

OS MENINOS *

Maura Corcini Lopes **
Alfredo Veiga-Neto ***

Palavras-chave:

Diferença – Michel Foucault – Representação – Espaço
Poder – Tempo – Pedagogia Moderna – Sala de aula

*Aparentemente, este lugar é simples.
(Foucault, 1992, p.20)*

Comandando a cena, há um relógio. Pendurado na parede ao fundo de uma sala, ele nos diz que são quase onze e meia. Mas o relógio sozinho não consegue nos dizer se são quase onze e meia da manhã ou da noite. É como se, na sua insuficiência, o relógio atestasse a insuficiência do próprio tempo quando pensado em si mesmo. É como se o relógio, não dando conta de si mesmo, estivesse apontando para uma insuficiência que nem mesmo é dele mas, sim, do próprio tempo que ele quer representar, fracionar e medir. Enfim, é como se o relógio nos dissesse que não faz sentido falar de um “tempo em si mesmo”.

Por isso, então, ainda que se diga que o relógio –junto com o tempo que ele representa– comanda a cena, trata-se de um comando que só pode ser compreendido em combinação com o espaço em que ele se encontra. Afinal, como nos ensinou Bachelard, para que existe o espaço? Não é senão para que possamos gravá-lo na memória, quadro a quadro, cinematograficamente, para depois, recompondo fotograma a fotograma, perceber como *tempo* a simples seqüência dessas recomposições? O tempo não é, assim, essa estranha entidade que resulta da memorização ordenada seqüencialmente de imagens que apreendemos pela experiência sensorial? Se isso é assim, então não há como pensar num “tempo em si mesmo”, descolado da experiência que temos do espaço.

Por tudo isso, é preciso, antes, rebater a imagem do relógio a um lugar que a circunda no espaço para, depois, voltar ao relógio e compreender que tempo é esse que

ele –junto com os detalhes daquele lugar– representa para nós. É preciso, então, desviarmos o olhar *do relógio para os* outros elementos que compõem a cena, apreendê-los em seu conjunto e, em seguida, voltarmos de novo o olhar para o relógio. Nesses movimentos, veremos três meninos sentados em suas carteiras escolares e iluminados por uma luz lateral, difusa e forte. É nesse vai-e-vem de rebatimentos sucessivos que saberemos que são quase onze e meia da manhã. Ora, a luz é lateral –o que fica evidente pelas sombras nos rostos dos meninos e pela sombra que o próprio relógio faz na parede–, o que indica que ela deve vir de uma janela à direita, ainda que fora do enquadramento da fotografia. E se a luz é forte e vem de uma janela, trata-se certamente de uma luz natural; logo, é muito provável que aquela fotografia tenha sido tirada de dia. E, afinal, que estariam fazendo esses três meninos num lugar como aquele –naquele conhecido, pequeno e complexo lugar do espaço que chamamos de sala de aula– às onze e meia da noite?

Sim, agora temos certeza: mais um pouco e o relógio marcará onze e meia de uma manhã numa sala de aula. Logo será meio-dia; provavelmente hora do final da jornada matutina, hora do almoço e de algum repouso.¹

Mas por que é o relógio –em combinação com o espaço de que ele é parte– que comanda a cena? Não se poderia dizer que são os três meninos o que mais importa? Ou, mesmo, o conjunto que eles formam com a mobília, nos informando muito inequivocamente que aquele lugar é uma sala de aula? Ou não seriam, talvez, as representações que se fazem de “o que é ser aluno” ou de “o que é uma sala de aula” que mais interessam nessa cena? Tudo isso é possível, dependendo do interesse do olhar de quem olha a cena. Nesse caso, trata-se de um interesse que se funda não naquilo que se poderia chamar de vontade soberana do espectador, mas, sim, que se funda nos muitos regimes de verdade que nos interpelam e que acabam constituindo cada um de nós. Em outras palavras, o interesse do espectador é muito mais do que um interesse fundado numa vontade supostamente sua e autônoma. Trata-se de um interesse que emana das posições de sujeito que cada espectador quer ou pode ocupar a cada momento; trata-se de um interesse que se engendra nas infinitas possibilidades combinatórias entre as práticas e acontecimentos que atravessaram cada um de nós, espectadores –e, de certa maneira,

¹ Trata-se da conhecida fotografia de Robert Doisneau –publicada na capa da obra coletiva organizada por Compère (1997) e que retrata três meninos sentados em suas carteiras e que parecem aguardar o fim de uma aula.

partícipes...— daquela cena. É claro, então, que por sua vez tais interesses têm suas limitações impostas pelas nossas próprias aptidões.² Tudo isso implica compreender que também não há “cena em si”, “espetáculo em si”. Implica compreender que é cada um que vê que, ao mesmo tempo, constitui o espetáculo e se constitui como espectador, na medida em que dá sentido, na forma de espetáculo, àquilo que vê —ou, talvez melhor: àquilo que pode e que quer ver. Espectador e espetáculo se formam inextricavelmente entre si, no próprio ato de espiar.

Por tudo isso, vamos assumir deliberadamente que, ao invés de nos concentrarmos apenas no imediatamente visível do texto imagético, talvez possa ser mais produtivo tentar lê-lo a partir do tempo e do espaço que ele evoca. Essa tentativa de ir para além do imediatamente visível não implica supor um nível oculto, misterioso e mais profundo a ser decifrado; implica, simplesmente, compreender que, mesmo que desde sempre tudo estivesse ali acessível ao olhar, é preciso “alfabetizarmos o olhar” para conseguir enxergar tudo aquilo que se dá a esse olhar. Em outras palavras, isso significa tentar examinar a cena naqueles planos menos imediatos do cotidiano, de modo que, olhando para além do lugar-comum, se consiga apreender os jogos de significação nos e pelos quais aprendemos, entre outras coisas, a viver segundo esquemas temporais e espaciais mais ou menos disciplinados.

Mas dizer que é o relógio que comanda a cena não significa afirmar a desimportância dos meninos e dos demais elementos que compõem a cena. Na verdade, se, na leitura que nos interessa, o relógio é central é porque alguns dos outros elementos —aí incluídos os meninos— mantêm com ele, o relógio, uma tensão que vale a pena examinar.

Assim, nesse vai-e-vem do olhar, continuemos explorando a cena.

No canto esquerdo e abaixo do relógio, há um armário. Ao lado, estão dez folhas de papel afixadas simetricamente na parede; em cada uma delas, há um desenho supostamente infantil. Esse conjunto reafirma definitivamente o que já pensávamos sobre a cena: trata-se mesmo de uma sala de aula.

Parede, relógio, armário e desenhos compõem o plano de fundo da cena. Trata-se de um plano de fundo que tem seu limite material na parede que marca a fronteira entre a sala de aula e o seu exterior. Ainda que pareça óbvio, não é demais dizer que tudo se passa “da parede para cá”, ou seja, tudo se passa entre a nós e a parede. A brutal

² Manguel (2001).

materialidade da parede funciona, então, como elemento de sustentação a dois seqüestros brutais. Um deles: a parede aprisiona o nosso olhar, como que a dizer “para além de mim nada interessa”. E isso é assim porque há um outro seqüestro: ela aprisiona, em seu interior, todos os demais elementos da cena, aí incluídos, principalmente, os corpos das crianças. Assim, a parede constitui-se na própria materialização daquela que pode ser considerada a primeira operação a serviço de uma economia do espaço na educação escolarizada, a saber, o cerceamento ou confinamento que, evitando a dispersão dos corpos, os torna acessíveis à ação do poder.³

Talvez o mais notável neste plano de fundo sejam as linhas duplas que o atravessam horizontal e verticalmente –se são emendas nas peças que compõem a parede ou se são simplesmente sarrafos decorativos, pouco importa. O que chama a atenção é que essas linhas formam uma cruz; são linhas que tanto dividem assimetricamente a parede em quadriláteros desiguais, quanto se cruzam exatamente sob o relógio. Assim, o que se tem é uma composição extremamente evocativa: uma cruz principal em cujo ponto de intersecção dos braços um relógio foi um dia pendurado.

Primeiro, a cruz. A cruz é, ao mesmo tempo, o mais totalizante dos símbolos e aquele que melhor representa a orientação. Na nossa tradição cultural, ela representa uma tríplice orientação: do homem consigo mesmo –pelo movimento centrípeto dos braços que a compõem–; do homem em relação ao espaço que o cerca –pelos pontos cardeais terrestres que dela derivam–; do homem em relação ao tempo –pelos pontos cardeais celestes que ela marca e assim permite medir os movimentos e deslocamentos dos astros ao longo do tempo.⁴ Mas enquanto a cruz no seu todo representa a orientação, a intersecção dos braços da cruz representa outra coisa. O ponto em que se encontram os braços marca tanto um *não-lugar* –uma singularidade em que o espaço deixa de existir, na medida em que um ponto não tem dimensão alguma –, quanto um *não-tempo* –uma singularidade fora do tempo, na medida em que num ponto nada acontece, nada flui. Nesse sentido, esse não-lugar/não-tempo é visto por muitos como o umbigo do mundo, um buraco negro para onde tudo flui, uma singularidade em que este mundo pode se comunicar com um outro mundo. Tem-se uma interessante alegoria sobre a relação entre os braços da cruz e essa singularidade central naquelas tradições cristãs que identificam

³ Veiga-Neto (2000).

⁴ Champeaux & Sterckx (1966).

um evangelista para cada braço, todos eles convergindo para o personagem crístico, ao mesmo tempo humano e não-humano, que se situa no centro.

Agora, o relógio. O relógio foi pendurado no ponto em que os quatro braços da cruz se encontram. Aquele objeto que marca e mede o tempo repousa justamente no lugar em que, para as tradições herméticas, o tempo deixa de existir... De certa maneira e parafraseando Santo Agostinho, podemos dizer então que os ponteiros, enquanto imagens móveis que marcam e medem a mobilidade do tempo, ligam-se um ao outro na imobilidade do centro, enquanto singularidade que evoca a imóvel eternidade do ser. Ainda aqui, a evocação ao humano e não-humano, justamente no lugar onde está o artefato que o homem construiu para assinalar e medir a passagem do tempo. E mais: a circularidade do relógio não nos deixa esquecer o caráter cíclico do tempo, o eterno retorno daquilo que um dia foi e volta de novo a ser, para ser de novo e mais uma vez, e infinitamente, ser. Enfim, o objeto que mede a passagem do tempo parece se colocar por fora ou para fora, para além do próprio tempo.

O duplo papel da cruz – de síntese e de medida espaço-temporal – tem tudo a ver com o que se passa naquela sala. Pois, se é que na cruz “se fundem o céu e a terra e nela se confundem o tempo e o espaço”⁵, qual imagem poderia estar mais ligada à principal instituição que a Modernidade inventou para disciplinar temporal e espacialmente nossos corpos? Além disso, se a cruz simboliza a “reunião permanente do universo e comunicação da terra com o céu, de cima para baixo e de baixo para cima”⁶, qual imagem poderia se associar melhor a esse lugar pensado platonicamente por muitos como o lócus onde melhor se dá a mediação entre o mundo sensível e o mundo inteligível?

Além disso, a composição cruz/relógio parece funcionar como uma alegoria àquela geometrização disciplinar que a Modernidade instituiu para o espaço e para o tempo. Uma geometrização que operou tanto no âmbito da demarcação dos lugares e tempos físicos, quanto no âmbito da demarcação dos limites do pensável, e, como que num efeito desses dois planos, no âmbito do próprio comportamento humano. Uma geometrização, enfim, que separa o que é possível, permitido ou aconselhável pensar e fazer daquilo que é impossível, proibido ou desaconselhável pensar e fazer.

Mas há uma outra cruz. O que se pode ver do armário mostra que ele desenha, no fundo da cena, uma segunda cruz, formada na combinação entre a travessa horizontal que

⁵ Idem (1966, p.156).

⁶ Idem (1966, p.157).

corta assimetricamente as duas portas do armário e a junção entre elas. Essa cruz secundária, mas claramente visível na superfície do armário, está parcialmente escondida pela cabeça de um dos meninos. Nela se enxerga uma fechadura, situada um pouco acima do ponto de intersecção das linhas verticais com as linhas horizontais que a compõem. Ainda que pouco visível, não há dúvida: trata-se de uma fechadura ou, pelo menos, de um tosco buraco na madeira por onde passa uma chave, barreira a ser transposta para quem quiser ter acesso ao interior do armário e a todos os mistérios que um armário escolar pode conter.

Chave e fechadura podem estar a serviço do isolamento, da separação e — por que não? — da exclusão, separando o que está fora daquilo que está dentro. Mas talvez mais importante do que tal separação, chave e fechadura indiretamente separam aqueles que têm permissão de entrar e sair — iniciados ou eleitos — daqueles outros — não iniciados ou não eleitos — aos quais é vedado tal movimento. Seja como for e seja o que houver dentro daquele armário, a fechadura está num lugar singular: está quase sobre o não-lugar de uma cruz. Também por isso, essa fechadura evoca fortemente o elo entre este mundo sensível — onde vivem todos naquele cenário — e aquele mundo imaginado, misterioso e mágico que está dentro do armário.

Com tudo isso, pode-se dizer que, além de estabelecer o tom de tudo o mais que compõe a imagem, o plano de fundo contém muitos dos elementos que fundaram, que constituem e que sustentam a educação escolarizada na Modernidade. Ali estão presentes — ou são evocados — tanto *alegorias* platônico-socráticas, judaico-cristãs e humanistas, quanto *dispositivos* disciplinares em ação no currículo e até mesmo *práticas* atuais de inclusão e exclusão que, num âmbito imediato são assumidos e colocados em funcionamento pela educação escolarizada moderna, e que, num âmbito mais amplo, espriam-se por todo o campo social. Em qualquer desses casos — *alegorias*, *dispositivos* ou *práticas* —, tais elementos são tomados como naturais e, bem por isso, como necessários e transcendentais. É importante sublinhar que a naturalização e a correlata transcendentalização funcionam como um encobrimento dos poderes que foram colocados em jogo quando tais elementos foram inventados, de modo que, assim desmanchadas e esquecidas as suas respectivas contingências, eles se tornam verdadeiros e acima de qualquer suspeita. É justamente dessa insuspeição que eles tiram a principal força com que se manifestam e norteiam as práticas (discursivas e não-discursivas) da Pedagogia moderna.

Será preciso ainda lembrar que, na imagem, o plano de fundo funciona como um substrato que, justamente por ser substrato, naturaliza a presença da cruz, do armário, dos desenhos, da fechadura e do relógio?

É preciso, agora, sair desse plano de fundo. Mas isso não significa abandoná-lo; é claro que, mesmo deixado para trás, ele ficará ressoando em tudo o mais que se segue. Tal ressonância permanece porque, assim como as *alegorias*, os *dispositivos* e as *práticas* que esse plano de fundo evoca serviram de sustentação para a Pedagogia moderna, ele mesmo –enquanto plano de fundo– serve de sustentação para os demais elementos que compõem a fotografia.

Logo à frente desse plano de fundo e compondo o centro da cena, vê-se uma carteira escolar; ela aloja dois meninos, sentados lado a lado. Mais à esquerda e agora num primeiro plano, há uma outra carteira, onde está sentado um terceiro menino. Se num relance esses três meninos se parecem entre si –pois, afinal, não são todos eles anônimos alunos numa sala de aula?–, basta um olhar um pouco mais atento para se começar a ver as diferenças que há entre eles. E quanto mais se olha, mais se aprofundam as diferenças... Vale a pena explorar as dessemelhanças entre esses três meninos, seja no que concerne às suas características físicas, seja no que concerne às atitudes que cada um manifesta frente à câmara que os flagrou e fixou nessas duas dimensões de uma simples fotografia, seja ainda no que concerne às suas diferentes maneiras de ser aluno, ali e naquele momento. Vale a pena diferenciar, nas suas singularidades, esses três meninos, ou seja, tentar enxergar adiante do aplainamento a que uma moderna sala de aula submete seus alunos.

Chamemos de *primeiro menino* àquele que está à direita da cena. Mais moço do que os outros dois, ele segura um lápis e está com a cabeça virada para trás e para cima. Provavelmente ele estava escrevendo até o momento de virar a cabeça para o relógio e ser surpreendido pelo clique da máquina fotográfica. Com o pé direito apoiado na travessa da carteira –enquanto que o esquerdo nem mesmo alcança o chão– esse menino trabalha. Ele deve estar terminando alguma tarefa, pois não só é evidente que se preocupa com o relógio como, ainda, sua pasta está aberta, pendurada num gancho ao lado da carteira e como que à espera do material escolar a ser guardado logo após o trabalho.

Ao lado do menino que trabalha, está o menino do centro da fotografia. Chamemo-lo de *segundo menino*. Estático, com os braços cruzados sobre a pasta que repousa em cima da carteira e com os pés cruzados sob ela, esse segundo menino mantém

os olhos muito arregalados, atentos ao fotógrafo. O efeito desse olhar sobre nós é impressionante: ele parece nos convocar à rigidez do corpo de alguém que está assustado. Tal efeito parece se acentuar tanto pelo desalinho dos cabelos desse segundo menino quanto pelo fato de ele estar com as pernas e os braços cruzados. Entre a superfície da carteira e os braços do menino, está o seu material escolar, como que à espera para ser apanhado imediatamente; o gancho afixado ao lado da carteira e que serve para pendurar a pasta, está vazio. Talvez, mais do que assustado, o segundo menino esteja, de fato, em máxima prontidão para sair daquele lugar, tão logo se lhe dê permissão para isso...

Enfim, o *terceiro menino*. Corpo teso, no primeiro plano e bem à esquerda da cena, ele mantém os olhos fixos à frente, dirigindo o olhar para um ponto que se coloca para além do fotógrafo e, por isso mesmo, para um ponto que parece se colocar mais para trás de quem olha a fotografia. Para nós, esse é um ponto imaginário e que, no momento da captura da fotografia talvez nem mesmo estivesse situado naquela sala de aula. Um leve rictus é visível na boca dessa criança que, de resto, tem um olhar sereno, como quem espera pacientemente pelos acontecimentos. Assim como o segundo menino, este terceiro mantém os braços cruzados. É evidente que, dentre as coisas que se costuma fazer numa sala de aula, nada mais lhe resta fazer: sua pasta, já fechada, está pendurada no gancho ao lado de sua carteira. Duas palavras resumem o que nos infunde esse terceiro menino: resignação e ausência.

Talvez se possa estabelecer uma seqüência entre os três meninos, no que diz respeito às suas presenças naquele lugar. Todos os três estão naquela sala de aula, mas cada um está ali a seu modo. Se o primeiro está ali e ainda trabalha, o segundo está ali e já trabalhou, enquanto que o terceiro já trabalhou e, mesmo estando ainda ali, não parece mais estar ali...

Vale a pena examinar mais detidamente o terceiro menino, último termo dessa seqüência.

O terceiro menino carrega pesadamente em si o enigma da presença ausente, o enigma de estar mas não pertencer. Ele ali é aquele que, ao mesmo tempo, está mas não está. O fato de sua cabeça esconder o não-lugar da cruz desenhada pelas travessas do armário é extremamente provocador: é como se por aquele não-lugar de uma cruz estivesse se evadindo o pensamento pensado por um cérebro cujo corpo ainda se mantém crucificado naquele lugar. O que ali se tem é uma presença ausente, uma presença cuja ausência aponta para a cisão entre o corpo de um menino e a sua alma. E se, afinal, tudo

aquilo que acontece na escola acontece para, através de um corpo, fabricar uma alma, é certo que a alma desse terceiro menino ainda não foi de todo fabricada, pois com sua presença ausente ele parece nos advertir que, ainda que por alguns momentos, sempre é possível buscar ou inventar estratégias, quais linhas de fuga que nos permitam escapar do disciplinamento a que sujeitam nossos corpos.

Com a sua presença ausente, é esse terceiro menino que estabelece um contraponto em relação a cada espectador, em relação a cada um de nós, enquanto ausências presentes a olhar uma fotografia que flagrou um instante remoto, numa sala de aula, momentos antes de terminar mais uma jornada do trabalho escolar. Enquanto que tentamos aqui de fora, com nossos corpos livres dos constrangimentos a que se submetiam aqueles meninos, mergulhar nossas almas naquele cenário — e, com isso, nos deixar capturar pela atmosfera mágica do que acontecia minutos antes de um meio-dia, num lugar e num tempo remotos —, aquele terceiro menino, mesmo ali sentado, parece já ter deixado sua alma voar para fora de um lugar que naquele momento não era mais seu.

No seu afã de ensinar as crianças “a permanecerem tranqüilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena”⁷ — ou seja, ensiná-las a ocupar disciplinadamente um lugar e um tempo a elas destinados —, a escola moderna e os saberes pedagógicos que a sustentam contribuíram decisivamente para a fabricação do sujeito moderno. Mas, como acontece em qualquer processo social, tal fabricação teve — e continua tendo — inúmeras “falhas”. Por mais que se tenha querido tornar a escola moderna universal e obrigatória, imensos contingentes humanos foram e continuam sendo deixados de fora dela. Enquanto que muitos nem têm como chegar até uma sala de aula, outros tantos são expulsos dela, seja por intrincados processos de rejeição e exclusão, seja pelo simples fato de não conseguirem sobreviver como alienígenas no interior de uma cultura que lhes é estranha. E, mesmo para aqueles que foram capturados pela escola, essa instituição e a Pedagogia não obtiveram e continuam não obtendo os resultados homogêneos que delas se esperavam; mesmo dentro da escola, são inúmeros os que parecem mais ou menos “imunes” à sua ação. Entre tantas outras coisas, é isso que nos mostra o instante capturado pela objetiva de um feliz fotógrafo — numa remota sala de aula, naquele remoto fim de manhã. Seja porque uns aprendem mais fácil ou rapidamente do que outros, seja porque uns se interessam mais do que outros por aquilo que se lhes

⁷ Kant (1962, p.71).

ensina, seja ainda porque para uns os processos de ensinar e aprender e a vida que acontece numa escola fazem mais sentido do que para outros, o fato é que, na busca pela ordem e pela limpeza, a escola e a Pedagogia conseguiram muito, mas não conseguiram tudo. Passados alguns séculos de tentativas, o mundo não se tornou um admirável mundo novo...

Pode-se ler que as gritantes diferenças entre os três meninos estão a nos apontar para a complexidade e a riqueza que ainda se pode observar e extrair de uma sala de aula. Na sua heterogeneidade, eles parecem nos lembrar que há espaços de manobra a serem explorados de modo a tornar a vida escolar ainda suportável para quem vive naquele lugar. O que se vê é que nesse lugar, que só aparentemente é simples, constantemente estão sendo criadas circunstâncias por onde emergem fluxos de resistências que escapam às traduções e às estratégias que visam transformar os indivíduos em sujeitos assujeitados a um projeto social do qual a escola é a instituição de seqüestro mais poderosa.

O momento flagrado pela lente de uma câmara parece sugerir que, apesar de todos os constrangimentos espaço-temporais e de todo o peso imposto pelas alegorias, dispositivos e práticas que a escola e a Pedagogia modernas inventaram e colocaram em funcionamento para nos ensinar a sermos disciplinados e autogovernados, é possível fugir da mesmice. Aquele momento flagrado no enquadramento de uma fotografia nos mostra que é possível inventar linhas de fuga, de modo a explorar novas alternativas que tornem a vida individual e coletiva mais digna de ser vivida.

As diferenças entre os três meninos – diferenças que se fazem sentir quando os olhamos com mais atenção – nos sugerem que não é preciso recorrer a qualquer referente, isso é, a qualquer norma a partir da qual se definiria o que é um comportamento normal numa sala de aula. O exame da cena revela a diferença em toda a sua força. Revela que a diferença escapa de qualquer enquadramento normativo prévio e acaba se dando como pura diferença.

Referências bibliográficas

- CHAMPEAUX, G. & STERCKX, S. *Introduction au monde des Symboles*. Paris: Minuit, 1966.
- COMPÈRE, Marie-Madaleine. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, Éditions Économica. 1997.

FOUCAULT, Michel. Las meninas. In: _____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.19-31.

KANT, Immanuel. *Réflexion sur l'Éducation*. Paris: Vrin, 1962.

MANGUEL, A. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et alii. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e apreender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.9-20.

* Texto apresentado no Simpósio Luso-Brasileiro de Currículo, Rio de Janeiro, 2004.
Publicado em:

LOPES, Maura C. & VEIGA-NETO, Alfredo. Os meninos. Porto Alegre, UFRGS: *Educação & Realidade*, vol. 29, n. 1, 2004. p. 229-239.

** Maura Corcini Lopes é graduada em Educação Especial pela UFSM; Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS –, no Centro de Ciências Humanas e no Programa de Pós-Graduação em Educação. maurac@terra.com.br

*** Alfredo Veiga-Neto é Graduado em Música e em História Natural, Mestre em Genética, Doutor em Educação. Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. alfredoveiganeto@gmail.com

