica de relacionamento sociais entre os gêneros, onde predominava o domínio do masculino. Para melhor compreensão do termo e do debate sobre patriarcalismo cf: FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso**: processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob o regime de trabalho livre, aspectos de um quase meio século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre e da Monarquia para a República. Rio de Janeiro, José Olympio, 1959. E _____. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 7 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1952.

³¹⁹ ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino**: uma invenção do falo. Uma história do gênero masculino (Nordeste- 1920/1940). Maceió: Edições Catavento, 2003, p. 61.

chover venha simhora pra casa! Era pra botar o fumo pra dentro (...) Papai era muito duro.³²⁰

Ao estruturar os fatos relacionados à época de sua infância, o senhor Antonio o faz por meio de mecanismos que estão intrinsecamente relacionados com sua identidade pessoal, com a forma como ele subjetivou os signos comportamentais e morais, instituídos de acordo com as redes de relações familiares que iam se estabelecendo naquele universo a partir dos lugares que cada membro ocupava, sob a marca do pertencimento etário e de gênero.

A figura paterna era apresentada como o símbolo da autoridade maior, como a referência em termos de obediência irrestrita, um masculino representado pelos símbolos da macheza, da virilidade, da bravura, um sujeito que se colocava em defesa da honra e dos bons costumes acima de tudo. “Papai era cruel com todos, mas ele soube criar tudinho, nenhum deu pra safado, nem os mais velhos, nem os mais novos, nenhum deu pra safado.”³²¹ Relata o senhor Antonio.

Ao se reportar à mãe, a narrativa do senhor adquire outro tom. A figura materna aparece como cúmplice e defensora:

Mãe era boa demais! Ainda hoje eu me lembro dela, ela não deixava quando papai queria bater na gente, ela dizia: “Não bata neles não! menino direito, bata nele não!” Aí ele não batia não. Mas se fizesse um troço errado ia pra peia mesmo, ele dava até com um cabo de enxada na cabeça da gente, era cruel. Eu nunca apanhei muito não, eu era mais quieto, mãe dava um cocorotezinho na cabeça da gente, mas não doía não.

Tudo quanto ela [mãe] queria, falava comigo que eu dava jeito, “Antônio eu quero que tu vá comprar uma roupa pra mim!” Eu dizia: “Me dê o dinheiro, e de que cor?” Ela dizia:

³²⁰ Entrevista realizada com o senhor **Antônio Gomes Souza** no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

³²¹ **Idem**

“A cor você é quem diz lá, você quem sabe do jeito que vai comprar,” aí eu gostava daquelas roupas bem floradas, sendo azul com verde, aí eu comprava tudo desse jeito, chegava em casa e entregava a ela (...) ela não entregava o dinheiro aos outros não, só era eu, ela tinha confiança em mim.³²²

Numa sociedade marcada por relações patriarcais, a figura feminina de um modo geral, ocupava um papel de subserviência e submissão ao masculino. Em um estudo sobre famílias pobres, Sarti³²³ discute de uma forma panorâmica as principais delimitações que marcariam sobremaneira as identidades de gênero naquele universo:

O homem corporifica a idéia de autoridade, como mediação da família com o mundo externo. Ele é a autoridade moral, responsável pela respeitabilidade familiar.[...] A autoridade feminina vincula-se à autoridade da mãe, num universo simbólico em que a maternidade faz da mulher mulher, tornando-a reconhecida como tal, senão ela será uma potencialidade, algo que não se completou.

A dicotomia espaço público e espaço privado nos serve para pensarmos as diferenças das experiências masculinas e femininas instituídas socialmente. A identidade masculina foi construída fora do ambiente doméstico, associada diretamente ao espaço público. A associação dos homens ao espaço público e das mulheres ao espaço privado e a consequente dicotomia entre os espaços, sendo esses dotados de uma hierarquização, ao prevalecer a ideia de produção de uma importância política ao espaço público em detrimento do espaço privado, faz parte de uma construção histórica, com vistas a determinar as relações sociais de gênero e à definição de papéis sociais, justificados pela pretensa superioridade de uma categoria e pelo desmerecimento e desqualificação de outra.

Essa dicotomia dos espaços, durante muito tempo, foi pensada como uma característica universal e trans-histórica consubstanciada pela

³²² **Idem.**

³²³ SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho:** um estudo sobre a moral dos pobres. 2 Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003, p. 63-64.

oposição desigual entre homens e mulheres, caracterizando a sujeição destas aos homens. Os discursos que esboçam o espaço público como o espaço por excelência destinado aos homens estão instituídos de uma estratégia de poder com vistas à criação de um lugar de poder que justifique a opressão.

Os homens definem-se e constroem a mulher como o Outro, a partir deles mesmos, ocupam um lugar de poder e o exercem não somente em relação à mulher, mas também em relação aos demais seres masculinos que não se ajustam ao seu arquétipo.³²⁴

As representações dos lugares de homens e mulheres na nossa sociedade ocidental foram construídas de forma hierarquizada, com os dois sexos assumindo valores diferentes, o masculino aparecendo sempre como superior ao feminino. O espaço público foi construído como o espaço por excelência para a vivência dessa pretensa superioridade masculina, o espaço do poder, da decisão, enquanto à mulher coube o papel de dona de casa, mãe, longe do espaço público. À mulher foi reservado o ambiente doméstico. Perrot,³²⁵ ao lançar uma reflexão sobre a dicotomia do público e do privado no mundo ocidental, diz que o lugar das mulheres no espaço público se estruturou como algo problemático, como um deslocamento, discurso que se fundamentou ao longo dos séculos nas ciências naturais e biológicas, nos saberes médicos. Esses discursos visavam justificar a inferioridade feminina a partir de aspectos que eram entendidos como sendo naturais à feminilidade, aspectos patológicos inerentes à própria identidade feminina.

O lugar das mulheres no espaço público sempre foi problemático, pelo menos no mundo ocidental, o qual, desde a Grécia antiga, pensa mais energeticamente a cidadania e constrói a política como o coração da decisão e do poder. ‘Uma

³²⁴ COLLING, Ana. A construção Histórica do Feminino e do Masculino. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues (Orgs.). **Gênero e Cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.24-25)

³²⁵ PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

mulher em público está sempre deslocada' diz Pitágoras. Prende-se à percepção da mulher uma idéia de desordem. Selvagem, instintiva, mais sensível do que racional, ela incomoda e ameaça. [...] O corpo das mulheres, seu sexo, esse poço sem fundo apavora. E, deste ponto de vista, as ciências naturais e biológicas, em pleno florescimento a partir do século XVIII, nada resolvem. Ancoram um pouco mais a feminilidade no sexo e as mulheres em seus corpos, escrutados pelos médicos. Estes as descrevem como doentes perpétuas, histéricas, à beira da loucura, nervosas, incapazes de fazer abstração, de criar e, acima de tudo, de governar.³²⁶

Essa separação dos espaços pensada e articulada com o propósito de estabelecer domínios diferenciados aos sujeitos tomando como referência delimitadora o próprio gênero, também foi bastante discutida por Colling³²⁷ ao problematizar a associação simbólica das mulheres à natureza e dos homens à cultura:

O feminino caracterizado como natureza, emoção, amor, intuição, é destinado ao espaço privado; ao masculino – cultura, política, razão, justiça, poder, o público. Esta dicotomia constitui uma oposição desigual entre homens e mulheres, caracterizando a sujeição destas aos homens dentro de uma ordem universal e igualitária.

A construção de um ser feminino mais sensível, associado à emoção, à natureza prevalece nos discursos que têm o propósito de estabelecer uma essência feminina que possa justificar a própria exclusão feminina do campo político, das esferas do poder e, dessa forma, confinar a mulher ao seu papel maternal e doméstico, construindo uma identidade definidora do que é ser mulher, conceitos criados e cristalizados, relações de poder e de hierarquia socialmente construídos.³²⁸

³²⁶ **Idem**, p.8

³²⁷ COLLING, Ana. A construção Histórica do Feminino e do Masculino. **Op. Cit.** p.22-23)

³²⁸ **Idem**.

As identidades de feminilidade pensadas a partir do universo discursivo predominado pela ideia masculina de verdade estiveram presentes nos modelos de família tradicional na nossa sociedade e nas relações de gênero travadas no seio dessa família que tem como principal característica o poder patriarcal. Notadamente, as prescrições familiares norteadas por essa lógica, exerciam um poder abusivo na construção das identidades femininas, ao naturalizar um modo de ser mulher, transformando-a em um sujeito sem voz nem discurso, ao torná-las proibidas de escolhas que fugissem ao padrão normativo de moralidade, ao torná-las reféns desses fundamentos moralistas, das obrigações familiares, e, dessa forma, impedi-las da liberdade de escolher outro modelo de ser mulher que não fosse o de mãe/dona de casa, que era representado como uma identidade sacra e irremediável naquele contexto de referências e oportunidades limitadas para o universo feminino. Mas nem sempre as mulheres se conformaram com esses lugares atribuídos a elas na sociedade, a história das mulheres é cheia de conflitos, de fugas, de revoltas, de mulheres que assumiram papéis, lugares, posições, comportamentos que não eram aqueles esperados ou prescritos para elas.

Sem dúvidas, as relações familiares apresentadas pelas narrativas dos(as) idosos(as) foram em maior ou menor grau, demarcadas por uma lógica patriarcal, por um domínio masculino que se impunha nas práticas cotidianas e na delimitação das identidades e subjetividades femininas e masculinas. Muito embora, há de se destacar que esse domínio masculino não pode ser pensado em termos absolutos, pois muitas mulheres apresentavam resistências, na maioria das vezes de forma sub-reptícia, e algumas também governavam o ambiente doméstico com relativa liberdade, principalmente por serem mulheres de camadas populares que a partir de determinadas situações, geriam a dinâmica da casa, muitas vezes estando à frente das negociações e também de muitas decisões econômicas, sobretudo, sem desautorizar a figura masculina.

A partir das histórias narradas, das tramas tecidas no seio das relações familiares, das relações que iam sendo estabelecidas entre o feminino e o masculino, entre o adulto e a criança, surge a preocupação em pensar a construção das sensibilidades infantis naquele determinado contexto espaço temporal, no interior daquelas relações que iam instituindo determinadas normas de condutas, comportamentos e práticas sociais. Quais os significados que estavam sendo atribuídos àquelas infâncias com base nas diferenças de gênero? Será que podemos

falar na coexistência de formas distintas de educação voltadas para o feminino e o masculino? Como estavam organizados os papéis sociais destinados à infância masculina e feminina em um cenário social marcado pelo patriarcalismo, por uma forte deficiência econômica e sobretudo pela influência religiosa a demarcar os comportamentos e ações dos sujeitos? Pensemos um pouco essas questões no capítulo que se segue.

5- ENTRE A ENXADA, O SERVIÇO DOMÉSTICO E AS REINVENÇÕES LÚDICAS: A TESSITURA DAS INFÂNCIAS MASCULINAS E FEMININAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FAMILIAR

“Pega a família e sai pelo roçado, vai cantando alegre, ai, ai, ai, e bota a enxada no chão e limpa o pé de algodão, no tempo rico da colheita, tá maduro! ô que beleza!”³²⁹

Neste capítulo, retomo a narratividade sobre as infâncias expressa pelos sujeitos idosos participantes do Centro de Convivência, para pensar as subjetividades masculinas e femininas constituídas por meio de uma educação familiar orientada pela valorização do trabalho. E quando me refiro aqui à educação familiar estou pensando a ideia de educação apresentada nos relatos, evidenciada como um conjunto de orientações propostas no âmbito do espaço doméstico com a finalidade de proporcionar uma formação moral das crianças.

Conforme relatado pela maioria dos indivíduos entrevistados, a educação familiar constituída sob um rígido controle disciplinar proporcionou o aprendizado de determinadas condutas e valores morais que foram imprescindíveis para que eles se auto representassem como “homens e mulheres de bem”, e se tornassem, sobretudo, pessoas respeitadas e obedientes, conforme expresso em vários momentos durante a realização das entrevistas. Nesse sentido, a concepção de educação familiar que vai permear os discursos dos entrevistados será fortemente demarcada pelos signos da obediência e do respeito, e, subjetivada, pela maioria dos indivíduos entrevistados como um dos maiores legados deixados pelos pais em meio a todo o cenário de pobreza e de deficiências em que eles estavam inseridos.

Podemos observar essa configuração na narrativa do senhor Nelson, quando ele imprime, através de suas palavras, a gratidão e o reconhecimento que sente pela educação disciplinar que teve durante o

³²⁹ Trecho de uma música criada pela senhora **Nadir Matias de Oliveira** quando era criança, de acordo com essa idosa, era uma música que ela costumava cantar quando saía para o roçado junto com a família. Entrevista concedida a autora no dia 16 de outubro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

período da infância, experiência fundamental para o enfrentamento da vida, algo que nenhuma escola poderia lhe trazer:

Tudo hoje eu devo a papai e a mamãe, assim de educação. A maior riqueza do mundo é uma educação familiar, se você não tiver uma boa educação familiar você não tem preparo para viver no mundo, não tem! [...] Escola ensina a ler, mas não ensina você a viver, entendeu! Eu até não concordo com esse negócio de secretaria de educação, aprender a ler não é ser educado não, é aprender a ler! Educação a gente arruma em casa, se tiver um pai e uma mãe disciplinado.³³⁰

Grande parte do aprendizado proporcionado por meio de uma educação familiar, operacionalizada através dos ensinamentos transmitidos pelas figuras paterna e materna, esteve marcadamente associado a uma moral do trabalho, agenciada como uma prática necessária e corrente nos contextos educativos familiares apontados pelos entrevistados. O trabalho, dentro da configuração familiar apresentada nas narrativas, é acionado não apenas como uma atividade produtora das necessidades materiais, mas sobretudo como um valor, um ensinamento moral destinado a conferir dignidade e honra aos indivíduos. Para além do suprimento das necessidades básicas, a prática laboral foi reapropriada no interior de uma moral familiar como possibilidade educativa eficiente de controle e orientação dos corpos infantis masculinos e femininos. É, portanto, a partir da relação com o trabalho, mas também com as reinvenções lúdicas, conforme veremos mais adiante, que as subjetividades masculinas e femininas vão ser demarcadas e naturalizadas por meio do aprendizado de determinados comportamentos, preferências e gestualidades.

Um cenário pintado, na maioria das vezes, sob tons dicotômicos. Composto pela divisão de papéis, tarefas e espaços atribuídos às crianças com base no pertencimento de gênero; representado metaforicamente pelos signos da enxada e dos serviços domésticos, enquanto demarcações correspondentes com os lugares morais que eram destinados aos meninos e meninas dentro das redes

³³⁰ Entrevista concedida a autora pelo senhor **Nelson Guimarães** no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

familiares. Assim sendo, a partir dessa configuração familiar polarizada entre masculino e feminino, tendo em vista os compromissos morais assumidos no interior dos grupos familiares, os meninos eram conduzidos a executar tarefas agrícolas, a plantar, colher, e ainda cuidar dos animais, uma série de atividades que exigiam força física, e os preparava para assumir a posição de chefes de família, enquanto as meninas eram responsabilizadas pelos serviços domésticos e pela criação dos irmãos mais novos com vistas a se tornarem boas donas de casa e boas mães.

Contudo, é importante destacar que essas divisões estabelecidas pelos grupos familiares não podem ser pensadas de forma homogênea, pois elas não estavam totalmente engessadas. Em muitos casos elas não eram tão rígidas e dicotomizadas, havia variações e flexibilidades destacáveis dentro das configurações familiares que foram tecidas através das memórias dos sujeitos entrevistados.

Quando perguntados sobre a divisão de trabalho com base no pertencimento de gênero, muitos(as) idosos(as) assinalaram em um primeiro momento que, com exceção dos afazeres domésticos que eram prioritariamente deveres femininos, meninos e meninas socializavam praticamente as mesmas obrigações laborais fora do lar, principalmente quando os pais eram agricultores e precisavam da ajuda de todos os filhos e filhas na época da plantação e da colheita. Mas essa percepção inicial não considera as próprias divisões que eram feitas no trabalho na roça, quando a maioria dos pais determinavam que as meninas se encarregassem de tarefas mais “leves” caracterizadas assim por não demandar tanta força física quanto aquelas que eram destinadas aos meninos.³³¹

³³¹ Em estudo desenvolvido por Maria Ines Paulilo encontramos uma desnaturalização da distinção entre trabalho leve, associado ao feminino, e trabalho pesado, associado ao masculino, tendo a força física como fator determinante. Para esta autora o uso da força física demandada em determinadas tarefas e tomada como um elemento definidor das funções que deveriam ser ocupadas pelos homens e mulheres de forma naturalizada, precisa ser relativizada, na medida em que a posição ocupada dentro das hierarquias familiares por homens, mulheres e crianças são fundamentais para se pensar a caracterização das relações em torno do trabalho considerado leve ou pesado. Para uma melhor compreensão ver: PAULILO, Maria Inez S. O Peso do Trabalho Leve. Departamento de Ciências Sociais- UFSC **Revista Ciência Hoje**- nº 28/1987, p. 1-7. Consulta realizada em

O senhor Antonio corrobora a ideia de divisão de tarefas quando afirma que o trabalho no roçado era só para os homens, enquanto as mulheres apenas plantavam. Com a expressão “trabalhar no roçado” ele sugere a necessidade de preparação e limpeza da terra para a plantação, atividade que exigiria o uso da força física para manipulação das ferramentas pesadas necessárias para esse tipo de tarefa, como a enxada por exemplo.

Certamente, meninos e meninas partilhavam uma mesma condição da infância que os aproximava, de certa forma, do feminino, na medida em que não podiam expressar seus desejos e vontades, e não podiam fazer escolhas, nem agir de forma a contrariar a vontade dos pais, mas eram as meninas que experimentavam a desigualdade de forma mais latente, eram as meninas que precisavam ser submetidas a uma educação mais rígida, mais controlada, de forma a se manterem obedientes aos pais e também aos futuros maridos quando casassem, uma educação que foi sendo costurada com as linhas da repressão e da injustiça e que foi sendo naturalizada e subjetivada sob várias nuances ao longo da vida desses sujeitos, conforme veremos ao longo do capítulo.

5.1- CRIANÇA HOJE, ADULTO HOJE! REPENSANDO A INFÂNCIA NAS MEMÓRIAS DE IDOSOS(AS) PARAIBANOS(AS)

Conforme observado nos primeiros capítulos dessa tese, a preocupação com a condução educacional da infância paraibana movimentou a pauta jornalística, nos anos 1930 e meados de 1940, do principal periódico paraibano oficial de circulação diária, o jornal *A União*, que através de uma série de reportagens assinada por especialistas, médicos-higienistas, professores, psicólogos, entre outros, referendados pelos saberes correspondentes as suas áreas de atuação, orientou a operacionalização de uma série de ações e intervenções com vistas a disciplinar os comportamentos infantis e normatizar os possíveis desvios, um esforço estratégico que ia se interpondo cotidianamente na produção da infância “desejada.” Entre conselhos e prescrições, os discursos jornalísticos em questão, funcionavam também como mais um dispositivo estatal de intervenção direcionado à instituição familiar, pois eram às famílias paraibanas, representadas estrategicamente pela figura materna, que muitas de suas reportagens se direcionavam, sugerindo

uma parceria com vistas à condução de uma educação infantil correta, livre de vícios e doenças. A família, portanto, era convocada pela imprensa a agir como aliada do empreendimento demandado à educação da infância.

Este breve retorno às discussões veiculadas pela imprensa paraibana se justifica nesse momento porque nos permite pensar sobre o quanto as famílias, e principalmente as famílias pobres, eram também sobrepostas como alvos de todo o empreendimento político e educacional que vinha sendo operacionalizado na Paraíba durante as primeiras décadas do século XX e, nesse sentido, precisava ser reelaborada pelos discursos médicos, higienistas, pedagógicos, para se adequar às exigências educacionais acionadas naquele contexto social. De forma corriqueira, eram veiculadas reportagens, tanto no jornal *A União* como também em revistas voltadas para a divulgação das questões educacionais do Estado, que sobressaltavam a importância primordial da família para esse empreendimento, conforme podemos observar nesse trecho veiculado na revista *Evolução*³³²:

É no lar que dá começo á formação dos caracteres. Quando os pais, concios dos seus deveres, procuram incutir no animo dos seus filhos, os verdadeiros sentimentos da honra e da dignidade, o aborrecimento aos vicios e o amor ás virtudes, podemos ficar certos de que, amanhã, teremos homens aptos para as lutas da vida, verdadeiros baluartes na defesa dos bons principios. (Sic)

Em todos os artigos, analisados nessa pesquisa, que fizeram menção à instituição familiar enquanto importante agente educativo da infância, uma questão se tornava bastante presente: as crianças deveriam ser educadas, tendo em vista a preocupação com o futuro da nação, ou seja, a criança precisava ser “lapidada” no presente para se tornar uma “pedra preciosa” no futuro. Criança hoje, adulto amanhã, era essa a mensagem que transbordava nos discursos institucionalizados pela imprensa paraibana, ao investir na produção de uma imagem de infância emblemática e estratégica tendo em vista o(s) projeto(s) político(s) de

³³² Revista de circulação mensal, editada pelo Instituto pedagógico em Campina Grande. Cf.: A COOPERAÇÃO DOS PAES E DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO DOS CARACTERES INFANTIS. In: **Evolução**, setembro de 1931, Número I, Ano I, p. 18.

nação que estava(m) em desenvolvimento ao longo dos anos 1930 e meados de 1940, quando Vargas assumiu o governo em âmbito nacional. Nesse sentido, a visão funcional e institucional da família, em termos de dominação, de condicionamento das masculinidades e feminilidades, de produção de ordens e hierarquias foi fortemente disseminada pelos periódicos enquanto estratégia política destinada a disciplinar as condutas e comportamentos infantis em parceria com a instituição escolar, a agir paralelamente enquanto espaços legitimadores da ordem social emanada pelo Estado.

Mas quando nos afastamos minimamente desse cenário normativo e discursivo, justificado sobremaneira pelos saberes médicos, higienistas e pedagógicos, tão presentes nas narrativas dos periódicos paraibanos, destinados a orientar, controlar e produzir uma determinada infância correspondente aos anseios políticos em questão, e cruzamos as fronteiras discursivas possibilitadas pela inserção em um outro cenário investigativo, o universo cotidiano e familiar das infâncias pobres paraibanas, um espaço atravessado por recortes de classe e de gênero, configurados por meio de arranjos familiares que também se constituem como espaços de recusas, gerando, muitas vezes, impulsos contrários àqueles esperados por uma ordem dominante, os deslocamentos na forma de pensar as crianças e as infâncias começam a aparecer.

Um dos primeiros pontos a destacar é a delimitação imprecisa da infância e do ser criança pelos narradores. A subjetivação da experiência de infância enquanto um período simbolizado pelo aspecto lúdico, pela entrada no universo escolar, pela experimentação de certos sentimentos característicos, como a inocência e a fragilidade, tão evocado pelos discursos jornalísticos, não fez parte do universo memorialístico dos narradores.

De maneira distinta, em relação à forma como as narrativas jornalísticas iam delimitando um lugar normatizado para a infância, as lembranças e consequentes reelaborações narrativas dos sujeitos idosos entrevistados foram delineando outras configurações, outros lugares para a infância que muitas vezes se perdem dentro do universo “adultocêntrico” expresso por eles como experiências de não-infância. A construção das narrativas memorialísticas vão moldando outras experiências de infâncias destoantes daquela concepção enfatizada pelos discursos normativos, que tomavam a criança como sujeito de direitos, - um sujeito que precisava ser resguardado, protegido, orientado e guiado, inserido, sobremaneira, em uma proposta disciplinar, racionalizadora, de modo a funcionar como maquinaria de controle das potencialidades,

vontades, instintos, paixões, vulnerabilidades etc.- cujo resultado seria a produção de uma criança específica, conforme discutido anteriormente.

Quando convocados a falar sobre suas experiências de infâncias, as demarcações eram variáveis e não se restringiam ao aspecto cronológico, mas a vários outros referenciais que eram singularizados a partir das significações de mundo que eles traziam. Não raras vezes, o termo infância foi substituído pela expressão “quando eu era menino(a) ou quando eu era pequeno(a)” sem uma menção expressa à idade cronológica, algumas vezes, inclusive, a infância e a “mocidade” não eram subjetivadas como experiências distintas, o ser criança e o ser jovem era partilhado pelo mesmo sentimento de pertencimento etário.

A infância, enquanto experiência etária, esteve subsumida no universo adulto, tão fortemente imposto pelas relações familiares estabelecidas naquele contexto representado pelos narradores. A inserção no mundo do trabalho desde cedo, em média por volta dos sete, oito anos de idade, foi um dos fatores de deslocamento da infância para o mundo dos adultos enquanto sinônimo de responsabilidade. Na medida em que as crianças se desvinculavam de determinados signos e códigos específicos do mundo infantil, deixavam de ser sujeitos passivos, dependes de cuidados e proteção para assumirem uma outra postura designada por uma série de obrigações familiares estabelecidas dentro da própria rede familiar em que estavam inseridas.

Tanto para as meninas como para os meninos iam sendo designadas tarefas que os afastavam cada vez mais do mundo infantil, das possibilidades lúdicas, e os projetavam para um domínio demarcado pela entrada no mundo das responsabilidades e do trabalho, firmado como um dos compromissos morais justificado dentro de um sistema relacional de ajuda e trocas que se dava dentro das configurações familiares.³³³ Geralmente o trabalho destinado às crianças correspondia às atividades domésticas e/ou atividades realizadas nas redondezas da casa, especialmente na agricultura, principalmente devido ao fato da maior parte dos entrevistados ter passado a infância na zona rural, e as

³³³ A Ideia de trabalho como compromisso relacional entre os membros familiares, foi pensada por DAUSTER, Tânia, apud SARTI, Cíntia Andersen, **op. cit.** p. 151. De acordo com essa autora, nesse sistema de trocas estabelecido entre as famílias pobres, cabia aos pais o papel de dar casa e comida, enquanto os filhos os ajudavam nas tarefas domésticas como forma de retribuição.

atividades desenvolvidas nesse meio estarem relacionadas diretamente com a questão agrícola.

Nesse sentido, as construções identitárias iam sendo instituídas a partir das práticas laborais, tendo, portanto, o trabalho como atributo moral desencadeador de todo um processo de constituição e atualização das masculinidades e feminilidades. Sob o recorte de gênero, as possibilidades de ser menino, menina, homem ou mulher dentro das espacialidades rurais habitadas pelas famílias pobres, se fundamentavam em construções relacionais bastante desiguais e assimétricas que os obrigavam a exercer e se acostumar com os papéis sociais de acordo com o que era esperado socialmente de cada um. Frente a essas constatações cabe pensar as seguintes questões: Como era ser menina e ser menino em um contexto demarcado por relações patriarcais entrecortadas por uma série de práticas tradicionais, de obrigações e “escolhas” fundadas em uma moralidade que envolvia obrigações mútuas? Como podemos pensar a subjetivação da infância a partir das relações, - de gênero, etária, étnica - tecidas nos espaços do rural cartografados nas memórias dos sujeitos idosos?

Quando levamos em consideração o conjunto das entrevistas analisadas, percebemos um certo padrão de referência similar em relação às narrativas sobre as memórias de infância. De uma forma geral, as infâncias são representadas nos discursos dos sujeitos entrevistados como experiências etárias significadas a partir dos mesmos referenciais valorativos presentes nos espaços familiares, tendo em vista a similaridade dos lugares de pertencimentos, sejam eles de gênero, étnico, geográfico, econômico, cultural entre outros. Como a maior parte dos entrevistados partilharam os mesmos signos referenciais, um mesmo substrato cultural comum, suas histórias apresentam muitos pontos de intersecção, muitas convergências e coincidências.

Nesse perspectiva, trabalhar com relatos de memórias abordados, de uma forma geral, sob pontos de vista muito similares requer uma certa atenção metodológica, uma preocupação com o *modus operandi*, com a própria abordagem relacional entre pesquisador e narrador, de modo a estabelecer uma reciprocidade e uma confiança relacional que permita o aparecimento das múltiplas nuances, das diferenças subjetivas, das singularidades gestuais e performáticas, dos silenciamentos discursivos, elementos aparentemente enquadrados por uma formatação padronizada que, se não vier a ser problematizada, poderá ofuscar a descoberta de outros sentidos diferenciados em relação à recuperação do passado.

Portanto, tendo em mente essa preocupação metodológica, priorizei um espaço narrativo que provocasse nos narradores confiabilidade e empatia, fui afinando os laços com os sujeitos da pesquisa no intuito de diminuir os distanciamentos relacionais, as barreiras que geralmente são interpostas entre pesquisador e narrador, mas sobretudo, sem apagar as diferenças existentes. Ao criar um espaço narrativo tendo em vista a preocupação com uma interação calcada na proximidade, na amizade e na confiabilidade, as possibilidades narrativas se ampliaram na medida em que o momento das entrevistas se tornou um momento de partilha de histórias, de sentimentos (em alguns casos, reprimidos pela ação do tempo), de não-ditos, de gestos, de choros e de sorrisos, enfim um momento em que a relação sujeito-objeto deixou de ser pensada em termos de “ouvinte-narrador” para se fundir a uma ideia mais voltada ao que seria uma relação dialógica entre e para além das diferenças. Não raras vezes, durante o intercurso narrativo fui interpolada sobre questões pessoais: “E a sua família em casa?”³³⁴, fui questionada sobre o andamento da própria pesquisa: “E aí essa sua pesquisa vai muito longe não vai? Vai fazer muito? Já fez muito aqui?”³³⁵ e fui solicitada a emitir opiniões: “E agora o que você vai me dizer? Quero saber de você!”³³⁶

Através da criação de um espaço dialógico e interativo, pude inquirir sobre os sentidos outros, sobre os significados que possivelmente não seriam relatados se não houvesse um investimento relacional mais cuidadoso e, portanto, considero que obtive êxito, a partir do momento em que as entrevistas se deram dentro de uma estrutura mais informal e, em alguns casos de forma espontânea. A espontaneidade de alguns encontros e a empatia desenvolvida com alguns participantes do Centro de Convivência me possibilitaram adentrar os espaços de memória, os espaços do vivido, os quintais afetivos das lembranças atravessadas por diversas temporalidades, significados e cores, os desejos silenciados e/ou expostos em cada gesto e em cada disposição performática apresentada durante o narrar.

³³⁴ Entrevista concedida a autora pela senhora **Isabel Andrea dos Santos** no dia 14 de outubro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

³³⁵ **Idem.**

³³⁶ Entrevista concedida à autora por **Maria Olvídia de Jesus** no dia 14 de fevereiro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

Sem abrir mão desses lugares relacionais produzidos dentro da própria pesquisa, fui conduzindo a investigação das experiências de infâncias e das produções de sentido em torno do vivido, a partir de um olhar atravessado pelo recorte de gênero, pois, em cada história narrada, em cada fala proferida, as demarcações de gênero se tornavam mais nítidas, mais passíveis de serem notadas, principalmente na forma como os conteúdos empíricos estavam sendo expressos e também pelas próprias escolhas semânticas. Nessa perspectiva, propus-me a pensar sobre as experiências de infâncias atravessadas pelos pertencimentos de gênero, ou seja, pensar a forma como os sujeitos da pesquisa foram se identificando como homens e mulheres a partir de uma forte referência familiar tendente a reforçar determinados padrões tradicionais de comportamentos construídos por meio das diferenças sexuais.

5.2- INFÂNCIA E TRABALHO: A MODELAGEM DAS IDENTIDADES MASCULINAS E FEMININAS

A educação das crianças no contexto familiar e rural do interior paraibano durante as décadas de 1930 e meados de 1940, esteve fortemente impregnado de valores tradicionais e padrões patriarcais que incidiram na subjetivação de determinadas identidades, recortadas, substancialmente pelo pertencimento de gênero. A demarcação do ser criança foi sendo construída de forma correlata com as relações de gênero estabelecidas dentro das redes familiares estudadas, ou seja, a condução do ser menina ou menino, sob a orientação de uma educação doméstica esteve marcada por uma série de signos ordenados dentro de uma configuração hierárquica destinada a impor as expressões das masculinidades e feminilidades ladeadas por um modelo heteronormativo.

Enquanto lugar importante de institucionalização de determinados comportamentos, de subjetividades e de dispositivos disciplinares, a família, pensada em termos de uma estrutura composta por relações desiguais, vai investir na produção dos lugares masculinos e femininos com base nas diferenças sexuais. Nesse sentido, as crianças vão ser tomadas como sujeitos que precisam ocupar papéis e funções distintas segundo o pertencimento de gênero. Nas narrativas analisadas, essa demarcação generificada aparece de forma marcadamente desigual. A experimentação da condição feminina, representada nos discursos dos narradores, esteve relacionada a um determinado padrão de socialização inferior quando comparada ao masculino, principalmente, devido ao fato de que a vivência de uma infância, sob uma condição de feminilidade,

em um cenário rural marcado por relações de poder patriarcais demandava uma série de obrigações diferenciadas que, inevitavelmente, gerava o estabelecimento de relações desiguais e injustas, nem sempre percebidas pelos sujeitos.

Para além de uma rotina de trabalho na roça ou em outras atividades que ajudassem na obtenção da renda, as meninas ainda eram submetidas à execução das tarefas domésticas, e tinham sua liberdade cerceada simplesmente por serem meninas, por partilharem de uma condição de gênero que as limitava e as inferiorizava em vários aspectos, como quando eram impedidas de estudar ou quando deveriam se comportar de forma mais recatada, enquanto os meninos, apesar de também serem submetidos a uma rotina intensa de trabalho, gozavam naturalmente de certos “privilégios” inatos a sua condição de masculinidade.

A percepção de uma educação diferenciada esteve presente na narrativa do senhor Severino, que ao narrar sua infância abordou a questão da divisão educacional em seu contexto familiar, tendo como eixo demarcatório o pertencimento de gênero:

Os homens, lá em casa pelo menos, a gente tinha a nossa rotina e as mulher tinham a rotina delas, as mulher era casa, meu pai e minha mãe ensinava a tomar conta da casa, os serviços caseiros, costurar, essas coisas toda e os homens era diferente, era mais livre e a mulher era mais em casa, mais segura, os homens iam engrossando o cangote, como diz a história, e faziam o que queriam, as mulher não!³³⁷

Sarti,³³⁸ ao pensar a construção da família como ordem moral entre os pobres, discute as configurações identitárias masculinas e femininas forjadas nas relações cotidianas tendo como referência uma valoração positiva do trabalho. De acordo com essa autora os papéis assumidos pelos homens e mulheres, salvaguardadas as devidas particularidades, se apresentavam de forma dicotomizada, hierárquica e desigual. No livro “A família como espelho,” fruto de sua pesquisa de

³³⁷ Entrevista concedida à autora por **Severino Campos de Melo** no dia 29 de outubro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

³³⁸ SARTI, Cíntia Andersen. **op. cit.**

tese, a autora se propõe a pensar a noção de família enquanto construção fundamentada em uma moralidade que envolvia obrigações mútuas por parte de todos os seus membros, uma espécie de compromisso moral que os interligava em torno de um projeto familiar comum.

Como o do homem e da mulher, o trabalho dos filhos faz parte do compromisso moral entre as pessoas da família. Tânia Dauster (1992) analisou este compromisso como parte de um sistema relacional de ajuda e troca dentro da família: aos pais cabe o papel de casa e comida, o que implica em retribuições por parte dos filhos. Seu trabalho ou sua ajuda são, assim uma forma de retribuição.³³⁹

Nesse sentido, os papéis assumidos dentro dos contextos familiares populares, definidos em torno de um eixo moral, eram articulados a determinadas configurações identitárias viabilizadas conforme o pertencimento de gênero. Não obstante a existência de obrigações mútuas, a socialização dos sujeitos se dava de forma diferenciada. Enquanto os homens eram majoritariamente estimulados à imagem de provedores econômico e moral, mediadores do mundo externo, símbolo máximo da autoridade, as mulheres estariam relacionadas com o lugar de mãe e de mantenedoras da unidade familiar. E de forma progressiva, as crianças deveriam ser preparadas para assumirem os mesmos lugares identitários dos adultos, ensinadas a exercer suas feminilidades e masculinidades conforme o mesmo padrão relacional.

Mas até que ponto os modelos de masculinidades (pautados pela ideia de autoridade) e de feminilidades (baseados nas ideias de domesticidade e maternidade) se relacionam com as experiências que tiveram os homens e mulheres, provenientes de famílias pobres localizadas nas zonas rurais do interior paraibano? Cabe também pensar se nessa construção simbólica em torno de um modo *sui generis* de ser homem ou mulher, instrumentalizada por meio das narrativas sobre infâncias, há espaços para outros modelos, outras expressões, outros lugares de vivência do masculino e do feminino?

Antes de prosseguir com esses questionamentos e refletir sobre os cenários de infâncias cartografados a partir das relações familiares estabelecidas no mundo rural, reafirmo o compromisso de não dar conta

³³⁹ **Ibidem**, p. 158

de toda essa discussão pretendida de forma abrangente,³⁴⁰ tampouco tenho a intenção de homogeneizar as experiências de infância, que apesar de se tangenciarem em vários aspectos são diversas e também apresentam nuances distintas na forma como foram subjetivadas na velhice. Embora, tenha clareza de que os depoimentos trabalhados na sua inteireza possibilitariam uma análise mais apurada das questões que pretendo problematizar, optei por uma seleção, um recorte dos personagens e dos cenários de experimentação das infâncias para melhor entender o processo de subjetivação das identidades etárias e de gênero a partir dos lugares de fala dos interlocutores.

5.3- ENTRE RESSENTIMENTOS E GRATIDÃO – A SUBJETIVAÇÃO MASCULINA E FEMININA DAS EXPERIÊNCIAS INFANTES LADEADA PELAS INJUNÇÕES DO PRESENTE

O trabalho com memórias nos proporciona enveredar por caminhos e dimensões surpreendentes e instigantes. Quando nos permitimos guiar pelas trilhas que vão sendo desenhadas pela dinâmica da própria pesquisa, o resultado é provocador e estimulante, tanto em termos epistemológicos como pessoais. À medida que extrapolamos as discussões factuais, proporcionadas pelas lembranças, para dar também vazão ao processo de produção das sensibilidades,³⁴¹ ou seja, quando investimos na reflexão sobre a construção dos sujeitos e de suas

³⁴⁰ Compartilho das ideias defendidas por Alberti quando afirma que “Toda entrevista, como todo documento de maior extensão, oferece ao pesquisador diversos pontos de abordagem e é evidente que não se pode tratar de todos eles em um único texto.” Sobre essa discussão cf.: ALBERTI, Verena, **op.cit.** p. 117-118.

³⁴¹ De acordo com Pesavento, “(...)as sensibilidades são formas pelas quais os indivíduos e os grupos se dão a perceber, a si e ao mundo. A sensibilidade é, pois, capacidade humana, que fundamenta a apreensão do real; é uma habilitação sensorial que marca a capacidade de ser afetada pelo mundo ou de reagir a estímulos físicos ou psíquicos por meio das sensações.” Ver: PESAVENTO, Sandra Jatahy. Ressentimento e ufanismo: sensibilidades do Sul profundo. In BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (org.) **Memória e (res)sentimento**. Indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed. Unicamp, 2004. P. 222.

afetividades de forma relacional com as práticas sociais, com as grades de inteligibilidades dispostas socialmente, adentramos em um universo provocativo e desafiador, principalmente porque nos permite ir além do dito, nos permite remexer com as certezas e as verdades já sedimentadas pelo pensamento racionalista.

Lidar com as sensibilidades, com as emoções (não) exteriorizadas nos discursos narrativos dos homens e mulheres que experienciaram a infância sob uma série de referências morais e hierárquicas acionadas pela educação doméstica é, sobretudo, uma tarefa difícil, porém instigante. Nesse sentido, tomo a liberdade de problematizar duas formas de sensibilidades, duas emoções, que se tornam latentes dentro do processo de subjetivação identitária a que são expostos os narradores ao rememorar suas experiências de infância sob as injunções do presente. Ressentimento e gratidão, dois sentimentos que perpassam as narrativas dos homens e mulheres de forma diferenciada e que nos oferece caminhos para pensar a significação do passado sob a ação dos sinais do presente.

Mas de que falamos quando nos referimos a ressentimento e a gratidão? Quais os significados explícitos e/ou implícitos nesses conceitos? Pensar uma definição para o conceito de ressentimento não é tarefa fácil, primeiramente porque é uma noção bastante complexa que envolve uma série de sentidos, nem sempre precisos. Não me deterei, portanto, às discussões polêmicas que envolvem uma série de disputas teóricas em torno da definição do termo, mas tentarei esboçar rapidamente, com base em alguns autores que se debruçaram sobre o tema, uma definição, ou algumas definições, que corresponda(m) aos significados suscitados nas narrativas dos sujeitos entrevistados.

David Konstan³⁴² investe em um passeio teórico pela Grécia clássica, pelo pensamento dos principais filósofos gregos, para tentar perceber se o ressentimento ocupava um lugar entre as emoções descritas nos tratados sobre retórica, nos textos literários e nas reflexões abstratas dos filósofos. Ao sair à procura de algum conceito correspondente no léxico clássico das emoções, esse autor vai tateando uma definição moderna para pensar o termo ressentimento. Para tanto,

³⁴² KONSTAN, David. Ressentimento – História de uma emoção. Tradução: Carlos Galvão e Cristina Meneguello. In BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (org.) **Memória e (res)sentimento**. Indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed. Unicamp, 2004, p. 59-78.

ele aborda três conotações que são exemplificadas através das seguintes abordagens: psicológica, social e existencial.³⁴³

A discussão proposta por Konstan é extensa e minuciosa, contudo, me interessa pensar a partir de sua discussão, apenas dois pontos, que, em maior ou menor grau, se aproximam das abordagens narrativas dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa. O primeiro diz respeito a ideia de que o ressentimento não se aplica a um estímulo imediato, uma raiva ou irritação momentânea, mas parece sugerir um estado persistente, que vem sendo acalentado, reprimido e ruminado inconscientemente. Enquanto o outro ponto estaria relacionado a ideia do próprio surgimento do ressentimento, emoção derivada de uma situação injusta de subordinação e de submissão.

Apesar de todo esforço intelectual e teórico demandado por Konstan para pensar o termo ressentimento, baseado em uma série de autores clássicos e modernos, este autor parece não se preocupar muito com a discussão que envolve a diversidade das formas de ressentimentos levantada por Max Scheler, ao contrário de Ansart,³⁴⁴ que, baseada nesse autor, promove uma discussão sobre o termo ressentimento a partir da ideia de pluralidade:

³⁴³ No sentido psicológico, Konstan vai discutir a ideia de ressentimento abordada por outro autor, P. F. Strawson, que associa o termo a uma raiva, ou a uma irritação perante uma desfeita, porém acrescenta que o ressentimento precisa ser abordado como um sentido duradouro, não fugaz, um sentimento que é cultivado e acalentado. Para pensar o sentido social, Konstan traz uma citação de um ensaio inédito de Roger Petersen, autor que define o ressentimento como ‘a emoção que deriva da percepção de que o grupo ao qual se pertence está em uma posição justamente subordinada em uma hierarquia de status.’ E por fim, apresenta o sentido existencial como tributário de uma tradição filosófica que se inicia com Nietzsche e que é posteriormente desenvolvida por autores como Max Scheler, Martin Heidegger entre outros. Konstan cita Scheler quando este afirma que o ressentimento é ‘uma atitude duradoura, causada pela repressão sistemática de certas emoções e afetos que são componentes normais da natureza humana. A repressão dessas emoções leva a uma tendência constante de se permitir atribuir valores incorretos e juízos de valor correspondentes. As emoções e afetos primordialmente referidos são vingança, ódio, malícia, inveja, o impulso a diminuir e desprezar.’” **Idem**, p. 61-62

³⁴⁴ **ANSART, Pierre.** História e memória dos ressentimentos. Tradução: Jacy Alves de Seixas. In **BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (org.) Memória e (res)sentimento.** Indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

Se admitirmos, como o faz Max Scheler, que pode existir, por exemplo, um ressentimento ligado às relações entre grupos de idade, convém especificar precisamente os caracteres de tal sentimento e sublinhar tudo aquilo que separa tais afetos difusos do ressentimento recíproco que pode opor, por exemplo, duas classes sociais ou, ainda, duas etnias.³⁴⁵

Ora, essa preocupação em pensar o ressentimento especificamente ligado com as relações estabelecidas entre grupos; como uma, dentre várias maneiras, de se posicionar emocionalmente frente a uma situação delineada por relações hierárquicas de poder, vai tornando viável o estabelecimento de uma configuração simbólica para se pensar os processos mentais, as interpretações e os significados pessoais distendidos pelas afetividades expostas nas narrativas dos sujeitos entrevistados.

Assim como o ressentimento, a gratidão também é acionada nessas narrativas, como uma forma de sensibilidade que se fez presente na própria percepção e interpretação da realidade. Um sentimento experimentado sob os matizes do presente. A gratidão, diferente do ressentimento esteve mais relacionada com a própria (re)significação do passado a partir das injunções do presente, da recomposição identitária estabelecida com as experiências adultas. Um sentimento forjado *a posteriori*, quando os sujeitos começaram a se colocar no lugar dos pais e a se identificarem com situações similares ao se tornaram responsáveis pela educação dos filhos.

Mas, cabe observar que esses sentimentos foram subjetivados de forma distinta pelos homens e mulheres entrevistados nessa pesquisa. Enquanto os homens acionaram mais em suas falas uma disposição para a gratidão, as mulheres pareciam trazer mais o ressentimento em suas impressões, após relatarem as dificuldades e limitações experimentadas durante a infância, continuadas, sob outros referencias, durante a fase adulta. A própria forma como as masculinidades e as feminilidades foram dispostas socialmente oferece suporte para pensarmos essas posturas, pois apesar de os homens também sofrerem interdições e precisarem se submeter às ordens paterna durante a infância, diferentemente das mulheres, havia uma certa maleabilidade educativa com eles, e à medida que foram se tornando adultos eles passaram a

³⁴⁵ **Idem**, p.19.

assumir também posições dominantes de poder, a experimentar certos privilégios que não podiam ser vivenciados pelas mulheres, a quem recaia uma série de cobranças sociais que as impedia de superar a posição periférica que era ocupada por elas dentro da sociedade.

5.3.1-Por uma narrativa do feminino: Memórias de dona Olvídia

De uma forma geral, as mulheres entrevistadas mencionaram que foram educadas para obedecer e servir, aos pais e depois aos maridos, sem perspectivas de escolhas, sem possibilidades de mudanças, mulheres cujo “destino” parecia se encontrar previamente traçado, conforme nos relata a senhora Olvídia ao falar sobre a escolha do futuro marido pelos pais, quando tinha apenas 13 anos:

Eu me casei com 13 anos, apareceu lá um rapaz muito digno do meu povo, doido pra casar comigo aí fizeram o casamento. Eu não queria me casar não! Eu só queria brincar com minhas bonequinhas, até hoje eu brinco, eu tenho mais de 32 calungas em casa. Os pais eram quem faziam o casamento naquela época, e pra lhe dizer, quando eu me casei aí fomos morar junto, com meu marido né (risos) aí pelos dias que a gente tava passando eu fiquei querendo bem a ele, gostava dele, eu amava meu marido, por causa que ele era meu amigo, meu pai. Eu saí dos côs do meu pai pra ir pros côs de outro homem né! Eu tinha ele como meu pai, meu amigo, meu companheiro, tudo.³⁴⁶

Um casamento arranjado pelos pais, arquitetado principalmente pela mãe, uma escolha que não coube a ela fazer, uma imposição que ela precisou aceitar, apesar de toda uma resistência distendida cotidianamente, pois não cabia outro destino para uma menina pobre, analfabeta, moradora da zona rural (assim como tantas outras meninas que viveram a infância sob as mesmas circunstâncias), senão se entregar a um casamento, a um marido que iria dar continuidade à instituição do projeto familiar, com a reprodução das mesmas relações, de dominação

³⁴⁶ Entrevista concedida à autora por **Maria Olvídia de Jesus** no dia 14 de fevereiro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

do masculino, de submissão e de obediência feminina, que já vinham sendo estabelecidas desde que nascera.

Dançarina contumaz, participante ativa do Centro de Convivência, essa senhora de 83 anos de idade me chamou atenção desde o primeiro momento que adentrei naquela espacialidade. Performática, calorosa e intensa, a dona Olvídia, como corriqueiramente é chamada pelos(as) colegas, não se absteve de destacar a alegria e a felicidade que sentia por poder celebrar a vida intensamente e de poder partilhar suas experiências, mesmo tendo passado por momentos difíceis. Nascida no ano de 1931, na zona rural da cidade de Esperança na Paraíba, a senhora Olvídia começou a falar de sua infância destacando em um primeiro momento a sua pertença étnica, “Eu sou da raça de índio e de caboclo, meu pai era filho de um índio, ele era filho único, e minha mãe era filha de uma cabocla braba.”³⁴⁷ A identificação com esse lugar étnico vai marcar toda a sua fala, principalmente quando ela deixa subtendido em sua narrativa, - e isso ocorre em vários momentos da entrevista -, a ideia de força e bravura que lhe é intrínseca devido a sua origem étnica.

De forma similar a outros relatos sobre infância, a dona Olvídia prossegue falando que começou a trabalhar desde cedo, com apenas oito anos de idade; um marco etário muito comum entre os entrevistados que tiveram uma experiência infantil sob condições muito similares. Conforme destacou Sarti,³⁴⁸ essa participação infantil desde a mais tenra idade em atividades típicas do mundo adulto, obedecia a uma dinâmica familiar baseada no compromisso moral, nas obrigações de dar e receber, e no processo de socialização infantil das famílias pobres. Em maior ou menor grau, esse modelo familiar organizado em torno do trabalho enquanto experiência central, enquanto referencial valorativo e obrigação moral, esteve presente no universo experiencial de todos os sujeitos entrevistados nessa pesquisa.

Algo que nos chama atenção em relação a essa forma de organização familiar, ainda de acordo com Sarti, é a própria disposição das práticas laborais que comumente era estabelecida entre os membros a partir das diferenças de gênero. As identidades femininas e masculinas iam, portanto, se constituindo e se redefinindo a partir das relações estabelecidas em torno da experiência do trabalho. Mas, o envolvimento de todos os membros nas atividades relacionadas ao sustento ou à

³⁴⁷ **Idem.**

³⁴⁸ SARTI, Cíntia Andersen. **op. cit.**

manutenção da unidade familiar não implicava ausência de hierarquias, do homem em relação à mulher, dos adultos em relação às crianças. Nesse sentido, o pai geralmente ocupava o lugar de autoridade e de chefe da família e a mãe o lugar de mantenedora da unidade familiar, e os filhos deveriam obedecer e auxiliar nas tarefas que lhes fossem designadas de acordo com o pertencimento de gênero.

Dentro de uma formatação tradicional e patriarcal, a delimitação das funções que deveriam ser ocupadas pelo masculino e pelo feminino determinavam a própria estrutura organizacional da família. As meninas deveriam ajudar as mães nas tarefas domésticas, e cuidar dos irmãos; enquanto os meninos seguiam os passos do pai, desde cedo sendo encaminhados para trabalharem em determinadas atividades que garantissem o sustento econômico da família, além de serem também encorajados a assumir responsabilidades e tomar decisões, - principalmente os filhos mais velhos que eram os escolhidos socialmente para substituição da figura paterna, caso essa viesse a faltar.

De uma forma geral, essa estrutura modelar de família ainda era reforçada pelas relações de poder exercidas dentro da sociedade rural paraibana da década de 1930, contudo, ela não pode ser pensada de forma totalizadora e homogênea, pois quando partimos para análise das realidades empíricas percebemos várias nuances, várias composições a se arregimentar. Eis que a história da dona Olvídia, apesar de estar inserida numa configuração familiar baseada em relações de gênero desiguais, é um convite para pensarmos também sobre possíveis variações e deslocamentos. Como por exemplo, quando ela aciona a participação em atividades que comumente eram reservadas ao masculino: “Eu comecei a trabalhar com 8 anos de idade, trabalhava arrancando mandioca, na agricultura, carregando água nas coretas pra botar pro gado, arrancando capim, tudo isso eu fazia mais meu pai, eu era mais meu pai direto.” (Sic.)³⁴⁹

Dona Olvídia demarca bem em sua fala, inclusive em vários momentos da entrevista, que os lugares ocupados pelos sujeitos dentro da rede familiar em que estava inserida não eram fixos, pois havia uma relativa flexibilidade relacional, muito embora essa configuração não se desse livre de conflitos. Por ora, seu discurso vai moldando uma ideia de liberdade de escolha, que a permitia estar ao lado do pai devido à maior

³⁴⁹ Entrevista concedida à autora por **Maria Olvídia de Jesus** no dia 14 de fevereiro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

identificação afetiva nutrida por ele, ao mesmo tempo que essa escolha também a colocava em um lugar que era tipicamente reforçado como sendo masculino, e que causava um sentimento de reprovação na mãe, que a associava a um “bixim do mato”.

Ele [papai] não ia pro roçado pra não me levar, se ele não me levasse eu ficava em casa gritando, chorando. Mãe dizia: “menino tu deixa essa menina em casa! **Ela parece um bixim do mato**, cabelo chega tá vermelho do sol! O povo me chamava cabelo de sol, cabelo de fogo, me dava aquele desgosto. Grifos nossos.”³⁵⁰

Por uma escolha que também era do pai, dona Olvídia transitava por um universo marcadamente masculino:

Papai matava muito pássaro no açude velho. Ele era caçador de pássaro, aí ele vinha no cavalo e eu na garoupa, ele me trazia, eu era ainda menina, meus 8 anos por aí, todo domingo nós vinha ali pro açude velho. Isso aqui tudo era mata minha filha, mata, mata, só tinha uma feirinha (...). A gente deixava os cavalos pra ir pro açude velho, ficava perto, mas aquela água daquele açude era uma água doce, parecia um favo de mel, a gente bebia de lá, aí papai matava os pássaros lá mesmo, vinha aquelas ribaças, aquelas fileiras de ribaças para beber água no açude, vinha de fila e papai ali com a espingarda matando, quando ficava grosso o chão eu vinha apanhar pra botar dentro do bisaco (...) só vinha eu e ele, às vezes ele trazia meu irmão mais velho.”³⁵¹

Filha caçula de oito irmãos, dos quais cinco eram mulheres, dona Olvídia era a única filha mulher que partilhava de forma mais intensiva desse lugar descrito por ela como eminentemente masculino, pois as outras irmãs, mesmo assumindo uma rotina de trabalho na roça junto com os irmãos, não ousavam atravessar as zonas limítrofes de gênero estabelecidas pela mãe, que através de uma educação doméstica ia moldando um modo de ser feminino correspondente com alguns

³⁵⁰ Idem.

³⁵¹ Idem.

valores patriarcais (reclusão, paciência, dedicação, subserviência) disseminados naquele contexto espaço temporal.

Apesar da dona Olvídia conseguir transitar em meio aos códigos masculinos, devido à ligação que mantinha com o pai, ela deixa claro em sua narrativa que havia uma divisão educacional baseada nas diferenças sexuais bastante respeitada dentro da sua família. Era a mãe a responsável direta pela educação das filhas mulheres e o pai o responsável pela educação dos filhos homens, um acordo estabelecido entre os dois tendo em vista o controle da força física na hora de “exemplar” os filhos:

As meninas quem exemplava era mamãe, os meninos quem exemplava era ele [papai]. Os filhos homens era papai, as filhas mulher era mamãe, porque papai batia demais, aí mãe fez essa concorda, que as meninas não podiam apanhar muito.³⁵²

Mas, mesmo havendo essa divisão educacional com vistas a amenizar o castigo e a punição das mulheres pela desobediência e pelos erros cometidos, dona Olvídia destaca que a mãe batia tanto quanto o pai e usava de muita força também, pois várias vezes ela teve de lavar os cortes, provocados pelo contato do cipó³⁵³ na sua pele, com água e sal para amenizar a dor: “Naquele tempo eu ia pra água de sal minha fia, cansei de ir pra água de sal, qualquer defeitin que a gente fazia ia pra peia, nera pouquin não!”

Qualquer malcriação era motivo para apanhar, conta dona Olvídia com um certo ressentimento na voz. Mas, em cada história contada sobre as malcriações e as desobediências praticadas, ela se colocava numa posição de oração e proferia a frase “Deus te dê o céu pro descanso minha mãe”, como se a mãe também se fizesse presente naquele momento que estava sendo revivido através da rememoração das suas histórias sobre a infância. Senti também em sua fala e em sua gestualidade um desejo de perdão (um auto perdão e uma solicitação de perdão materno) por estar trazendo à tona ressentimentos adormecidos que expunham o lado impiedoso de uma mãe que castigava desmesuradamente, mas que assim o fazia na certeza de que estava

³⁵² **Idem.**

³⁵³ Instrumento muito usado pela mãe para castigar as filhas.

sendo guiada e aprovada pela divindade superior e pelos santos de sua devoção.

Quando ela (a mãe) batia numa fia ela botava as mãos pro céu e dizia: “muito obrigado senhor! Eu ganhei um cacho de flor hoje, minha virgem maria me deu um cacho de flor.” A gente olhava e não via o cacho, mas ela via, nós ia pra água de sal.

A crença na aprovação divina, alcançada pela intercessão dos santos devotos, parecia justificar as ações impetradas pelos pais, para disciplinar e corrigir os “maus” comportamentos de seus filhos, além de expurgar também qualquer sentimento de culpa que pudesse vir a emergir. Essa era uma prática comum na família da dona Olvídia, pois sua mãe sempre que batia em uma de suas filhas rogava uma benção divina a Deus e aos santos, e sentia-se agraciada pela coragem de enfrentar a missão de educar os filhos para os caminhos do bem. Um verdadeiro ritual que era seguido à risca e que somente se tornava completo depois que as filhas, que apanhavam, se ajoelhavam e pediam perdão pela malcriação cometida.

Histórias que ganham cor e forma nas palavras da dona Olvídia ao falar sobre a sua infância, e se colocar na posição de uma criança que não foi muito obediente, uma criança que ousou extrapolar fronteiras, deslizar sentidos, ficar nas margens em algumas situações, e que sofreu as consequências por se portar sem muita disciplina, por tentar investir nos seus desejos e vontades, como no dia em que resolveu fugir para se tornar freira e não se casar com um pretendente arranjado pelos pais:

Eu não queria me casar, não me interessava me casar não, sabe o que era que eu me interessava? Ser uma freira, eu achava lindo aquelas meninas tudo de branco, ia pra igreja tudo de branco com a cabecinha amarradinha, vixe maria! como eu achava lindo! Fuji de casa quando quiseram me casar com esse cara, eu fugi de casa pra me entregar ao padre, era padre João Honório, de Esperança, aí minha irmã disse a papai que eu tinha fugido pra me entregar ao padre, papai foi atrás de mim, montou-se num cavalo e saiu atrás de mim e me pegou, eu já ia lá na metade do caminho.

Ou quando resolveu enfrentar a mãe e dizer que preferia se casar com um primo por quem se apaixonou, mas precisou voltar atrás e aceitar que os planos familiares se concretizassem, depois de ser castigada e de ser invadida por um sentimento súbito de culpa, de remorso e, principalmente, de medo de uma punição divina:

Teve um dia, eu já perto de me casar, ela que tava fazendo o casamento e eu dizendo que não queria, eu tava encamando a terra, porque todo ano eu botava um roçado, porque a gente se vestia com o trabalho da gente mesmo, eu com 13 anos, ainda não tinha completado (...) aí ela passou e disse: “você tá doida pra casar com seu primo!” Ela soube que eu gostava de um primo e não era com ele que eles queriam me casar, aí ela disse: “Agora quer casar com aquele primo, interessada naquele primo que eu soube e você quando casar vai sustentar ele? Trabalhar com o cabo da enxada pra sustentar ele e seus filhos quando aparecer?” (...) Aí eu botei assim a enxada no suvaco e disse: “ó minha mãe se eu me casasse com Pedro eu ia ser muito feliz, eu não me importava de trabalhar pra sustentar meus filhos e ele, que era meu gosto me casar com ele, mió do que me casar com esse cara que vocês querem que eu me case.” Mas, minha filha pra que que eu disse isso? Aí ela disse: “passe pra casa já! Você me respondeu malcriação, você vai pra casa agora tomar uma pisa!” Eu soltei a enxadinha e fui me embora pra casa e ela atrás, aí entrei pela porta da cozinha ela tinha um altar de nossa senhora com uns santos lá que ela rezava e as velinhas tudo acesa, eu cheguei e me ajoelhei nos pés dos santos e pus as mãos pro céu pra mamãe não dar em mim, mas minha filha, não prestou não! Ela me puxou, carregou eu lá pro terreiro na vista de todo mundo, “Deus te dê o céu pro descanso minha mãe!” e me deu ima pisa que eu fui pra água de sal, com cipó de Jucá, porque eu respondi malcriação e disse que só me perdoava quando eu me ajoelhasse nos pés dela e pedisse perdão e foi simhora. A Carmelita minha irmã, botou água numa vasilha botou sal e foi lavar minhas chagas, as costas toda

cortada, na vista de todo mundo do roçado, aí pronto, quando ela chegou quando nós almoçamos, rezei, porque a gente rezava na hora do almoço, na hora da janta, na hora do deitar e na hora de se levantar, rezava e tomava a benção, aí quando eu terminei de almoçar rezei e disse benção papai, “deus te abençoe,” benção mamãe, tu abençoou? Na hora da janta de novo, na hora de dormir de novo, rezei, tomei a benção, abençoou não! Passei a noite toda sem poder dormir achando que eu tava amaldiçoada, Jesus já tinha me amaldiçoado, porque a minha mãe não queria mais me dar a benção, aí quando foi no outro dia, na hora do almoço, não aguentei mais não, me ajoelhei nos pés dela, me agarrei com ela, me perdoa minha mãezinha pelo amor de Deus, ela disse tá perdoada minha filha, aí me entreguei pra ela fazer o casamento.

A ambivalência marca o seu tom narrativo. Por ora, a criança altiva, destemida, que ressurgiu das memórias de dona Olvídia de repente se dissipa para ceder espaço a uma criança volátil, preocupada em não ser perdoada, que vai se tornando obediente e conformada com o destino traçado para ela. Uma criança que se tornou adulta, que subjetivou um lugar de mulher, de mãe que fora aprendido no mundo social em que estava inserida, através das experiências passadas pela sua mãe. Uma mulher que, apesar de tudo, se reconhece na mãe que parecia tão cruel enquanto batia, ou quando tentava imprimir sua voz de autoridade. Dona Olvídia, durante a reconstrução de suas lembranças, demonstra, além de ressentimentos, sentimentos de gratidão, desvelados tendo em vista a percepção da intenção materna, que para além da punição, era educar, proteger e ensinar valores morais que pudessem torná-la uma mulher de bem.

5.3.2- As falas masculinas sobre a infância

Já foi mencionado anteriormente neste trabalho de tese o quanto foi difícil o encontro com o narrador do sexo masculino. Frequentadores assíduos do Centro de Convivência, eles se faziam presentes todos os dias nos encontros de sociabilidades desenvolvidos naquele espaço, mas

quando eram convidados a narrar suas histórias de vida, suas memórias de infância, a maioria prontamente dizia não, alguns ainda tentavam contornar antes de responder negativamente, eles adiavam a participação narrativa justificando que precisariam participar de algum momento recreativo, de alguma atividade inadiável.

Mas, o que os impedia de dizer um sim ao meu convite, o que os movia a não querer partilhar as experiências, as trampolinagens, as interdições vivenciadas na infância? Uma possível resposta pode acionar para a própria forma como os homens subjetivaram a ideia de masculinidade, forjada socialmente em um contexto impregnado por relações hierárquicas de poder, onde o masculino assumia o lugar central e era, portanto, incentivado a seguir um modelo de construção identitária que os tornava subitamente mais dispersos, fragilizados e ausentes quando convocados a se expor, a falar sobre seus sentimentos, seus medos e desejos. Contar suas histórias a uma pesquisadora mulher não parecia ser uma proposta muito convidativa para alguns daqueles indivíduos que se sentiam desconfortáveis frente a uma situação que exigia um reinventar-se através de lembranças e esquecimentos.

Algo que também fui percebendo durante minhas idas ao Centro de Convivência é que os participantes homens, apesar de estarem ali celebrando um “tempo livre”, não se sentiam dispostos a “perder tempo” com conversas e bate-papos, atividades supostamente relacionadas ao feminino. Nesse sentido, a maior parte dos participantes, ao chegarem naquele espaço, iam logo estabelecendo grupos entre si para participarem de jogos (de cartas, de tabuleiro, entre outros), de ensaios da banda, enfim, de outras atividades correspondentes ao que eles consideravam práticas de sociabilidades masculinas.

Não foram poucas, portanto, as tentativas de entrar no universo narrativo masculino, e de estabelecer uma relação de confiança e amizade, mas foram poucas as solicitações atendidas. A maioria dos idosos participantes do Centro de Convivência, conforme mencionei, não se dispôs a narrar suas histórias de infâncias, apenas uma pequena parte dos indivíduos que abordei, cinco para ser mais exata, me permitiram conhecer suas histórias, alguns falaram de forma muito tímida e objetiva, com respostas curtas e uma expressão de quem queria que aquilo terminasse logo, outros se demoraram nas suas reinvenções, nas narrações e reflexões distendidas ao longo das entrevistas, tornando a experiência de ouvir uma experiência enriquecedora para mim, tanto pessoalmente como academicamente.

Portanto, para pensar essas falas masculinas sobre a infância vamos começar conhecendo a narrativa do senhor Severino, um narrador preocupado em transmitir uma autoimagem de homem trabalhador desde o início da nossa conversa.

Minha infância foi estudando e trabalhando. Os meninos hoje vivem de brincadeira né! a gente era o seguinte, a gente saía pra escola de manhã, eu me levantava 5 horas da manhã, meu pai fazia eu me levantar, tinha que se levantar, os outros não, os outros tinham mais liberdade, mas eu, porque eu era o mais sabido e ele se agradava mais, não sei, ele toda vida foi muito pegado comigo, aí me levava pro curral, me ensinar a tirar leite, fazer essas coisas. Eu tinha 8 pra 10 anos. Eu ia de manhã, tirava o leite com ele e vinha tomava banho, café e montava num cavallinho e ia pra escola, era perto, aí quando chegava da escola, almoçava, descansava um pouco e ia trabalhar. Mamãe dizia ao meu pai: “você castiga muito a vida de Severino! Os outros tão tudo brincando por aí e andando no meio do mundo!” Mas eu gostava, eu era doido por gado, cavalo, eu era muito disso, eu não reclamava, pelo contrário, as vezes eu reclamava com os outros. Eu gostava de trabalhar e gostava de estudar.³⁵⁴

No trecho narrativo supracitado, o senhor Severino vai construindo um lugar de infância de forma relacional com a experiência do trabalho. Tipificado enquanto experiência central, o trabalho é destacado, não só na narrativa desse interlocutor mas na maior parte das narrativas, como um valor moral dotado de muitos significados positivados, personificado, principalmente, através da noção de dignidade que é sobreposta como um elemento primordial na negociação da auto imagem de trabalhador(a) que cada sujeito ia tentando imprimir através de suas narrativas.

Enquanto falava de sua infância, o senhor Severino acionava uma forma narrativa que ia ressaltando suas qualidades morais sobrepostas a uma auto imagem de homem íntegro e trabalhador. Entre

³⁵⁴ Entrevista concedida à autora por **Severino Campos de Melo** no dia 29 de outubro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

um narrar que se perfazia em estilo grandiloquente, o entrevistado não hesitava em expressar o orgulho que sentia ao contar que fora estimulado a trabalhar desde cedo e que fora o filho escolhido pelo pai para assumir as responsabilidades da família. Um estímulo que funcionava como um ensinamento moral destinado, principalmente, ao primogênito, àquele que iria assumir o lugar de provedor econômico e moral da família em um possível deslocamento do exercício de autoridade representado pela figura paterna, caso essa viesse a se ausentar.

Nascido e criado em uma fazenda de 300 hectares (propriedade da família), localizada no interior do distrito de Galante durante a década de 1930, o senhor Severino não teve uma infância lúdica, sob uma rotina de trabalho intensa fora submetido a uma educação rígida por parte do pai que o educara para ser um chefe de família, uma “missão” assumida com orgulho, representada como uma experiência árdua, porém prazerosa.

Mas, não podemos esquecer que a criança trabalhadora, incansável e energética que emergiu das lembranças do senhor Severino, nos chega a partir de um olhar de adulto, pois é através da reconstrução de suas memórias, feita no presente, que podemos nos aproximar daquela criança que viveu para o trabalho rural, que viveu intensamente uma rotina de trabalho pesado conforme descrito em alguns momentos da narrativa: “Eu tinha que botar bezerro pro curral, apartar bezerro, botar cavalo, vaca, fazer esses serviços porque ele não tinha vaqueiro, o vaqueiro dele era a gente.”³⁵⁵

Conforme destaca Montenegro³⁵⁶: “Refletir acerca de uma história de vida a partir do relato oral de memória é debruçar-se sobre fragmentos que o narrador – ainda que com a participação do entrevistador – selecionou para construir uma imagem, uma identidade.” Uma reflexão que nos leva a pensar sobre os fragmentos e as escolhas selecionadas pelo senhor Severino. Um homem que foi levado a construir sua identidade de gênero por meio de um processo de subjetivação referendado nas relações estabelecidas dentro do espaço familiar, redesenhada sob os signos da macheza, da valentia, do destemor diante das situações difíceis, características naturalizadas como sendo exclusivamente masculinas, preponderantes naquele cenário

³⁵⁵ **Idem**

³⁵⁶ MONTENEGRO, Antonio Torres. **História, metodologia, memória**. 1. ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2010, p.63.

geográfico e cultural demarcado por uma série de práticas e valores patriarcais.

Em vários momentos da entrevista o senhor Severino ressalta que foi muito estimulado, desde a mais tenra idade, a desenvolver uma postura mais ativa, a não esmorecer ou fraquejar diante de várias situações que envolviam o trabalho, a ser mais independente, características que, segundo ele, foram seguidas à risca e lhe possibilitaram, portanto, tornar-se um chefe de família, um homem apto a continuar a prover financeiramente a família depois da morte de seu pai e, também, a prover a sua própria família quando tornou-se adulto.

Desde os 10 anos eu nunca pedi uma caixa de fósforo a meu pai, eu trabalhava e juntava meu dinheiro. (...). Eu continuei trabalhando lá mesmo depois que meu pai morreu, que eu casei, era a mesma vidinha. E ainda eduquei meus filhos no mesmo regime que meu pai me criou.³⁵⁷

A criação que tivera o senhor Severino durante a infância não se diferenciara muito da criação que tiveram outros meninos, conforme podemos perceber pelas falas dos outros entrevistados do sexo masculino. Todos partilharam referentes espaciais e morais muito similares, nascidos e criados na zona rural do interior paraibano, foram educados para se tornarem provedores, chefes de família, “homens honrados e de bem” e tiveram uma educação doméstica arregimentada através de uma rotina de trabalho intensa, geralmente na agricultura e/ou em outras atividades tipicamente rurais.

Uma característica bastante marcante nas narrativas desses sujeitos é a própria subjetivação do lugar de masculinidade ladeada pela ideia de autoridade. Pautados pela referência paterna, esses sujeitos entrevistados acionaram e defenderam em suas falas a necessidade da manutenção de uma postura sempre altiva por parte do homem, principalmente quando se colocavam à frente da educação dos filhos e filhas. No entanto, é possível pensar que a defesa desse lugar do masculino também esteve impregnada de sinais do presente, das injunções demarcadas pelas novas experiências acumuladas ao longo da vida adulta. Durante os encontros que tivemos era corrente o uso de uma abordagem comparativa para falar das experiências passadas em relação

³⁵⁷ Entrevista concedida à autora por **Severino Campos de Melo** no dia 29 de outubro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

às atuais e, nesse interim, tornava-se comum a tessitura de comentários negativos, de críticas revestidas de indignação devido a constatação de que os(as) filhos(as) estavam sendo criados(as) na atualidade com excesso de liberdade, uma “liberdade da safadeza,” conforme destaca o senhor Sebastião.

(...) O tempo passado era muito diferente! É por isso que eu converso com uma pessoa assim que entende, eu digo a você: o tempo passado não chega nunca a época que é, mais nunca! Nós morre e não vê mais, agora tem isso é em tudo, porque no tempo passado não tinha escândalo, **não tinha essa liberdade da safadeza que tem hoje**, como é que esse tempo vai chegar a esse de agora? (Grifos nossos)³⁵⁸

Ao mesmo tempo em que esse entrevistado demonstrava um sentimento de gratidão e de reconhecimento pela forma como foi educado, também criticava a forma como os pais educavam os filhos na atualidade, com um excesso de liberdade que desvirtuava a boa conduta e a honradez, características consideradas por ele como essenciais para a formação da personalidade. Uma abordagem reflexiva que vai se interpondo dentro do próprio formato narrativo apresentado por esse entrevistado ao contar as passagens de sua vida.

O senhor Sebastião foi mais um dos entrevistados que começou a falar de sua infância a partir da referência do trabalho, destacando um momento que para ele foi significativo: quando seu pai determinou que os filhos deveriam aprender a trabalhar com ele para ajudar nas finanças domésticas.

Quando era pequenininho, com idade de 10 anos nós começamos a trabalhar, o pai da gente botava pra trabalhar. Quando a gente não podia levar uma carreira de mato no sol, ele botava dois: eu e um irmão meu, aí saía ajudando até sair fora. Nós começamos a trabalhar tudo pequenininho, era limpando mato, era com esses serviço mais maneiro, mas, quando a gente quando foi ficando

³⁵⁸ Entrevista concedida à autora por **Sebastião Eugênio da Silva** no dia 02 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

mais idoso então era trabalhar como bicho bruto, era arrancar toco, era botar broca, era apanhar algodão, era quebrar milho, muitas coisas né!³⁵⁹

Em alguns momentos, seu discurso adquire tons de lamento, de ressentimento, sobretudo por ele não ter tido oportunidade de estudar, nem liberdade para brincar, à medida que sua rotina era ocupada pela total dedicação às tarefas designadas pelo pai, a quem não cabia contrariar sob nenhuma circunstância, principalmente, porque fora ensinado a obedecer às ordens paterna sem direito a questionamentos, pois fazia parte do processo de aprendizado valorativo familiar.

Mas, o tom que prevalece, de uma maneira geral, no seu discurso é o tom da gratidão. Um sentimento que vai se tornando tão mais presente na sua fala, nos seus gestos, à medida em que ele promove um deslocamento identitário e passa a se colocar no lugar de pai de família, quando ele deixa de pensar sua história de infância pelas lentes de um filho que foi obrigado a trabalhar diuturnamente e a obedecer irrestritamente às ordens paterna, para se colocar na própria posição de pai, de chefe de família, de provedor, responsável pela educação dos filhos.

Nesse sentido, sua narrativa procura produzir um efeito moralizador, na medida em que a resignificação do passado promove uma reelaboração identitária ladeada, circunstancialmente, pelas ideias de superação e de honradez. Sentimentos também reelaborados pelo senhor Nelson, outro idoso entrevistado nessa pesquisa, que se dispôs a refletir sobre o uso da violência e do autoritarismo como elementos educacionais positivos, como ferramentas educativas necessárias para a correção das más condutas.

Naquela época, minha filha, a gente apanhava de corda dobrada! E você sabe assim que eu não tenho revolta disso?! Hoje com meu conhecimento que eu tenho, eu reconheci que aquilo era a ignorância, era o tempo, se ele (pai) batia na gente era pra correção né! Só que era rígido. Era mesmo. Se você fosse num canto e demorasse mais do tempo que ele falou, apanhava (...). Então, você errava de novo se quisesse, se você tivesse um couro muito grosso (risos). A mãe também batia. Então a gente foi criado assim

³⁵⁹ **Idem.**

nesse regime, por exemplo, se a mãe dissesse uma coisa tinha que ser o que ela disse e se o pai dissesse uma coisa tinha que ser o que ele disse, então a gente vê muitos hoje da criação a mãe diz uma coisa, o pai desfaz, o pai dá uma ordem, a mãe desfaz, então não pode ser, não tem moral, não tem respeito, tá vendo!³⁶⁰

A medida em que ele justifica que os pais agiam com violência e com autoritarismo devido à falta de conhecimento daquele tempo (antigo) em que foi criado, ele também lamenta a falta de direcionamento e de autoridade dos pais com relação à criação dos filhos na atualidade, algo que soa meio contraditório. Uma espécie de construção ambivalente que fortalece a própria subjetivação do lugar masculino de pai, de adulto, de chefe de família ocupado por ele no presente.

Ora, a medida que transitamos pelos discursos desses sujeitos, torna-se cada vez mais claro o quanto eles se encontram envolvidos subjetivamente em um processo de percepção e aceitação das condições que lhes foram impostas. Quando a criança interior se propõe a falar, vemos se delinear no horizonte uma gama de ressentimentos evocados pela rememoração das perdas, das interdições, das exclusões, mas tão logo essa criança se torna sombreada pela aparição do adulto, um sentimento de gratidão e de aceitação emerge intensamente, preenchendo todos os espaços discursivos de alguém que deixou de ser filho para se tornar pai e cumpriu o “destino” resguardado pela tradição familiar.

5.4- A ROSA QUE NÃO FOI CULTIVADA NOS JARDINS ESCOLARES: A PRODUÇÃO DE CORPOS MASCULINOS E FEMININOS (DES)ESCOLARIZÁVEIS

Era o ano de 1933, na ocasião estavam reunidas várias autoridades responsáveis pela questão educacional do Estado, todos atentos para ouvir as palavras do palestrante convidado, o médico João Medeiros, especialista designado para falar e orientar sobre os cuidados higiênicos e os ensinamentos de ordem moral que, principalmente, “as

³⁶⁰ Entrevista concedida a autora pelo senhor **Nelson Guimarães** no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

mães” e “as mestras”³⁶¹ deveriam ter com as crianças paraibanas, no intuito de preservá-las de quaisquer doenças ou, ainda, prevenir qualquer mau direcionamento de conduta que pudesse vir a atrapalhar o projeto de reforma nacional que estava em curso. A palestra fora publicada integralmente pelo jornal *A União* sob o seguinte título: “A oração do dr. João Medeiros,” e fora apresentada pelo autor da reportagem (que, de forma anônima, faz uma pequena aparição) como uma proposta sacra e providencial.

Ao longo de toda a década de 1930 vai ser corrente a veiculação desse tipo de texto no referido periódico: a publicação de palestras proferidas por especialistas, especialmente médicos, preocupados com a divulgação de informações e orientações direcionadas ao tratamento da infância paraibana, conforme já discutido em capítulos anteriores. Mas, o que nos interessa nesse momento com a evocação desse texto em específico, é pensar, principalmente, a partir de um trecho do discurso proferido pelo médico, quando ele, em meio a uma série de orientações, de justificativas e de proposições de mudanças de conduta educacional, faz uma analogia figurativa sobre a infância, ou melhor, apresenta uma definição de criança expressa sob determinados signos, quais sejam: inocência, bondade, fragilidade, pureza, que vão ser levados em consideração durante a formulação das políticas públicas, das propostas médicas e pedagógicas voltadas para a modelagem e o controle dos sujeitos infantes.

De acordo com o médico João Medeiros,

Na floração da vida é, **a criança, a mais bella, a mais encantadora de todas as rosas**. Nenhuma, que se lhe compare em encantos de doçura, de perfume e de beleza. Nenhuma, que suavise tanto na amargura dos dias aziagos, a incerteza cruel dos destinos, delindo-a ao captivante sussurro de seu sorriso, á alegria louçã de sua innocência. (Sic) (grifos nossos)³⁶²

³⁶¹ Conforme já debatido em capítulo anterior, o discurso médico veiculado nos periódicos em forma de orientações e prescrições voltadas à educação das crianças, era correntemente destinado às mulheres, mães e professoras, por acreditar que essas possuíam “virtudes maternas” inatas à sua condição de feminilidade.

³⁶² CONCURSO DE ROBUSTEZ DO “JARDIM DA INFÂNCIA, A oração do dr. João Medeiros. *A União*, João Pessoa. 15 de junho de 1933. P. 3

A aproximação figurativa da criança com uma rosa, apresentada no enunciado proferido pelo médico, deixa entrever uma certa abordagem interpretativa, que já vinha sendo legitimada por uma série de saberes com o intuito de validar o exercício do poder dos adultos sobre as crianças, e que corresponde a uma concepção romanceada da infância, a uma visão idealizada e promotora de uma fantasiosa harmonia, acionada de modo a turvar os possíveis conflitos, as angústias, os problemas, as dores, também correspondentes a uma vida infantil.³⁶³

Mas, pensar a criança para além desses esquemas interpretativos, - que recheavam os discursos médicos, pedagógicos, os saberes modernos e sua ânsia de captura da infância afim de controlá-la, de classificá-la e de categorizá-la, - não estava na pauta jornalística, não fazia parte do projeto editorial, político e informacional, reforçado através dos discursos proferidos pelos articulistas do periódico *A União*. Para eles, portanto, as crianças precisariam ser pensadas como rosas, símbolo da fragilidade e da pureza humana, de modo a vir justificar toda a política de racionalização, de proteção e disciplinarização que estava sendo implementada tanto em âmbito estadual quanto nacional.

No entanto, longe dessa dimensão interpretativa e, até certo ponto, analítica da infância, representada nos discursos veiculados no jornal *A União*, pairava outros sentidos, outros significados, outros modos de experienciar a infância que destoava daquele pretendido pelos discursos médicos e pedagógicos. Infâncias que não foram capturadas pelos dispositivos escolares e médicos porque as histórias e as condições de vida das crianças pobres e rurais se interpunham entre elas e a escola, porque cabia aos pais decidir o que era importante para os filhos, os caminhos que deveriam seguir e a forma como deveriam viver e, assim sendo, estudar não era tido como prioridade para as crianças provenientes das famílias pobres, a prioridade era o casamento, enquanto projeto de vida, e o trabalho, pensado, além de atividade uma

³⁶³ De acordo com Leal, de um modo geral, o entendimento que estaria sendo gestado no interior dos saberes modernos sobre a infância tenderia a considerá-la, em um primeiro momento, como um período da existência humana marcado por uma natureza bondosa e pura que viria, com o transcorrer do tempo, a ser substituída por uma segunda natureza histórica e socialmente constituída, apresentada como defeituosa e impura. Cf.: LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. **op.cit.** p. 21

econômica, , mas principalmente como um elemento moral que dotava a pobreza de um valor positivo, conforme destacado por Sarti:

Ao lado da negatividade contida na noção de ser pobre, a noção de ser trabalhador dá ao pobre uma dimensão positiva, inscrita no significado moral atribuído ao trabalho, a partir de uma concepção da ordem do mundo que re-qualifica as relações de trabalho sob o capital. Se ele se localiza como pobre no mundo social, não se considera pobre de espírito, porque tem os valores morais que lhe permitem, quando cair no buraco, se levantar. É através do trabalho que realizam esta disposição de se levantar. O valor moral atribuído ao trabalho compensa as desigualdades socialmente dadas, na medida em que é construído dentro de outro referencial simbólico, diferente daquele que 'desqualifica' socialmente.³⁶⁴

Baseada nessas disposições morais, tão bem discutidas por Sarti, a figura paterna, enquanto chefe de família, responsável pela tomada das decisões familiares, não incentivava os filhos e filhas a estudarem, porque em um contexto rural baseado em valores tradicionais e padrões patriarcais os interesses que o rodeavam eram outros. Os filhos homens serviam de complementação da mão de obra, - quando não se tornavam a mão de obra principal -, pois eram orientados desde cedo a tornarem-se trabalhadores potencialmente ativos, suas identidades iam sendo constituídas de forma associada ao valor do trabalho, conforme registrado mais uma vez por Sarti:

O trabalho é muito mais que o instrumento da sobrevivência material, mas constitui o substrato da identidade masculina, forjando um jeito de ser homem. É condição de sua autonomia moral, ou seja, da afirmação positiva de si, que lhe permite dizer: *eu sou*.³⁶⁵

As narrativas de infância proferidas pelos homens entrevistados na pesquisa corroboram essa constatação supracitada, alguns, inclusive, acionaram em suas falas que chegaram a frequentar escolas, mas por um

³⁶⁴ SARTI, Cíntia Andersen. **op. cit.**, p. 120-121.

³⁶⁵ **Ibidem**, p. 26

curto espaço de tempo, porque a prioridade era o trabalho, e isso o pai fazia questão de enfatizar.

Papai era muito duro. Estudar não estudava não! Pra estudar ia estudar de noite no escritório do matadouro, era uma catinga medonha que não tinha quem aguentasse viu! Eu tinha uns 12 anos (...) também não aprendi nada, só era pra trabalhar no roçado, papai botou a gente na escola e dizia: “Fale com o professor pra vir pra casa logo pra ir trabalhar!” (...) Eu ainda estudei 4 anos, aprendi a assinar meu nome né, mas só depois de velho, eu já tava com 50 anos quando eu aprendi. (Sic.)³⁶⁶

Mesmo não havendo uma proibição expressa aos estudos por parte do pai, conforme relatado por todos os entrevistados do sexo masculino, a concessão era feita de forma relativa. Os filhos homens poderiam estudar, no entanto, os estudos não podiam atrapalhar as obrigações exigidas no trabalho. O trabalho era a prioridade, por isso o horário de frequentar a escola deveria ser ajustado com os horários das atividades laborais e, para que isso ocorresse era necessário que as aulas fossem ministradas durante o período noturno, somente assim os filhos poderiam conciliar o trabalho com o estudo. Tarefa nada fácil! Nesse sentido, a desistência e/ou a sensação de incapacidade eram fatores reais presentes nas poucas experiências escolares que tiveram os sujeitos masculinos, moradores da zona rural do interior paraibano. O senhor Sebastião, a respeito de sua breve experiência escolar, destaca o quanto se sentia “burro” por não poder acompanhar o aprendizado que lhe era exigido:

Bom, quando houve aquela escola chamada samobral³⁶⁷ a senhora se lembra? Pronto eu

³⁶⁶ Entrevista concedida a autora pelo senhor **Antonio Gomes Souza** no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

³⁶⁷ Aqui fico na dúvida se ele cometeu um certo anacronismo. Se a palavra “samobral” foi usada para fazer uma referência ao Mobral, extinto programa de alfabetização de jovens e adultos que foi criado pelo governo na década de 1970, houve uma certa confusão temporal em sua fala, pois ele estava falando sobre a infância, mais especificamente sobre quando começara a estudar. Tendo

estudei nela, mas não cheguei a aprender nada, **porque toda vida eu fui burro**. Teve um dos meus irmão que ainda aprenderam o nome deles, mas eu nunca aprendi nada não. Eu passei pouco tempo porque naquela época a gente tava num canto quando defé pegava outra seca aí a gente corria pra outro canto, não tinha canto certo pra gente ficar né, ficava trabalhando ali, saía pra acolá e então pra quem estudava, pra quem podia ficar, ficava e pra quem não podia ia simhora ganhar dinheiro pra não morrer de fome. (...) Eu estudava de noite, era aquela lição que ela (a professora) dava, era a carta do ABC, tinha uma cartilha que a gente estudava aquela expriçãoção, pra aqueles que faziam e prestava atenção, ainda aprenderam e aqueles que lia de cor como eu, eu lia a carta de ABC todinha se perguntasse no outro dia eu não sabia o que era um ó (risos). **Toda vida eu fui um homem do pesado, era arrancar toco, era limpar mato, plantar feijão, da agricultura, outra coisa eu não aprendi.**³⁶⁸

Grifos nossos

Sua percepção de si, ao falar da rápida experiência escolar, é demarcada por uma formulação identitária naturalizada pelo lugar de homem trabalhador. Uma autoimagem que parece funcionar como elemento compensatório pela admissão do seu fracasso escolar, subjetivado como uma deficiência intelectual que lhe acompanhara desde sempre, expressa pela frase “toda vida eu fui burro”. Um fracasso que parecia ser somente seu, que minimamente foi superado pelos irmãos, os quais conseguiram aprender a assinar o nome.

Enquanto os homens tinham os estudos como atividade secundária para poderem se dedicar ao trabalho, de uma forma geral, as mulheres eram proibidas pelos pais de frequentar a escola porque estudar era considerada uma atividade totalmente desnecessária para elas. Desnecessária porque os seus “destinos” pareciam vir previamente

em vista que ele nasceu no ano de 1935 então os contextos temporais não estão em sintonia.

³⁶⁸ Entrevista concedida a autora pelo senhor **Sebastião Eugênio da Silva** no dia 02 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

traçados desde que nasciam em torno das funções de mãe e de dona de casa, portanto, elas deveriam aprender a cozinhar, a cuidar da casa, dos filhos e do futuro marido, um aprendizado inerente à própria condição feminina, naturalizado nas práticas e nas relações cotidianas.

Uma das senhoras entrevistadas descreve com detalhes os ensinamentos domésticos que foram repassados cuidadosamente pela mãe, iniciados quando ela tinha apenas nove anos de idade.

Mãe me ensinou muita coisa, me ensinava a lavar roupa, a varrer casa, a lavar prato, me ensinava a passar ferro, a colocar a roupa no varal, tudo ela me ensinava, tudo direitinho, só não me ensinava a ler porque ela também não sabia né! Mas em serviço de casa ela era caprichosa. Ela dizia assim: “Olhe minha filha quando você se casar você deve fazer assim...me ensinava a escolher um feijão, tudo ela me ensinava.” Quando eu comecei a aprender eu tava assim com uma base de 9 pra 10 anos, já fazia tudo, ela ia pro roçado apanhar feijão, quebrar milho, fazer essas coisas e eu ficava em casa. Eu cuidava do almoço dos trabalhador, eu era tão pequena que ela botava assim um banquinho bem grande, eu me subia no banco pra botar tempero na panela, de tão grande que eu era né! (risos). Mas eu fazia tudo direitinho! (Sic.)³⁶⁹

Em um primeiro momento, não podemos nos esquecer de que a construção do feminino se deu de forma relacional com o conceito de domesticidade. A cristalização do papel da mulher no espaço doméstico esteve referendada por um sistema ideológico baseado em relações patriarcais, autoritárias, fundamentadas em aspectos biológicos usados para justificar as divisões sexuais do trabalho e a subalternidade da mulher na esfera pública. A imagem feminina representada pela ideia da maternidade e da domesticidade marcou sobremaneira o imaginário do século XIX e XX, e projetou uma identidade inferiorizada do ser mulher, enquanto construção social justificada pelos discursos

³⁶⁹ Entrevista concedida a autora pela senhora **Josita Francisca de Jesus** no dia 03 de dezembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

defensores de uma pretensa “natureza feminina.” Conforme apontado por Hillesheim:

(...) o ser mulher vai se definindo a partir de experiências concretas e práticas sociais que são entendidas como constituintes de uma *natureza* feminina, e que, portanto, não são questionadas. A destinação do trabalho doméstico às mulheres, portanto, desde a mais tenra idade, constrói uma identidade feminina fundada no não-reconhecimento, na invisibilidade, no cuidado com o outro antes do cuidado de si.³⁷⁰

No cenário espaço-temporal cartografado pela pesquisa, pela memória das mulheres entrevistadas, as oportunidades de superação desse quadro de invisibilidade e de não-reconhecimento acionado por Hillesheim, tornavam-se mais restritivas, na medida em que essas mulheres estavam inseridas em um espaço rural, uma espacialidade mais deficitária em termos de desenvolvimento socioeconômico quando comparado ao espaço urbano, um espaço demarcado por uma série de práticas tradicionais e morais que as limitava a exercer quaisquer funções sociais que não fossem a de mãe e a de dona de casa. Hahner,³⁷¹ em estudo sobre a luta pelos direitos das mulheres no Brasil durante os anos 1850-1940, discute em um capítulo específico, os contrastes existentes no universo feminino durante o início do século XX. Ao apresentar as disparidades presentes na vida e no trabalho das mulheres de classe alta e média baixa no Rio de Janeiro, essa autora aborda também as diferenças sob o ponto de vista rural e urbano:

As mulheres da zona rural suportavam vidas ainda mais restritivas. Ao longo do século XX, tanto os visitantes estrangeiros quanto os brasileiros das grandes cidades litorâneas

³⁷⁰ HILLESHEIM, Betina. Trabalho Doméstico: “O serviço de sempre” In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues (Orgs.). **Gênero e Cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 49.

³⁷¹ HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

testemunhavam que elas continuavam segregadas de quaisquer funções sociais, incapazes de ir aonde lhes apetecesse e obrigadas a obedecer a seus maridos. (...) Essas mulheres não podiam vender artigos no comércio ou nos mercados locais, ir a bailes dançar sozinhas ou usar as roupas da moda.³⁷²

Hahner traz ainda uma citação de um poeta popular do Nordeste que se põe a descrever o trabalho da mulher pobre sob versos de cordel:

O trabalho da mulher
para que não fale o povo,
é amarrar uma cabra,
dar leite a um gato novo,
tratar duma bacorinha,
botar milho pra galinha
e reparar se tem ovo.

São os trabalhos caseiros
cada qual mais conhecido,
é varrer casa e fiar
catar pulga no vestido,
e tratar dos seus filhinhos
e também catar bichinhos
nas barbas de seu marido.³⁷³

Apesar da liberdade poética que goza o autor, podemos tomar o seu texto para estabelecer um comparativo com o cotidiano vivenciado pelas mulheres entrevistadas. A senhora Josita ao descrever sua infância, destaca uma rotina muito próxima àquela descrita pelo cordelista:

(...) pai criava e pai viajava, tangia gado pra Vital
do Rêgo, seu Ernesto [coronéis que controlavam a

³⁷² **Idem**, p.192-193

³⁷³ **PACHECO**, José apud **HAHNER**, June Edith. **Idem**, p. 193.

região], essas pessoas assim! Pai trabalhava pra eles. Aí mãe criava também, aí minha infância foi eu correndo atrás de bode, de ovelha, de gado, de galinha. (...) Estudei muito pouco, só sei assinar meu nome somente, não aprendi muito não porque eu tinha que ajudar pai e mãe aí não deu pra eu estudar. Esse povo antigo não se importava com os filhos estudar. Meu pai não me proibia porque ele não vivia em casa, ele só vivia viajando, aí eu mais mãe era quem tomava conta da casa e dos bichos, aí não dava tempo eu estudar. Eu estudei, depois que eu tava velha, agora eu assino meu nome.³⁷⁴

60% das mulheres entrevistadas nessa pesquisa relatou que não estudou durante a infância; dentre os principais motivos elencados: a proibição paterna e a falta de escolas nas zonas rurais. As outras mulheres que estudaram se dividem em duas categorias: a primeira delas, condensa cerca de 10% por cento das entrevistadas, acionaram em suas falas a ausência do pai na criação; a segunda, os 30% restante, estudaram tendo o apoio paterno, mas com ressalvas, a permissão era dada enquanto estavam solteiras, pois quando se aproximava a possibilidade de casamento, os estudos deveriam ser interrompidos, pois perdiam a funcionalidade, conforme descreve a senhora Raimunda ao trazer uma frase proferida pelo seu pai: “Se vai casar pra que vai estudar?”³⁷⁵

Tendo em vista a priorização de uma educação doméstica, voltada para o ensinamento da maternagem e da manutenção da unidade familiar, a escola, além de ser pensada como instituição desnecessária dentro das configurações familiares pesquisadas, representava também uma ameaça para as meninas que precisariam manter-se preservadas até o casamento, pois era um espaço de acesso feminino e masculino, um espaço onde os desejos sexuais poderiam vir à tona, de modo a desencadear através de paqueras e namoros proibidos o desvirtuamento feminino.

³⁷⁴ Entrevista concedida a autora pela senhora **Josita Francisca de Jesus** no dia 03 de dezembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

³⁷⁵ Entrevista concedida a autora pela senhora **Raimunda Pereira Marinho** no dia 04 de novembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

Foi assim na casa da senhora Maria Luciana, quando criança ela não teve acesso aos estudos porque o pai a proibiu para evitar que ela aprendesse a ler e escrevesse cartas de amor. Filha de retirantes, essa senhora diz que desde os seis anos de idade migrava com a família à procura de melhorias e, por ser a filha mais velha foi responsabilizada pelo cuidado dos irmãos (diz que teve vinte e quatro, mas só sobreviveram dez) enquanto os pais saíam para trabalhar. Sua rotina, portanto, correspondia a cuidar dos(as) irmã(o)s e fazer as tarefas domésticas:

Agora eu era pra criar menino, lavar roupa, cozinhar pros trabalhador no roçado, aí pronto! (...) Mãe deixava o lanche separado de cada um e dizia para dar o almoço na hora certa, deixava o feijão ali, se tivesse carne comia se não tivesse comia com farinha, espiga de milho (...), mas meus irmão, tudo me obedecia, graças a Deus.³⁷⁶

Como a educação destinada às meninas se dava sob um regime mais rígido, que interditava e tolhia os desejos, o direito de escolha, o direito de liberdade, elas aproveitavam as pequenas e raras oportunidades de saída do ambiente doméstico para paquerar, que geralmente correspondia a ida à igreja ou à alguma reunião religiosa e à escola. A senhora Martha, uma das mulheres entrevistadas, destaca que era nos momentos em que frequentava as novenas, - um dos raros momentos que a mãe permitia sua saída para acompanhar um casal de velhos que moravam vizinhos à sua casa -, que aproveitava para paquerar:

Eu namorei muito assim de piscadinha de olho (risos), de charmezinho. aquelas palavrinhas assim bem escondido, quando minha mãe deixava eu ir nas novenas com um casalzinho de velhos, daí eu ficava sentada no meio e aproveitava para

³⁷⁶ Entrevista concedida a autora pela senhora **Maria Luciana da Silva** no dia 28 de agosto de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

paquerar. Ela [a mãe] só me deixava sair porque eu era muito obediente!³⁷⁷

À igreja ou às reuniões religiosas elas nunca iam sozinhas, iam sempre acompanhadas pelos pais ou por algum familiar mais velho, na maioria das vezes tios e tias, mas à escola, quando lhes era permitido, elas iam acompanhadas dos irmãos e irmãs que comumente tinham a mesma faixa etária, e isso fazia com que elas não se sentissem vigiadas, controladas, mas, livres por algumas frações de horas. No entanto, essa sensação de liberdade sentida pelas meninas tão logo se dissipava à medida que elas se envolviam com alguma paquera, com alguma possibilidade de namoro e os pais descobriam, conforme relata a senhora Maria Félix em sua narrativa:

Não tinha muita escola, sabe! É porque eu não tinha tempo de estudar, meu pai me botava no trabalho, mas eu tinha vontade de estudar. Mas mesmo assim eu entrei na escola com 12 anos, aí lá eu arrumei um namorado, com três meses eu tive que sair, quando meu pai e minha mãe soube desse namoro.³⁷⁸

Dentro do próprio universo familiar, de forma sintonizada com o contexto social, se estruturava um sistema de poder e dominação patriarcal no sentido de coibir quaisquer manifestações do desejo sexual feminino. As mulheres precisavam ser contidas em vários aspectos, sendo o aspecto sexual um dos principais a serem refreados, com o intuito de se evitar que a “honra” familiar fosse maculada pela perda da virgindade antes do casamento. Nesse sentido, havia todo um investimento de repressão, de controle disciplinar, operacionalizado através das práticas cotidianas tangenciadas por iniciativas que visavam coibir a livre expressão da liberdade corporal.

Dentre as principais práticas acionadas para controlar e disciplinar as sexualidades femininas, podemos enumerar três que tiveram maior destaque nas narrativas das entrevistadas: a proibição à

³⁷⁷ Entrevista concedida a autora pela senhora **Martha Rodrigues de Lima** no dia 18 de novembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

³⁷⁸ Entrevista concedida a autora pela senhora **Maria Félix da Silva** no dia 26 de agosto de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

escolarização, o controle em relação às saídas do ambiente doméstico e, sobretudo, à obrigação do casamento. Imposições que funcionavam como fortes dispositivos de regulação e normatização. Porém as interdições demandadas cotidianamente pelos pais para conter e disciplinar as sexualidades femininas, iam além dessas proibições enumeradas acima. Dentro do próprio ambiente doméstico, a partir das práticas de socialização infantil ocorridas por meio das brincadeiras e das reinvenções lúdicas, se estabelecia também todo um investimento de controle, de disciplinamento que incidia na construção das sexualidades e das identidades de gênero, conforme acionado pelos sujeitos entrevistados.

5.5- “MENINO BRINCA COM MENINO E MENINA BRINCA COM MENINA”- OU SOBRE COMO “SER CRIANÇA” COM BASE NO PERTENCIMENTO DE GÊNERO

Os pais da gente não queria que brincasse menino com menina não! Era só menina com menina e menino com menino. Menino brincava com bola, com cavalo, fazendo os cavalos de pau, com umas varas e botava aqueles cabresto nos cavalos e corria, parecia que era um cavalo mesmo! Mas a gente não brincava com menino não. A gente dizia assim: Mãe porque a senhora não quer que a gente brinque com menino? Ela dizia: “minha fia porque não dá certo, mulher é com mulher e homem é com homem, de outro jeito não pode brincar!”

Eu vim saber disso eu já tava moça, eu era moça velha que eu sabia, porque ninguém podia brincar com menino, porque os meninos podiam ser mais enxeridos, tirar enxerimento com a gente. Minha mãe dizia: “olhe! não dá certo brincar com menino porque ele podem tirar enxerimento com vocês e vocês não sabem nem o que é.” Orientou né! Elas tinham muito cuidado na gente, muito mesmo!³⁷⁹

³⁷⁹ Entrevista concedida a autora pela senhora **Josita Francisca de Jesus** no dia 03 de dezembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

A construção das feminilidades e masculinidades, dentro das redes familiares cartografadas nas narrativas dos sujeitos entrevistados, também se deu por meio das práticas de sociabilidades desenvolvidas através das brincadeiras, das reinvenções lúdicas e das relações estabelecidas entre as crianças durante os intervalos das práticas laborais. O ser menino e o ser menina foi sendo moldado através de determinadas diferenças comportamentais reproduzidas também durante os momentos lúdicos. Nesse sentido, havia toda uma preocupação dos pais em separar os sujeitos infantis com base no pertencimento de gênero, conforme destacou a senhora Josita em sua narrativa acima, os meninos deveriam brincar apenas com meninos e da mesma forma as meninas somente com meninas, tendo em vista a preservação da “honra” feminina.

Essa configuração de gênero apresentada na pesquisa sintoniza com um imaginário social representado por um modelo hegemônico patriarcal, heteronormativo e demarcador da dominação masculina, pois, o entendimento comum partilhado entre os pais de que as brincadeiras e as relações estabelecidas entre os meninos e as meninas implicavam grandes riscos à honra feminina reproduz e reforça as desigualdades atuantes na configuração social das identidades de gênero, na medida em que à mulher estaria reservado um papel inferior e secundário dentro dessas relações.

A fala de uma outra entrevistada reforça bem essa ideia apresentada acima. A senhora Iraci, umas das poucas mulheres que relatou ter sido criada com uma certa liberdade para brincar, no sentido de que tanto o pai quanto a mãe permitiam as brincadeiras durante a infância, mas, desde que houvesse uma expressa separação entre os sexos:

Papai não proibia a gente de brincar, nem papai nem mamãe, agora assim ele não deixava a gente sair, era só ali mesmo, em casa. As brincadeiras eram separadas, se não fosse não brincava não. Porque antigamente papai e mamãe eram umas pessoa muito... não sei, não deixavam a gente brincar com menino, era só com menina. Pra ir pra acompanhar pra escola também era só menina, era difícil ter menino no meio, ele não deixava

não. Nem com os irmãos a gente não brincava, de jeito nenhum.³⁸⁰

Em sua narrativa fica evidente que havia um controle muito maior em relação às filhas mulheres, as quais, sob várias circunstâncias, eram vigiadas e reguladas em seus comportamentos e gestos, enquanto os meninos eram incentivados a exercer a sexualidade desde cedo de forma livre e instintiva. Ao reproduzir a fala do pai quando este, em tom jocoso e ao mesmo tempo pedagógico, se referia aos comportamentos sexuais masculinos e femininos, a senhora Iraci reafirma os lugares sociais naturalizados para a expressão das masculinidades e feminilidades, constituídos sob determinados valores falocêntricos e machistas: “Eu me lembro que papai dizia assim: ‘Olhe, **prenda suas bestas que os cavalos tão soltos!**’ (...)”³⁸¹. Um enunciado carregado de muitos significados culturais em torno da sexualidade feminina e masculina e dos comportamentos “permitidos” para a expressão das mesmas.

Em sua fala vemos se deslindar uma subjetivação das relações de gênero de forma desigual, polarizada discursivamente pelos símbolos da liberdade masculina versus a vulnerabilidade feminina, pois os meninos gozavam de uma liberdade sexual que era incentivada desde a mais tenra idade e era também acionada para demonstrar a macheza, a virilidade, a força, a necessidade e o impulso sexual como características inerentes à sua própria condição, enquanto as meninas deveriam manter-se reservadas e guardadas para seus futuros maridos, e para tanto, cabia aos pais “prendê-las” e impedi-las de estabelecer quaisquer contato com o masculino que implicasse riscos à sua “honra”.

“Eu vim sair pra conhecer as coisas depois que eu casei e fiquei mais adulta, mas a minha infância era mais presa.”³⁸² A regulação sobre o corpo e os gestos da senhora Iraci se deu ao longo de toda a sua infância e de toda a sua mocidade, assim como fora com suas irmãs e com todas as outras meninas que foram criadas conforme o mesmo regime educativo que priorizava determinados valores associados à maternagem e à função de dona de casa. Nesse sentido, até as

³⁸⁰ Entrevista concedida a autora pela senhora **Iraci Gonçalves Ferreira** no dia 04 de novembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

³⁸¹ **Idem.**

³⁸² **Idem.**

brincadeiras estabelecidas dentro dos espaços relacionais familiares eram orientadas tendo em vista a preocupação com a disseminação de determinadas normas comportamentais que reproduziam as identidades femininas e masculinas legitimadas nas relações de poder construídas como desiguais.

A infância da senhora Iraci fora “compartilhada” com oito irmãos, dos quais eram quatro mulheres e quatro homens. Sob uma educação marcadamente diferenciada pelo pertencimento de gênero, a senhora entrevistada destaca que os pais tinham a preocupação de separar os filhos, (na hora do trabalho e também durante os momentos de brincadeiras), entre dois grupos, o dos meninos, sob a responsabilidade do pai, e o das meninas, sob a responsabilidade da mãe. As brincadeiras praticadas pelas meninas eram voltadas para o aprendizado das funções domésticas e as obrigavam a continuar inseridas no mesmo contexto de suas tarefas, geralmente ocorria em espaços mais reservados e passíveis de monitoramento materno, enquanto os meninos eram mais livres para usar a imaginação e os espaços durante os momentos lúdicos:

Quando eu era pequena eu brincava muito sabe de que? De cozinhar, eu lembro que papai comprou uma madeira pra reformar a casa, e essa madeira a gente pegou e fez uma casinha no rancho, e brincava de cozinhar, era muita diversão. Cozinhar de verdade, nós tinha as panelinhas de barro, tinha eu e minha irmã mais velha, (...) mamãe quando matava frango, galinha, essas coisas, aí eu pegava aqueles miúdo, a gente lavava, e fazia o cozinhar, a gente brincava muito. E de boneca também. Pronto! Mas a diversão era só isso mesmo! (...) As brincadeiras dos meninos eram mais jogar aqueles negócio, peão, pipa, era mais isso, bola, essas coisas assim.³⁸³

A permissão do brincar e a existência de um tempo livre para o desenvolvimento lúdico, pode ser considerada uma experiência bastante limitada no universo das infâncias pobres cartografadas na pesquisa. Mesmo quando essa permissão se efetivava, as crianças eram submetidas a um controle dos seus corpos, ações e gestos, conforme

³⁸³ **Idem.**

acionado na fala da senhora Iraci, que está entre os 20 % dos(as) idosos(as) entrevistados(as) que podiam usar livremente uma parte do dia para a sociabilidade com outras crianças, para o desenvolvimento de brinquedos e brincadeiras. Os outros 80% restantes não tinham tanta liberdade para brincar, porque os pais não permitiam que eles(as) perdessem tempo com brincadeiras quando o trabalho exigia dedicação do tempo integral. A senhora Catarina pontua em sua narrativa, sob um tom de lamento, que as brincadeiras eram quase inexistentes durante o período da sua infância, só ocorriam em raros momentos fugidios, momentos que eram reapropriados de forma inventiva:

A gente não tinha tempo de brincar. De noite ia dormir seis horas da noite, pra se levantar no outro dia de cinco horas; quando se levantava ele [o pai] já tava partando as enxadas todinha pra gente ir trabalhar. (...) Não brinquei não. Brincava com a enxada. Só tinha domingo pra ir tomar banho, aí a gente chamava o riacho, a gente chamava o rio, mãe ia com a gente tudin, dá banho com juá, sabe o que é juá? Na semana não lavava nem o pri pri, era muito cheiroso né!? Aí tinha uma irmã que mijava na cama, foi boa a vida? (...) O domingo era o dia do banho e de tirar os piolhos com um pente fino e botar banha de porco na cabeça, no lugar de creme, de xampo, (...) mãe ia visitar uma mulher de resguardo aí levava a gente, aí quando a gente chegava naquela mulher de resguardo aí elas tinham chupado muita melancia, aí a gente ia brincar com boneco de casca de melancia, isso era brincadeira? Nunca tive brincadeira não.³⁸⁴

Da mesma forma a senhora Maria Félix também descreve a falta de tempo para as brincadeiras, pois o tempo precisava ser racionalizado para à prática do trabalho, devido à pobreza que sua família enfrentava:

Minhas brincadeiras eram muito pouca, porque a gente trabalhava em louça de barro, quando

³⁸⁴ Entrevista concedida a autora pela senhora **Catarina Pereira da Silva** no dia 15 de outubro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

chegava um dia santo, um domingo a gente pegava o material para fazer aquele produto, aí quando era no inverno a gente trabalhava de dia no roçado e de noite fazia aquele produto, tudo pra comer porque era uma pobreza tão amaldiçoada que fazia até medo. Era diferente de hoje, quando tinha um menino não tinha nem pano pra enrolar! (...) Eu tinha minhas bonequinhas, mas não tinha tempo de brincar não! As vezes nós brincava no sábado e no domingo, uma horinha que a gente tinha (risos) As bonequinhas tão feias, mulher! Eu não podia nem comprar uma calunginha, era aquelas bonequinhas de pano, mas calunga eu não podia comprar não!³⁸⁵

As brincadeiras enquanto práticas lúdicas destinadas ao entretenimento infantil não eram bem aceitas pelos pais dentro do universo de experimentação das infâncias pobres paraibanas, sobretudo por não produzirem um efeito funcional que pudesse se somar aos interesses do mundo adulto e, principalmente, por serem vistas como empecilhos à própria dinâmica de trabalho arregimentada dentro das redes familiares. Nesse sentido, era comum o entrelaçamento do trabalhar e do brincar, atividades que se davam de forma correlata. Enquanto as crianças realizavam determinadas atividades e tarefas que lhes eram designadas elas transformavam a experiência laboral em uma experiência lúdica e singular através da imaginação e dos elementos ofertados pela natureza.

Apesar do brincar ser consubstanciado aqui, dentro desse contexto cultural e familiar esboçado nas narrativas, como um aspecto secundário e inferior, um espaço de criação subtraído pelas demandas do mundo do trabalho e das responsabilidades próprias da “adulterez” transportadas de forma abrupta para o universo infantil, não podemos deixar de perceber também o brincar enquanto um processo de produção de subjetividades, um espaço rico de criação e reinvenção das fantasias, da expressão momentânea dos desejos infantis duramente reprimidos

³⁸⁵ Entrevista concedida a autora pela senhora **Maria Félix da Silva** no dia 26 de agosto de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

pelo mundo adulto, materializado através dos momentos permitidos (geralmente nos domingos) e dos momentos estrategicamente recriados quando os pais ou os responsáveis não estavam vigiando e controlando, conforme destaca a senhora Isabel, uma das entrevistadas que, por não ter tido oportunidade de brincar durante o período da infância, pois precisava estar sempre ao dispor das obrigações designadas pelos padrinhos, reinventou um universo lúdico só seu a partir do contato com a natureza:

Ela [a madrinha] mandava eu num canto comprar um negócio, em vez de ir ligeiro como ela mandava, eu passava nos cercados que tinha muita flor, muita coisa eu achava bonito, daí eu ia colher e fazer aquele mói de fulô, aquelas coisas. Passava também no formigueiro e via muita formiga, aí ficava olhando, era assim. Me distraia porque eu era muito presa, quando via uma flor, se eu via um gato eu pegava também, aí ficava a vida inteira com o gato ou com um cachorro. E a minha infância foi essa.³⁸⁶

O desejo de ter bonecas também levou dona Raimunda, durante o período da sua infância, a confeccioná-las usando barro, uma substância facilmente encontrada no quintal de casa:

No meu tempo de criança eu só tinha boneca de pano e de barro, de plástico eu não tinha não! (...) Eu brincava, de boneca, fazia casinha, brincava demais na hora que tinha tempo, mas às vezes não tinha nem tempo. (...) Até boneco de barro eu fazia, eu e minha irmã, porque naquele tempo era tão difícil uma boneca pra gente, hoje em dia se você for na minha casa eu lhe amostro as bonecas que eu tenho no meu quarto, mandei fazer três prateleiras de gesso e é cheio de boneca. Minha filha trouxe uma boneca de longe pra mim, ela é bem bonitinha, eu brinco é muito com a boneca, sou louca, louca por boneca. Tem três bebês lá em cima da cadeira do papai, a cadeira é dentro do

³⁸⁶ Entrevista concedida a autora pela senhora **Isabel Andrea dos Santos** no dia 14 de outubro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

meu quarto, em vez de eu me sentar eu boto as bonecas. (...)

Olhe! Para fazer as bonecas a gente pegava o barro amassava, amassava, amassava, fazia o corpo, fazia o braço, colava a cabeça, aí eu fiz um dia uma bem grande. (...) Isso era no mato, debaixo de um pé de pau, levava uns banquinhos pra gente sentar e ficava lá sentada(...).³⁸⁷

Através dessas lembranças lúdicas, dona Raimunda vai se permitindo sentir-se criança novamente à medida que sua fala vai instaurando um lugar de vivência da infância que extrapola as fronteiras temporais, que se perfaz para além das etapas e das fases de desenvolvimento. Para ela, a sua história é evocada não como uma continuidade sucessiva de acontecimentos que se dão em um tempo cronológico, mas há rupturas instauradas no seu modo de sentir a vida, de sentir a infância, de contar suas histórias, atravessadas por intensidades e direções próprias.

De acordo com Brougère³⁸⁸ “(...) a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam.” Pensar as brincadeiras como um processo de mutação dos sentidos, no esteio do pensamento de Brougère, é pensar também sobre as inventividades, os processos criativos que viabilizaram a construção dos brinquedos e brincadeiras mesmo em um cenário de subtração e de limitação do lúdico. De uma forma geral, as brincadeiras eram desenvolvidas sub-repticiamente, os brinquedos confeccionados nos intervalos do trabalho, astuciosamente os sujeitos infantis desenvolviam e criavam brinquedos e brincadeiras dentro das possibilidades que lhe eram cabíveis, principalmente a partir dos instrumentos que a natureza lhe oferecia.

O senhor Severino foi uma dessas crianças que precisou usar os domingos e os intervalos de folga entre uma atividade e outra para brincar e reinventar um universo lúdico que o aproximasse do ser

³⁸⁷ Entrevista concedida a autora pela senhora **Raimunda Pereira Marinho** no dia 04 de novembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

³⁸⁸ BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, Cortez, 1995, p. 99-100.

criança, pois sua rotina era baseada no trabalho e nas “obrigações” delegadas pelo seu pai.

A gente brincava no domingo, alguma brincadeira quando terminava as obrigações. Eu tinha que botar bezerro pro curral, apartar bezerro, botar cavalo, vaca, fazer esses serviços porque ele [o pai] não tinha vaqueiro, o vaqueiro dele era a gente; a gente no domingo primeiro ajeitava as coisas pra poder brincar, aí quando a gente terminava brincava. E as brincadeiras eram caçar de baleeira, brincar de carro de mão, de pião, e tudo era a gente que fazia.³⁸⁹

Ao se auto representar como uma pessoa muito criativa e “caprichosa” na confecção de brinquedos a partir de materiais descartados, o senhor Severino destacou que suas invenções nem sempre funcionavam como o esperado, como no dia em que resolveu construir um carro de mão em proporções maiores do que o habitual, um carro de mão grande, com espaço suficiente para transportá-lo durante os momentos reservados para as brincadeiras, mas, devido a um incidente ocorrido com esse carro seu pai não hesitou e o destruiu:

Eu sempre fui muito caprichoso, aí eu fiz um carro de mão. Eu mesmo fiz as rodas, montei tudo, aí fiz grande, a gente pra empurrar era um maior sacrifício, peguei um boi manso, amansei o boi, aí eu puxava o carro, ia sustentando o joelho e descia a ladeira, quando era pra subir o boi puxava a gente, aí meu pai botou pra gente carregar os sacos de milho nesse meu carro, ele achou bom né! Quando foi um dia, eu peguei um dos meninos mais novo e fui descer a ladeira, no meio do caminho o carro torou a direção e entrou dentro de um pé de juá cheio de maribondo caboclo, aí os maribondo caboclo em cima da gente me mordeu todo, ferrou o menino todo, aí eu levei pra casa, aí mãe foi tirar aqueles ferrão e botou remédio, aí ele [o pai] chegou e disse: “O que foi isso?” eu

³⁸⁹ Entrevista concedida a autora pelo senhor **Severino Campos de Melo** no dia 29 de outubro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

expliquei, porque a gente não mentia né! Aí ele também calado tava, calado ficou, saiu, chegou lá dentro, puxou o carro num canto assim, pegou um machado e quebrou o carro todin, aí disse de hoje em diante você vai carregar material nos jumentos, não vai mais brincar em carro nem correr em carro, de hoje em diante você não anda mais nunca!³⁹⁰

Um episódio de “traquinagem” lembrado por ele como um dos únicos praticados durante toda a sua infância, um momento de deslize que, segundo sua fala, não se repetiria mais devido à postura assumida ao longo da vida, de obediência e respeito ao seu progenitor. Uma fala muito arraigada ao seu eu-atual, a um modo particularizado de reinventar e reviver o passado sob as sendas do presente, uma fala atravessada pela reafirmação de si como homem responsável, como homem correto e afeito à obediência sob quaisquer circunstâncias.

Todavia, essa perspectiva narrativa assumida pelo entrevistado exige que fiquemos também atentos aos elementos díspares e, por vezes, contraditórios que tentam se esquivar e se esconder por entre as palavras e gestos, principalmente quando ele traça um quadro ordenado dos comportamentos e atitudes apreendidos e constituídos durante o período da infância, representados como se existissem desde sempre, como se fossem características inerentes à sua própria condição humana. Mas, à medida que a narrativa vai se alongando e as palavras vão ganhando maleabilidade discursiva, as burlas, as trampolinagens e as inventividades, sorrateiramente também vão ganhando forma, vão cedendo espaço para outros sentidos não tão aparentes sob um primeiro olhar.

Os agenciamentos pedagógicos e disciplinares demandados pela educação doméstica não eram tão efetivos, não impediam a recriação e reinvenção dos sujeitos infantes a partir das suas possibilidades, a própria afirmação do senhor Severino, entoada em vários momentos narrativos, de que fora um menino obediente e respeitoso em todas as circunstâncias vivenciadas no cotidiano, vai sendo interrompida por outras falas que trazem a demarcação de um episódio transgressivo no sentido de ser contrário à ordem postulada pelo pai:

No sábado e nos domingos a gente brincava com as meninas, mas sem ele [o pai] saber. Tinham

³⁹⁰ **Idem.**

moradores que tinham um bocado de menina e menino, daí a gente se juntava tudinho e ia brincar, mas ele não sabia não! Não sabia que tava menino misturado com menina não.³⁹¹

Por ora, um enunciado balbuciado sob um tom de transgressão, por alguém que conseguiu sair da redoma da obediência construída na relação com o pai para adentrar, mesmo que momentaneamente, o *roll* da subversão. Uma transgressão pequena, que possivelmente não traria maiores consequências caso fosse descoberta (talvez uma surra), mas subjetivada como feito extraordinário por provocar deslocamentos e movimentos na sua própria auto representação. Uma observação que não poderia passar despercebida nesse momento.

A mistura do feminino com o masculino durante as brincadeiras era uma prática marcadamente inaceitável pelos pais e familiares naquele contexto acionado pela maioria das pessoas entrevistadas, mas o que tornava essa combinação ainda mais grave era quando à mistura de gênero de somava uma mistura étnica, traduzida na relação desenvolvida entre crianças brancas e negras, uma relação permitida com ressalvas.

As pessoas entrevistadas ao narrar suas histórias de infância se auto denominaram como pobres – principalmente porque a ideia de pobreza acionada por eles possuía um carga valorativa muito positiva, era sinônimo de dignidade -, mas, mesmo aqueles que eram negros não fizeram nenhuma referência que os identificassem com esse pertencimento étnico, não mencionaram, mesmo quando questionados sobre a percepção das diferenças raciais, sobre quaisquer discriminações que tenham sofrido ou qualquer diferença de tratamento durante a infância. Porém, alguns sujeitos auto representados como brancos fizeram menção em suas histórias sobre as relações estabelecidas com os negros durante a infância, uma relação sempre pontuada pela separação entre o “Eu” e o “Outro” visibilizada sob o mote da desigualdade e da discriminação racial. Quando inquirido a falar sobre as experiências inter-raciais durante a infância, o senhor Nelson narra um episódio, sob tons de riso, que lhe ocorrera quando criança e que revela o quanto o negro era estigmatizado e representado como um “Outro” que ninguém queria ser:

³⁹¹ **Idem.**

Tinha muito negro lá vizinho da gente sabe! Tinha uma neguinha que me botava no braço, aquele negócio todo, (...). Aí eu me lembro, tinha uma bem pretinha não sabe, aí uma vez a minha pele ficou manchada de preto, mas sabe o que era? Naquele tempo só se usava lenha, carvão, essas coisas e a neguinha melou de carvão e não dava pra ver né jovem! (risos). Aí passou pra mim a sujeira do carvão, eu me lembro que eu perguntei a minha mãe: “mamãe, nega preta larga tinta, larga?” (risos) “Não menino! Larga não!” [A mãe responde]. Deu medo de ficar também, tá vendo! (Sic.)³⁹²

O senhor Severino foi outro entrevistado que abordou também a temática da diferença racial quando pontuou a preocupação paterna distendida em torno de um possível envolvimento amoroso ou sexual seu com alguma “negrinha” da região. Como a maior parte dos trabalhadores das fazendas, das propriedades rurais eram negros, conforme destacado na fala do senhor Severino, então o contato relacional entre as crianças era inevitável, e, desta forma, provocava sentimentos de preocupação por parte dos pais que não queriam nem pensar em ter um filho se relacionando com uma “pessoa de cor”. As brincadeiras de certa forma eram aceitas, mas não podiam extrapolar os limites estabelecidos:

E ele [o pai] não gostava de trabalhar com pessoas preta não! Ele dizia que todo negro, como se diz, era falso, não prestava né! Eu não gostava de negro não sei porque né, eu não gostava da cor. (...) Ele dizia: “se você namorar com uma negra e eu souber eu dou-lhe uma pisa!” A gente obedecia. Na propriedade da gente tinha gente moreno, num tinha preto mesmo, daqueles do cabelo ruim, mas pessoas morenas já tinham, mestiços como se diz e trabalhava com ele na agricultura e os meninos brincavam mais a gente,

³⁹² Entrevista concedida a autora pelo senhor **Nelson Guimarães** no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

ele não brigava nem nada. As meninas também brincava com as minhas irmãs.³⁹³

Mesmo ocupando posições sociais muito próximas ou iguais às posições ocupadas pelos negros, geralmente como trabalhadores das propriedades rurais, havia uma preocupação narrativa em separar os lugares de pertença, ser pobre era aceitável e até provocava orgulho, mas ser negro trazia uma conotação de inferioridade, uma carga negativa que os narradores fizeram questão de pontuar e de desvincular das representações de si. A mistura étnica, deveria, portanto, ser evitada pois era representada como castigo, algo que deveria ser evitado sob quaisquer condições, e para tanto era necessário um acompanhamento por parte dos pais principalmente durante os momentos de brincadeiras, quando havia a possibilidade de maior contato e de relacionamentos. Nas palavras do senhor Nelson vemos se deslindar essa preocupação por meio da educação disferida pelos pais:

A educação que papai e mamãe dava era o seguinte: “olhe, não pode mexer com filha de ninguém, se mexer, pode ser uma neguinha você vai ter que casar!” (muitos risos). Dava medo viu! (...) Os filhos podiam brincar, mas os pais só não queria que casassem, nesse ponto aí era separado.³⁹⁴

O que estava sendo posto nessas narrativas com a inserção dessa discussão racial que apareceu de forma muito tímida na fala dos narradores, apenas em 10% dos relatos, era uma naturalização do preconceito racial tão arraigado às suas histórias de vida, à forma como foram incentivados a pensar o negro dentro das relações de poder estabelecidas cotidianamente, a partir de uma divisão desigual que ia sendo conduzida de forma legitimada nas práticas microssociais e

³⁹³ Entrevista concedida a autora pelo senhor **Severino Campos de Melo** no dia 29 de outubro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

³⁹⁴ Entrevista concedida a autora pelo senhor **Nelson Guimarães** no dia 03 de setembro de 2014 nos espaços do Centro de Convivência do Idoso em Campina Grande-PB.

principalmente nas práticas de sociabilidades que envolviam o universo dos brinquedos e das brincadeiras.

De uma forma geral, as brincadeiras e as relações lúdicas estabelecidas naquele contexto esboçado pelos narradores, funcionavam como práticas pedagógicas para a construção dos pertencimentos de gênero e de forma mais velada, porém não menos importante, dos pertencimentos étnicos. Nesse sentido, os mapas corporais masculinos e femininos iam sendo tecidos por meio dos agenciamentos demandados em torno das diferenciações comportamentais e sentimentais impostas pelas relações familiares, o que não significa necessariamente, que as tentativas de disciplinarização e controle dos corpos e gestos infantis funcionavam de maneira totalmente efetiva, pois conforme vimos através de vários relatos, as inventividades, os deslizamentos de sentido também se fizeram presentes nos quintais subjetivos e experiências das infâncias narradas ao longo dessa pesquisa.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer dessa escrita me propus a fazer uma travessia por diferentes “quintais” que funcionassem como “achadouros” de infâncias. Aproximei-me de determinados teóricos, fontes e caminhos metodológicos que motivaram e moveram meu desejo de pensar a construção das “rostidades” para as infâncias paraibanas durante as décadas de 1930 e 1940. Sem pretensão de dar conta dessa proposta de forma abrangente, fui Tateando recortes documentais sobre as infâncias possíveis e passíveis de serem ditas, narradas e revisitadas, sem esquecer, no entanto, os sentidos dos silenciamentos e esquecimentos que se fizeram presente.

Conforme já destacado no início desta pesquisa, minha trajetória acadêmica fora marcada pela prática de pesquisa da história oral, a experiência com este tipo de trabalho metodológico me seduziu desde os primeiros anos da graduação. Portanto, quando me deparei com a possibilidade de escrever um projeto de doutorado resolvi continuar a trabalhar com relatos orais, mas de forma articulada também com documentos escritos que apontavam para outros sentidos.³⁹⁵ Duas fontes, dois caminhos de abordagem investigativa que guiaram todo o meu percurso narrativo e me possibilitaram pensar algumas questões sobre o universo da infância a partir do olhar do adulto, pensada como uma construção social e discursiva mediada por uma série de saberes e práticas e também como uma experiência individual e coletiva reconstruída nos espaços afetivos das memórias.

Para dar início a tal empreendimento investigativo, me debrucei sobre os arquivos jornalísticos paraibanos para pesquisar o jornal *A União* nas suas tiragens de 1930 até 1949. Como percebi que se tratava de um período consideravelmente longo e que envolvia contextos históricos e políticos distintos, fiz mais um recorte temporal delimitando

³⁹⁵ Mantive o cuidado em não opor as fontes orais às escritas, de não as pensar como realidades distintas e distantes. Como sugere Guimarães Neto: “É necessário reconhecer que a fonte oral não é o outro da fonte escrita: fazem parte, tanto uma como outra, do sistema escriturístico moderno, operando com os mesmos códigos de referência cultural (sem postular uma origem única)” Cf.: GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **Los espacios múltiples de la memoria y de la violencia:** narrativas orales y prácticas culturales entre los trabajadores de la Amazonia, Brasil. *Words and Silences/Palabras y Silencios*, Mexico, v. 3, n. 2, 2006.

de 1930 até os anos de 1945, período em que houve um grande investimento político, por parte do governo Vargas, em relação ao tratamento da infância. Cataloguei nesse periódico de circulação diária um pouco mais de 500 reportagens que fizeram menção direta ou indireta à infância enquanto categoria etária, sendo que a maior parte dessas reportagens estiveram mais relacionadas com uma proposta educacional, uma série de discursos elaborados e dispostos estrategicamente com vistas a criar condições institucionais viáveis para a pedagogização dos sujeitos infantes paraibanos, de forma sempre articulada com as propostas acionadas em âmbito nacional.

Após esse levantamento quantitativo, investi na problematização das redes discursivas que investiram na construção de uma determinada forma de ser criança e de vivenciar a infância respaldada pelos saberes médicos e pedagógicos, discursos e enunciados legitimados por médicos e professores veiculados em forma de sessões específicas no jornal *A União*. Para pensar a formação dessas redes discursivas investidas sobre a infância, segui as linhas metodológicas tracejadas por Foucault, para quem o discurso não pode ser visto apenas como um conteúdo representado por um sistema de signos, mas como “(...) práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala (...)”,³⁹⁶

Para compor um diálogo com esse cenário discursivo acionado pela investigação documental, fui movida a desenvolver uma pesquisa com memórias, através de entrevistas orais gravadas com sujeitos idosos oriundos de classes populares, participantes de grupos de terceira idade, que vivenciaram o período da infância durante as décadas de 1930 e 1940. Memórias de infâncias acionadas a partir dos lugares de pertencimentos sociais, etários, étnicos e de gênero, que possibilitaram pensar outros cenários de expressão e de representação da(s) infância(s) que não estivessem justapostos ao lugar da escolarização enquanto signo desencadeador da própria experiência infante.

Dois panoramas de pesquisa, dois cenários narrativos e discursivos de saber e poder sobre a(s) infância(s), gestados sob percursos metodológicos distintos, mas com possibilidades de tangenciamentos e de intersecções, na medida em que ambos apresentaram uma construção da ideia de infância sob o olhar do adulto, um olhar lançado por “especialistas” e “articulistas” sobre os sujeitos infantes e o olhar dos próprios sujeitos que vivenciaram a infância no

³⁹⁶ FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 60.

mesmo período da veiculação dos discursos do jornal, mas a representaram a partir de outro período etário: a velhice. Uma relação que foi sendo construída no transcorrer do texto por uma série de diferenças e de aproximações, viabilizadas e esboçadas ao longo dos quatros capítulos que compuseram esta tese.

Quatro capítulos subdivididos em duas partes, à fim de tornar a análise mais didática. Na primeira parte *As narrativas de infância no jornal A União*, investi na análise dos discursos sobre a(s) infância(s) presente(s) no periódico paraibano *A União durante os anos de 1930 a 1945*. Discursos que foram sendo construídos através de uma série de reportagens destinadas a propagar e divulgar as ações e intervenções políticas, econômicas e sociais implementadas em âmbito estadual, de forma dialogada com as notícias veiculadas em âmbito nacional e, em menor proporção, internacional. Apesar de ter encontrado e catalogado uma grande quantidade de reportagens, artigos de opinião, propagandas, dados estatísticos relacionados com a temática infância, selecionei algumas sessões e alguns textos em específico veiculados naquele periódico para pensar os dois capítulos iniciais referentes à primeira parte dessa tese. Textos compostos por discursos médico-higienistas e discursos pedagógicos, acionados em prol de um projeto educacional viabilizado para disseminar as novas tecnologias de controle sobre os corpos e mentes infantis.

No capítulo 1, procurei entender as noções de infância(s) e dos modos de ser criança estabelecidos discursivamente no jornal *A União* ao longo das décadas de 1930 até meados de 1940. Em decorrência de toda uma demanda política que expressava a necessidade de continuar a construção de um projeto de nação que tinha na infância seu alvo principal de investimento, os discursos veiculados no jornal *A União* ao longo das décadas de 1930 e início de 1940, funcionaram como instrumentos de articulação e divulgação das ideias que “precisariam” ser anunciadas, dadas a conhecer, com o intuito de criar uma atmosfera moderna e progressista em uma sociedade que ainda engatinhava efetivamente em termos de modernização e urbanização, como era o caso da sociedade paraibana. À fim de situar esses discursos, me propus a pensar a própria fonte jornalística como potente mecanismo de produção de memória³⁹⁷, além das condições de produção e de

³⁹⁷ VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio

emergência dos dados discursos e os interesses políticos ativados com vistas a produzir uma dada noção de infância acionada como prospecto de futuro.

No capítulo 2 procurei aprofundar a análise sobre os discursos presentes no jornal *A União*, principalmente aqueles voltados a propagar uma nova proposta educacional posta em evidência pelo movimento da Escola Nova, que tinha como objetivos a reformulação do ensino e a promoção de mudanças no comportamento pedagógico do professorado, com vistas à produção de um novo sujeito infantil que se adequasse aos códigos escolarizáveis. Uma nova subjetividade representada sob o signo da criança-aluno³⁹⁸, um modo particularizado de vivenciar a infância, acionado por uma série de práticas e micropolíticas que estavam à serviço de um projeto de educação pública. Nesse sentido, coube promover uma discussão sobre o projeto reformista paraibano implementado durante os primeiros anos de 1930 e os encaminhamentos acionados e reformulados durante o período compreendido pelo Estado Novo, com destaque para o tratamento dispensado à prática da educação física, defendida enquanto instrumento de restauração dos valores sociais a serviço do processo de transformação da futura força produtiva do país.

Problematizei ainda, dentro desse segundo capítulo, os discursos produzidos com vistas a delimitar os lugares que deveriam ser ocupados pelas mulheres (mães e/ou profissionais) no empreendimento de cuidar, educar e civilizar o “novo” sujeito infante que fora aclamado como o principal representante do futuro do Brasil. Discursos que acionaram a importância social da mulher/mãe na condução da educação e orientação moral dos filhos, e destacaram-na como forte aliada do projeto político de desenvolvimento da nação. Assim, fiz um recorte das publicações jornalísticas veiculadas sob as formas de entrevistas, palestras, conselhos proferidos por médicos, pedagogos e por colaboradores diversos, além daqueles proferidos por mulheres, professoras e/ou feministas que aproveitaram os espaços jornalísticos em causa própria sem polemizar com o estabelecido nem com a proposta da maternidade e do cuidado com os filhos, enquanto signos relevantes dentro do panorama político-social.

Taborda de. (Org.) **Cinco estudos em História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 14.

³⁹⁸ NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: A confrontação da pedagogia moderna. Tese de doutorado em educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993. P. 21

Mas, enquanto historicizava esses discursos de saber poder sobre as infâncias paraibanas presentes no jornal *A União*, me incomodava a ideia impositiva de efetividade evocada por esses discursos, uma proposta que não se configurava na prática e que me moveu a buscar outra fonte, outro caminho metodológico para pensar outras infâncias não visibilizadas pelos discursos jornalísticos. Fui, portanto, movida a adentrar no universo das memórias sobre infâncias de quem as viveu sob outros signos, outras possibilidades de pertença, tomando-as como fio condutor para pensar uma outra abordagem narrativa que se materializou na segunda parte desta tese sob o título de *Memórias sobre infâncias*.

Na proposta desta segunda parte busquei pensar as narrativas dos idosos que experienciaram a infância durante as décadas de 1930 e de 1940, em um espaço marcadamente rural. Usei esse espaço de escrita para repensar o que significava ser criança e partilhar um modo de ser da infância distinto daquele que vinha sendo formulado pelas políticas públicas e pelos saberes institucionais, que não estivesse prescrito nem por leis, decretos ou normas, mas que me revelasse outras realidades, outras dimensões de experiências infantis. **No capítulo 3**, investiguei os lugares de infância atravessados pelas injunções do presente, pelas lembranças que foram trazidas à cena a partir de um outro lugar etário: a velhice. Enquanto participantes de grupos de terceira idade, os sujeitos entrevistados relembrou as suas infâncias a partir das experiências estabelecidas naquele espaço, seus relatos foram intercambiados por sinais e signos de uma vivência experiencial que também ocorreu no tempo presente a partir das práticas de sociabilidades desenvolvidas dentro dos grupos que celebram a velhice como a melhor fase da vida.

Por ora, a rememoração dos sujeitos entrevistados se deu através de uma forte identificação afetiva com o vivido, refeita sob uma sensibilidade saudosista construtora de um cenário narrativo expresso pela seleção das experiências positivadas do período da infância, por ora esses sujeitos foram construindo suas singularidades narrativas através de um referencial identitário acionado pela inscrição no tempo presente e pelo desejo de distanciamento temporal e afetivo com um passado demarcado por experiências dolorosas, materializadas por meio de uma série de interdições e perdas materiais e afetivas.

No capítulo 4, continuei a pensar as narrativas de infâncias de idosos(as) participantes dos grupos de terceira idade considerando os pertencimentos de gênero. Subjetividades masculinas e femininas demarcadas e naturalizadas por meio do aprendizado de determinados

comportamentos acionados através de uma educação familiar orientada pela valorização do trabalho. Para tal empreendimento, investi na problematização do “ser criança” construída de forma correlata com as relações de gênero estabelecidas dentro das redes familiares estudadas, relações construídas de forma desigual, na medida em que os discursos narrativos deixaram entrever que a experimentação da condição feminina esteve relacionada a um determinado padrão de socialização inferior quando comparada ao masculino, principalmente, devido ao fato de que a vivência de uma infância, sob uma condição de feminilidade, em um cenário rural marcado por relações de poder patriarcais demandava uma série de obrigações diferenciadas que, inevitavelmente, gerava o estabelecimento de relações desiguais e injustas, nem sempre percebidas pelos sujeitos.

Ao longo da escrita da tese fui tateando questões, propostas e significados que se desdobraram ao longo dos quatro capítulos apresentados, questões que não encerram nem esgotam o tratamento das fontes escolhidas para pensar as infâncias do interior nordestino, infâncias marcadas pelos pertencimentos de gênero e pelo pertencimento social, infâncias que foram capturadas pelas redes de inteligibilidades tecidas no interior dos saberes e das práticas de poder, mas também se fizeram plurais e ultrapassaram os sentidos impostos pelos processos normativos. Infâncias que foram apresentadas como potencialidades nas páginas dos periódicos paraibanos, mas também recuperadas como intensidades, como condição das experiências do senhor Nelson, da dona Olvídia, da senhora Raimunda, enfim de vários atores anônimos socialmente que se tornaram “achadouros” quando se permitiram e nos permitiram um mergulhar nas memórias afetivas acionadas a partir de um tempo cronológico atravessado por tantas outras temporalidades.

Mas, mediante estas travessias teóricas, metodológicas, afetivas, implementadas ao longo deste processo investigativo, meu desejo de investigação das infâncias paraibanas não se encerrou com a escrita desta tese. Como já tinha nos alertado Alberti: “Contar uma história é operar por exclusão”,³⁹⁹ neste sentido sinto-me levada a encerrar todo este processo de pesquisa e de escrita com a sensação de que muita coisa ficou de fora, muitas histórias não foram contadas, muitos silêncios “ecoaram” nas entrelinhas dos discursos e narrativas. Quantas

³⁹⁹ ALBERTI, Verena. Ouvir Contar. **op. cit.** p.69.

reportagens catalogadas, mas que não foram analisadas,⁴⁰⁰ quantos relatos que poderiam ter sido também abordados sob outros pontos de vista,⁴⁰¹ mas não foram acionados neste momento de escrita devido às escolhas e aos recortes operacionalizados para a delimitação da proposta da tese e à obediência ao tempo acadêmico. Diante de tantas possibilidades e de abordagens possíveis, o encerramento desta tese soa como um convite para se pensar além dos ditos, um convite para ampliar os horizontes da investigação sobre as infâncias, sob outros pontos de ancoragem, em outros trabalhos futuros.

⁴⁰⁰ Durante a investigação nos arquivos encontrei muito material que não chegou a ser utilizado na tese, principalmente porque priorizei algumas escolhas e recortes. Foram catalogadas em média 140 reportagens que fizeram algum tipo de referência à infância e/ou à maternidade, sem estar diretamente relacionada com a educação.

Dentre várias reportagens, encontrei também dois exemplares de livros de leitura destinados aos escolares. O primeiro é o livro *A Infância brasileira*, numa edição de 1959, edição especial para os estudos da região Norte e Nordeste, de Ariosto Espinheira, autor que escrevera toda uma série didática sob esse título e que fora editada durante a década de 1960. O outro exemplar encontrado foi *O pequeno escolar*, uma edição de 1951. Livro organizado pelo professor Máximo de Moura Santos e autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde para ser utilizado nas escolas como livro de leitura, inclusive foi um dos livros utilizados por um dos idosos da pesquisa quando este fora alfabetizado durante a infância.

⁴⁰¹ Reforço aqui a afirmação já feita anteriormente de que não utilizei todos os relatos orais, muitas narrativas não foram usadas de forma integral devido aos recortes que me acompanharam no decorrer da escrita.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte de Oliveira, 1993. **Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)**, dissertação de mestrado em educação apresentada à UFRJ, Rio de Janeiro.

AGRA DO Ó, Alarcon. **Velhices Imaginadas memória e envelhecimento no Nordeste do Brasil**. Tese de doutorado, UFPE, 2008.

AGRA, Giscard Farias. **Modernidade aos goles: a produção de uma sensibilidade moderna em Campina Grande, 1904 a 1935**. Dissertação de mestrado UFPE. 2008.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Pedagogias da saudade: a formação histórica de consciências e sensibilidades saudosistas. A vida e o trabalho do poeta e professor português António Corrêa d'Oliveira. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 152, 2013.

_____. **Pedagogia: a arte de erigir fronteiras**. Disponível em http://simposiounfac.blogspot.com.br/2013/06/pedagogia-arte-de-erigir-fronteiras_21.html. Acesso em: setembro de 2014.

_____. A dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Discursos e pronunciamentos: a dimensão retórica da historiografia. In. PINSKY, Carla Bassanezi & LUCA, Tania Regina de. (Orgs.) **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Violar a Memória e Gestar a História: abordagem a uma problemática que torna a tarefa dos historiadores uma tarefa difícil. In: **História a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: Edusc, 2007.

_____. **Nordestino: uma invenção do falo.** Uma história do gênero masculino (Nordeste- 1920/1940). Maceió: Edições Catavento, 2003.

AMORIM, Maria Aparecida Blaz Vasques. História, memória, identidade e História Oral. In: Jus Humanum **Revista eletrônica de ciências jurídicas e sociais da Universidade Cruzeiro do Sul.** São Paulo, v. 1, n. 2, jan./jun. 2012, p. 3. Disponível em http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/jus_humanum/article/viewFile/75/53, consulta realizada em 21-02-2017.

ANDRADE, Mário. Sonoras crianças. In: **Música, doce música.** 2ª ed. São Paulo: Martins, 1976.

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. Tradução: Jacy Alves de Seixas. In BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (org.) **Memória e (res)sentimento.** Indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno; tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARRACLOUGH, Geoffrey. “O impacto do progresso técnico e científico”. In: **Introdução à história contemporânea.** 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 43-63.

BARBIERI, Natália Alves. Velhice: melhor idade? In: **O Mundo da Saúde.** São Paulo, 2012, 36(1): 116-119.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas.** A Segunda Infância. São Paulo, Editora Planeta do Brasil: 2006.

_____. “Achadouros” **Memórias inventadas:** A infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BICA, Alessandro Carvalho & CORSETTI, Berenice. O prelúdio das campanhas de alfabetização na era Vargas: a Cruzada Nacional de Educação. In: **Revista de História da Educação**. V.15, n.33, jan./abr.2011, p. 170-180

BIRMAN, Joel. O futuro de todos nós – temporalidade, memória e terceira idade em psicanálise. In: **Estilo e modernidade em psicanálise**. São Paulo: Ed. 34, 1997, p. 191-209.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

BRASIL, Elson da Silva Pereira. et al. **Revista Evolução e o movimento escolanovista na cidade de Campina Grande-PB, década de 1930**. Disponível em:
<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/download/6663/5537>. Acesso em: 13 agosto de 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.741**, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 03 jun.2017

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, Cortez, 1995.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e Maquinarias**. (2001). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. "Reformas da instrução pública." In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cinthya Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARVALHO, Roberta Costa de. **Um escolanovista paraibano**: José Baptista de Mello. Disponível em:

<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0463.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2015.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção de Cotidiano**: 1-artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

COLLING, Ana. A construção Histórica do Feminino e do Masculino. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues (Orgs.). **Gênero e Cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e Educação** – Era uma vez – quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Anna Maria R. F. Moreira da. Yalanewitisu: o espaço nambiquara da memória. In: **História Oral**. Revista da Associação Brasileira de História Oral, volume 8, Número 1, Janeiro-Junho de 2005.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011

DAUSTER, Tânia, apud SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 2 Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

DEBERT, Guita Grin. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: **Velhice ou terceira idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

_____. **A reinvenção da velhice**. Socialização e processo de representação do envelhecimento. Edusp/Fapesp, São Paulo, 2004

DELEUZE, Gilles; F. GUATTARI. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles (1966/1999). **O bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34.

DIMEN, Muriel. Poder, sexualidade e intimidade. In: A. M. Jaggar & S. R. Bordo (Orgs.), **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

DOSSE, François. **História e Ciências Sociais**. Tradução Fernanda Abreu, Bauru, SP: Edusc, 2004.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta: a primeira feminista do Brasil**. Florianópolis- SC, Ed. Mulheres, 2005.

_____. **Feminismo e literatura no Brasil**. Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003.

FARIA FILHO, L. M. de (org). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)** Belo Horizonte: Autentica. 2004.

FIGA, M. Esperanza. As outras crianças. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (orgs). **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico**, as heterotopias. Posfácio de Daniel Defert. São Paulo: Edições n-1, 2013.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. Verdade e poder. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRAGOSO, Verônica de Souza. **Associação Pelo Progresso Feminino: as contribuições educacionais para a mulher paraibana (Década de 1930 e 1940)**. João Pessoa, PB: PPGE/UFPB, 2007. (Dissertação de Mestrado)

FREITAS, Marcos Cézar de. **História Social da Infância no Brasil**. 5ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso**: processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob o regime de trabalho livre, aspectos de um quase meio século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre e da Monarquia para a República. Rio de Janeiro, José Olympio, 1959.

_____. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 7 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1952.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo. Cortez, Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GÉLIS, J. **A individualização da criança**. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Org.). História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1991, p. 311-329 (Coleção História da Vida Privada, v.3).

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Ângela de Castro. Ideologia e Trabalho no Estado Novo. Pesquisa realizada em http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/historia/museus/down/id_eologia_e_trabalho.doc. Acesso em: 08 de maio de 2016

GONDRA, José. (org.) **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. Historiografia, diversidade e história oral: questões metodológicas. In: LAVERDI, R. et. al. **História Oral, desigualdades e diferenças**. Recife: Ed. Universitária da UFPE; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

_____. Los espacios múltiples de la memoria y de la violência: narrativas orales y prácticas culturales entre los trabajadores de la Amazonia, Brasil. **Words and Silences/Palabras y Silencios**, Mexico, v. 3, n. 2, 2006.

_____. Artes da memória, fontes orais e relato histórico. **História & Perspectivas**. Revista dos Cursos de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em história. Uberlândia, n.23, p. 99, jul-dez. 2000

GURJÃO, Eliete de Queiróz. **Morte e Vida das Oligarquias**: Paraíba (1889-1945). João Pessoa: Ed. da UFPB, 1994.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Trad. L. L. Shaffter. São Paulo: Vértice, 1990. (Introdução, VIII).

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

HERSCHMANN, Micael M. & PEREIRA, Carlos A. M. “O Imaginário moderno no Brasil” In: **A invenção do Brasil moderno**: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HILLESHEIM, Betina. Trabalho Doméstico: “O serviço de sempre” In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues (Orgs.). **Gênero e Cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

HUR, Domenico Uhng. **Memória e tempo em Deleuze**: multiplicidade e produção. Athenea Digital - 13(2): 179-190 (julho 2013) –ENSAYOS. Pesquisa realizada em https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiGoqmsp_UAhUBeCYKHThTc9cQFggkMAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4698403.pdf&usg=AFQjCNFOHmMnx6ewT0QhnHbpzArIUGUKuA&sig2=DiMtx-5twqIFYu6sHkBwww Acesso em: 13 de dezembro de 2016

JENKS, Chris. Constituindo a Criança. **Educação, Sociedade & Culturas**, 2002.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina S. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KONSTAN, David. Ressentimento – História de uma emoção. Tradução: Carlos Galvão e Cristina Meneguello. In BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (org.) **Memória e (res)sentimento**. Indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed. Unicamp, 2004, p. 59-78.

KUHLMANN JUNIOR, M; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. de (org). **A infância e sua educação**; materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil) Belo Horizonte: Autentica. 2004.

KUHLMANN JR, M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cad Pesq.**, São Paulo (78): 17-26, 1991.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **Diretrizes centrais e educação local : confronto ou colaboração?** Disponível em: http://historia.fcs.ucri.ac.cr/congred/brasil/ponencias/andrzej_kulesza.do c. Pesquisa realizada em 09 de Novembro de 2015.

_____. **Ensaio da Escola Nova na Paraíba (1930-1942)**. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/922.doc. Pesquisa realizada em 09 de Novembro de 2015.

LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: Walter O. Kohan (org.). **Lugares da Infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LENHARO, Alcir. **A sacralização da política**. Campinas_SP: Papirus, 1986.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarola, 2004.

LLORET, Caterina. As outras idades ou as idades dos outros. In: LARROSA, Jorge & LARA, Nuria Pérez de (orgs). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARCHI, R.de C. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu** (37), julho-dezembro de 2011, p. 398. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332011000200016 Acesso em 06 de Abril de 2015

MARTINS, Ana Luiza, e LUCA, Tania Regina de. (orgs.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do Ensino na Paraíba**. 3ª ed. João Pessoa: SEC, 1996.

MENEZES, M. A.; AIRES, L. M. e SOUZA, M. R. “Construindo narrativas orais: interações sociais no trabalho de campo”. In: **Cadernos de Campo**. São Paulo, Pós-Graduação Antropologia, USP, 2004.

MIRANDA, Humberto & VASCONCELOS, Maria Emília (orgs). **História da Infância em Pernambuco**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

MONTENEGRO, Antonio Torres. Travessias e desafios. In: LAVERDI, R. et. al. **História Oral, desigualdades e diferenças**. Santa Catarina: UFSC; Recife: UFPE, 2012.

_____. **História, metodologia, memória**. 1. ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2010.

_____. História Oral: caminhos e descaminhos. **Revista Brasileira de História**. Memória, História Historiografia. Dossiê Ensino de História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, vol.13, n.25/26, 1992-93.

MÜLLER, Adalberto (org.) **Manoel de Barros**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2010. (Encontros).

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e à escola que a educava). IN: NOLASCO, Sócrates. **A Desconstrução do Masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

_____. **Infância e poder**: A confrontação da pedagogia moderna. Tese de doutorado em educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

NETO, Regina Beatriz. Historiografia, diversidade e História Oral: questões metodológicas. In: MONTENEGRO, Antônio Torres (org.). **História Oral**: desigualdades e diferenças. Recife: UFPE; Florianópolis: UFSC, 2012.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1991.

NUNES, Eduardo Silveira Netto. **A infância como portadora do futuro**: América Latina, 1916-1948. Tese (Doutorado) - Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

NUNES, Maria Lúcia da Silva. Uma página feminina: escritos para a educação das mulheres paraibanas (década de 1930). **Revista Histedbr on-line**, Campinas, nº 54, p. 195, dez 2013> Acesso em: 15-05-2015

OLIVEIRA, Iranilson Buriti; FREIRE, Leonardo Querino. ‘É o bom professor que prepara o bom patriota’: interfaces entre educação e saber médico na Paraíba (1919-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, p. 53-76, 2014.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. **Façamos a família à nossa imagem**. Recife, 2002, 343f. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Pernambuco.

PACHECO, José apud HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

PAULILO, Maria Ignez S. O Peso do Trabalho Leve. Departamento de Ciências Sociais- UFSC **Revista Ciência Hoje**- nº 28/1987, p. 1-7.

Consulta realizada em

<http://naf.ufsc.br/files/2010/09/OPesodoTrabalhoLeve.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2017.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Ressentimento e ufanismo: sensibilidades do Sul profundo. In BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (org.) **Memória e (res)sentimento**. Indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002. (Coleção educação contemporânea)

PORTELLI, Alessandro. Sempre existe uma barreira: A arte multivocal da história oral. In: **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010, p. 19-36.

_____. A entrevista de história oral e suas representações literárias. In: **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010a, p. 209-230.

PRIORE, Mary Del. **História da Criança no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2002.

PROUST, M. **No Caminho de Swann**. Trad. Mário Quintana. 9. ed. Porto Alegre: 1985.

QUEIROGA, Maria do Socorro Nóbrega. **O discurso do fracasso escolar como tecnologia de governo da infância**: a arqueologia de um conceito. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia) –Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2005,

RAGO, Luzia Margareth. A preservação da infância. In. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar** – Brasil (1890-1930). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade fronteiras com a ética e a cultura. (1997) Disponível em <http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/sujeticabourdieu.pdf>. Acesso em: 15/04/2015

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 2 Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHNEIDER, O. **A revista Educação Physica (1932-1945)**: estratégias editoriais e prescrições educacionais. 2003. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, dez. 2012. p. 327-351

_____. Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), jul/dez, 1995.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de História: Problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Maria Stella; BREPOHL, NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (Re)sentimento**: Indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

_____. Os campos (in)elásticos da memória: reflexões sobre a memória histórica. In: SEIXAS, Jacy, BRESCIANI, Maria Stella; BREPOHL, Marion (Orgs.). **Razão e paixão na política**. Brasília: Ed.UnB, 2002.

SOIHET, Rachel. A conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi & PEDRO, Joana Maria. *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUSA, Valdirene Pereira de. **Imagens do “mesmo outro”** (Re)apropriações da velhice no Centro de Convivência em Campina Grande. Dissertação (Mestrado em História) PPGH, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2010.

SILVA, Keila Queiroz e. **Os corpos enrugados e meus “outros” espelhos etários**. Tese (Doutorado em Sociologia da cultura) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TORRES LONDOÑO, Fernando. A origem do conceito menor. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

VEIGA, Cyntia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. de (org). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil) Belo Horizonte: Autentica. 2004, p. 37.

_____. **Escola de alma branca**. O direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. Educação em revista, Belo Horizonte, nº especial, set/2000 p. 123-150.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. (Org.) **Cinco estudos em História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FONTES DOCUMENTAIS CONSULTADAS

Jornal A União (1930-1945)
Revista Evolução (1931)
Revista do Ensino (1932,1933,1942)

Revista Educação Física (1939)
Jornal A Voz da Borborema (1938)

ARQUIVOS PESQUISADOS

Biblioteca Átila de Almeida (UEPB)

Biblioteca Pública Municipal de Esperança- PB

Fundação Casa de José Américo- JP

Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP)

REPORTAGENS CONSULTADAS

A CRIANÇA. De Castro e Silva. **A União**. 17 de outubro de 1944

A CRIANÇA BRASILEIRA TEM NO PRESIDENTE VARGAS UM DEFENSOR INCANSAVEL. (Entrevista do professor Olinto de Oliveira, diretor do D.N.C). **A União**. 24 de setembro de 1940.

A COOPERAÇÃO DOS PAES E DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO DOS CARACTERES INFANTIS. In: **Evolução**, setembro de 1931, Número I, Ano I, p. 18.

A DIREÇÃO DO ENSINO NA PARAIBA. **Revista do Ensino**. Nº 17, 1942.

A EDUCAÇÃO NA PARAÍBA EM FACE DO ESTADO NOVO. (Comunicado da Secção de publicidade do Departamento de Educação) **A União**, 10 de novembro de 1938, p. 3.

A EDUCAÇÃO PHYSICA DAS MULHERES. O que a gymnastica pode realizar, em beneficio da belleza feminina. **A União**. 17 de setembro de 1936.

A ESCOLA NOVA. **A União**. 08 de maio de 1931, p. 6.

A FUNDAÇÃO, NESTA CAPITAL, DE UMA ASSOCIAÇÃO FEMININA, **A União**, João Pessoa, 8 fev. 1933, p. 8.

A IMPRENSA E A VIDA ESCOLAR. Comunicado da Directoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde Publica. **A União**, João Pessoa. 21 de maio de 1933, p. 11.

A INSTRUÇÃO PUBLICA NA PARAHYBA. **A União**, João Pessoa, 8 de julho de 1932.

A INSTRUÇÃO PUBLICA NA PARAIBA. **Revista do Ensino**. Setembro de 1933, Nº 6 e 7, p. 55-60.

AMARAL, Azevedo. A Infancia no Estado Novo. **A União**, 07 de dezembro de 1938.

AMORIM, Francisquinha. Educação Feminina no Brasil. **Revista Evolução**, nº 1, setembro, 1931, p. 6.

ASSISTENCIA Á INFANCIA. **A União**, João Pessoa. 31 de dezembro de 1930. P. 2

A MULHER E O ESPORTE. **A União**. 23 de fevereiro de 1936.

ASSISTENCIA Á INFANCIA. **A União**, João Pessoa. 31 de dezembro de 1930. P. 2

ASSOCIAÇÃO PARAHYBANA PELO PROGRESSO FEMININO. **A União**, 15 de março de 1933

A UNIÃO, 12 de fevereiro de 1938, p. 1

CALDAS, Analice. Educação Physica. **A União**. 15 de setembro de 1935.

CLARA, Eugenia. As crianças e os esportes. Página Feminina. **A União**, 05 de julho de 1934, p.9

CONCURSO DE ROBUSTEZ DO “JARDIM DA INFÂNCIA, A oração do dr. João Medeiros. **A União**, João Pessoa. 15 de junho de 1933. P. 3

COSTA, Dante. Proteção á criança. **A União**, João Pessoa. 13 de maio de 1938. P. 3

CRUZADA NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **A União**, João Pessoa. 26 de janeiro de 1932.

CUIDANDO DO FUTURO DA RAÇA. **A União**, João Pessoa. 28 de dezembro de 1932

DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA E PUBLICIDADE. Novos rumos á educação na Paraíba. **Revista do Ensino**, n. 16:7, 1938.p. 7-9

EDUCANDO E DISCIPLINANDO. **A União**. 06 de fevereiro de 1942.

ESCOBAR, J. Noções e conselhos praticos de Higiene Infantil . **A União**, João Pessoa. 25 de dezembro de 1938.

GOMES, Pimentel. O Ensino Primário. **A União**. 19 de julho de 1941, p.7.

GRODMAN, Edna. A orientação dos pais. **A União**. 7 de dezembro de 1941. p. 5

GUEDES, Lydia. O valor da educação. Página feminina. **A União**. 24 de fevereiro de 1935.

HYGIENE INFANTIL. **A União**, João Pessoa. 29 de janeiro de 1931.

INTERESSES PEDAGOGICOS. **Revista do Ensino**. Abril de 1932, Nº1, p. 17.

JUNIOR CASTILHO, J. (Dr.) A educação sanitária nas escolas. **A União**. 04 de abril de 1937.

LIMA, Albertina Correia. O lar e a mulher. **A União**, João Pessoa. 20 de agosto de 1933. p. 11

LITERATURA PARA CRIANÇAS. **A União**, João Pessoa. 21 de julho de 1931.

LOURENÇO FILHO, M. B. Educação física e a futura raça brasileira. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 10-12, nov. 1939.

MACHADO, Juanita B. Pela Elevação mental da mulher parahybana. **A União**. 01 de junho de 1933.

MELLO, José Baptista de. Relatório e plano de reforma da Instrução Publica da Parahyba, apresentados ao Exmo. Sr. Governador do Estado, pelo professor José Baptista de Mello, director do Ensino Primario. **A União**. 01 de agosto de 1935.

MOBILIZAÇÃO NACIONAL EM FAVOR DA CRIANÇA. **A União**, João Pessoa. 13 de setembro de 1944

NEVES, Adamantina. A Escola Nova. **A União**. 20 de junho de 1931.

O DIA DA CRIANÇA. **A União**, João Pessoa. 24 de março de 1940.

PÁGINA FEMININA. **A União**, 19 de abril de 1934.

PARA AS MÃES. Educação física infantil. **A União**. 30 de novembro de 1941, p. 5.

PATRI, Angelo. É um mistério o futuro da criança. **A União**. 30 de novembro de 1941, p. 5.

PIMENTEL, Cristino. “Coisas da cidade”. **Voz da Borborema**- 16 de fevereiro de 1938.

PELA INSTRUÇÃO POPULAR. **A União**, João Pessoa. 5 de março de 1933, p. 2.

PEREGRINO JÚNIOR. O papel da Educação Física na formação do homem moderno, **Educação Física**, n.º 63, dezembro de 1942, p.32.

QUEIROZ, Bento Luiz de. Pela Criança. **Voz da Borborema**. Campina Grande-PB, 30 de julho de 1938. P. 3.

SEMANA PEDAGOGICA. **A União**, 25 de outubro de 1933.

SOUSA, Luis Rodrigues de. (Médico- Sanitarista do Departamento de Saúde). Alguns aspectos medico-sociais da criança brasileira. **A União**. 29 de outubro de 1943.

ENTREVISTAS

FERREIRA, I. G. **Iraci Gonçalves Ferreira**: depoimento [nov. 2014]
Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014.
[Áudio digital, 18min34s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

GUIMARÃES, N. **Nelson Guimarães**: depoimento [set. 2014]
Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014.
[Áudio digital, 1h14min45s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

JESUS, J. F. **Josita Francisca de Jesus**: depoimento [dez. 2014]
Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014.
[Áudio digital, 28min13s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

JESUS, M. O. **Maria Olvídia de Jesus**: depoimento [fev. 2014]
Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014.
[Áudio digital, 37min56s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

LIMA, C. C. B. **Cícera Coelho Borges de Lima**: depoimento [out. 2014]
Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014. [Áudio digital, 1h10min40s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

LIMA, C. P. **Celina Pereira de Lima**: depoimento [set. 2014]
Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014.
[Áudio digital, 23min41s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

LIMA, M. R. **Martha Rodrigues de Lima**: depoimento [nov. 2014]
Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014.

[Áudio digital, 1h41min56s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

MARINHO, R. P. **Raimunda Pereira Marinho**: depoimento [nov. 2014] Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014. [Áudio digital, 43min18s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

MELO, S. C. **Severino Campos de Melo**: depoimento [out. 2014] Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014. [Áudio digital, 49min03s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

OLIVEIRA, A. L. **Ana de Lima Oliveira**: depoimento [set. 2014] Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014. [Áudio digital, 13min01s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

OLIVEIRA, M. M. **Maria Margarida de Oliveira**: depoimento [out. 2014] Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014. [Áudio digital, 12min20s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

OLIVEIRA, N. M. **Nadir Matias de Oliveira**: depoimento [out. 2014] Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014. [Áudio digital, 27min16s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

SANTANA, M. G. **Maria da Guia Santana**: depoimento [set. 2014] Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014. [Áudio digital, 19min11s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

SANTOS, I. A. **Isabel Andrea dos Santos**: depoimento [out. 2014] Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014. [Áudio digital, 42min08s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

SOUZA, A. G. **Antonio Gomes Souza**: depoimento [set. 2014] Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014.

[Áudio digital, 14min25s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

SILVA, C. P. **Catarina Pereira da Silva**: depoimento [out. 2014]
Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014.
[Áudio digital, 15min27s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

SOUSA, F. T. **Francisca Tavares de Sousa**: depoimento [set. 2014]
Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014.
[Áudio digital, 17min08s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

SILVA, M. F. **Maria Félix da Silva**: depoimento [ago. 2014]
Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014.
[Áudio digital, 35min11s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

SILVA, M. L. **Maria Luciana da Silva**: depoimento [ago. 2014]
Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014.
[Áudio digital, 37min17s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

SILVA, S. E. **Sebastião Eugênio da Silva**: depoimento [set. 2014]
Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014.
[Áudio digital, 19min11s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

SILVA, S. G. **Severino Góes da Silva**: depoimento [ago. 2014]
Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014.
[Áudio digital, 37min17s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

TOMÁS, A. **Alzira Tomás**: depoimento [set. 2014] Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande, 2014. [Áudio digital, 29min03s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.

TOMÁS, M. D. A. **Maria das Dores Araújo Tomás**: depoimento [set. 2014] Entrevistadora: Valdirene Pereira de Sousa. Campina Grande,

2014. [Áudio digital, 55min34s] Entrevista concedida para elaboração de tese de doutorado da entrevistadora.