



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ÉRICA ATEM GONÇALVES DE ARAÚJO COSTA

**COM QUE DIFERENÇAS SE FAZEM ADULTOS E CRIANÇAS NA ESCOLA:
UMA ANALÍTICA DAS POSIÇÕES DISCURSIVAS PELA ÓTICA DA
FRONTEIRA E DA EXPERIMENTAÇÃO**

FORTALEZA

2015

ÉRICA ATEM GONÇALVES DE ARAÚJO COSTA

COM QUE DIFERENÇAS SE FAZEM ADULTOS E CRIANÇAS NA ESCOLA:
UMA ANALÍTICA DAS POSIÇÕES DISCURSIVAS PELA ÓTICA DA
FRONTEIRA E DA EXPERIMENTAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como um dos requisitos exigidos para obtenção do título de doutor em Educação Brasileira. Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Professora Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

- C872c Costa, Érica Atem Gonçalves de Araújo.
Com que diferenças se fazem adultos e crianças na escola : uma analítica das posições discursivas pela ótica da fronteira e da experimentação / Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa. – 2015.
313 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.
1. Análise de interação em educação. 2. Ambiente escolar - Estudo e ensino. 3. Professores e alunos - Estudo e ensino. 4. Identidade social - educação. I. Título.

CDD 370.19342

ÉRICA ATEM GONÇALVES DE ARAÚJO COSTA

COM QUE DIFERENÇAS SE FAZEM ADULTOS E CRIANÇAS NA ESCOLA:
UMA ANALÍTICA DAS POSIÇÕES DISCURSIVAS PELA ÓTICA DA
FRONTEIRA E DA EXPERIMENTAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como um dos requisitos exigidos para obtenção do título de doutor em Educação Brasileira. Área de Concentração: Educação.

Aprovada em: 20/02/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Lúcia Rabello de Castro
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof.^a Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof.^a Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Ines Vitorino Sampaio
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Rejane Batista de Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Às crianças que agem em mim como lembrança e teimosia. Que me fornecem esteio para viver, titubear, fantasiar, repetir, tagarelar com uma vida adulta cambaleante e insegura. Que me confundiram o tempo, me atrasaram, me fizeram correr, complicaram a ordem das coisas, insistindo no limite da escrita como registro da vida e dos acontecimentos partilhados.

Em especial à Maria Eduarda, minha filha e sonho vivido e aos meus sobrinhos, Carolina, Luisa, Miguel e Manuela, crianças-novidades da família.

À minha mãe e porto seguro, Ediane.

Aos meus irmãos e referências, Juliana, Cecília e Leonardo.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Fátima Vasconcelos, minha orientadora e parceira, pela escuta atenta, pela confiança e carinho com que fez comigo este caminho tão singular e significativo da minha vida pessoal e acadêmica.

Ao colegiado do curso de Psicologia de Sobral/UFC, onde sou professora, pelo apoio durante o período de realização desta tese.

À Escola Aquarela, por ter acolhido a proposta da pesquisa com entusiasmo e afeto.

Às crianças e adultos, interlocutores nesta tese, por me permitirem compartilhar de suas experiências com a escolarização.

Aos amigos de sempre Marcus, Mirna, Dany, Thais e Paty.

Às amigas, Verônica e Áurea, pela acolhida na hora certa.

À amiga Andrea Pinheiro pela leveza com que me ajudou a enfrentar muitos momentos na trajetória de escrita da tese.

À Nara e ao Pablo, pelas horas de conversa e trocas que me nutriram de coragem nos momentos de dificuldade e dúvida e não me deixaram perder de vista a dimensão prazerosa do exercício da pesquisa.

Ao grupo de pesquisa Ludice, em especial à Nara, Pablo, Núbia, Josélia, Rayana pelas aprendizagens e afetos partilhados, que tornam a vida e o trabalho valiosos.

Às professoras Dras Inês Vitorino Sampaio e Shara Jane Holanda Costa Adad, por aceitarem o convite de integrar a banca examinadora, estendendo o campo de sentido em que o texto da tese pode ser lido.

Às professoras Dras. Lúcia Rabello de Castro, Rejane Vasconcelos, Veriana Colaço pela contribuição decisiva a esse trabalho e, acima de tudo, por levarem comigo às infâncias a lugares não habituais e inventados.

RESUMO

Este trabalho busca compreender como se produz a diferenciação adulto/criança no contexto de uma escola de educação infantil. O quadro teórico-metodológico articula as contribuições do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais, dos estudos Foucaultianos e da análise do discurso com as da sociologia da infância para pensar como se produzem mutuamente as posições subjetivas infantil e adulta no espaço das interações que ocorrem na escola. A construção do corpus se valeu de uma abordagem de inspiração etnográfica, na qual foi decisivo que o pesquisador estabelecesse um trânsito na fronteira dos dispositivos de diferenciação eu/outro, a fim de apreender, no trabalho de análise, os níveis de mediação implicados nesse processo. Tendo em conta as situações do cotidiano escolar que funcionassem como emblemáticas dos processos de diferenciação, o itinerário escolhido para a “escuta” dos sujeitos se deu em três direções: se observou o funcionamento do processo de diferenciação adulto/criança em relação a duas práticas escolares e à inserção da adulta-pesquisadora nas brincadeiras livres e na rotina da sala de aula do último grupo da educação infantil. As análises indicaram como os sujeitos crianças e adultos manejam as fronteiras identitárias constituídas pelos rituais escolares ora fraturando-as ora legitimando-as em operações que se dão tanto na cultura de pares quanto na cultura escolar. A análise da prática escolar de identificação dos grupos etários por cor do fardamento revelou a presença do estabelecimento de critérios para fixar as identidades escolares, tanto no que diz respeito à relação entre as crianças, como em relação aos professores. São critérios sustentados por uma lógica desenvolvimentista, baseada na promoção das competências e na especificação das habilidades por idade. A escuta da criança pelo adulto-professor se estabeleceu como outra direção analisada, momento em que, diante da ação enunciativa das crianças, tentam reestabelecer critérios para o que é “típico da criança”, o que tensiona as relações, suspendendo temporariamente as imagens do que é “ser criança” e “ser adulto”. A criança prodígio é uma tipificação escolar pela qual se tenta responder aos desafios postos pelas transformações nos processos de subjetivação contemporâneos, sem, no entanto, renunciar à imagem de infância sustentada pela relação adulto/criança que estas transformações põem em questão. A análise dos efeitos da participação do adulto-pesquisador como estrangeiro na brincadeira livre e na rotina de sala de aula possibilitou visualizar processos de desestabilização dos lugares institucionalizados para a criança e o adulto na ordem escolar. Tornar-se uma adulta-brincante e uma tia-que-não-ensina criou um campo de

experimentações em que os posicionamentos dos sujeitos crianças (brincantes e alunos de educação infantil) e adultos (pesquisadora e professora) se explicitaram como coproduzidos. A participação da pesquisadora provocou a exposição dos critérios definidores das fronteiras no contexto da brincadeira livre e das rotinas de sala de aula, dando margem a negociações que põem à mostra as limitações de uma perspectiva desenvolvimentista da diferenciação adulto/criança.

Palavras-chave: Diferenciação adulto-criança. Imagens identitárias. Escolarização.

ABSTRACT

This work seeks to understand how the differentiation adult / child is produced in the context of a school of early childhood education. The theoretical and methodological framework articulates the contributions of post-structuralism, cultural studies, and studies of Foucault's discourse analysis with the sociology of childhood to think how child and adult subject positions are related in the space of interactions that occur in school. The corpus was constructed from an ethnographic-inspired approach. In this way, was crucial that the researcher establish a transit on the border of differentiation devices self / other in order to grasp the mediation process. Taking into account the situations of daily school that functioned as emblematic of differentiation processes, the route chosen for the "listening" of the subjects was made in three directions: we observed the operation of the process of differentiation adult / child in relation to two school practices and the insertion of adult-researcher in free play and routine of the classroom the last group of early childhood education. Analyses indicated as the subject children and adults handle the identity borders established by school rituals sometimes fracturing them or legitimizing the operations that take place both in the peer culture as in school culture. The analysis of school practice of identifying the age groups for coloured uniforms revealed the criteria to establish the school identities, both with regard to the relationship between the children and in relation to teachers. Those criteria are supported by a logic based on developmental concepts, with means to relate skills and age. Another point of analyses was listening to the child by the adult/teacher. The adult/teacher when confronted by the action enunciative children, try to re-establish criteria for what is "typical of the child. It strains relations temporarily by the suspension of the images about what is "being a child" and "being an adult." The child prodigy is a school classification in which one tries to respond to the challenges posed by the changes in contemporary processes of subjectivity, without, however, giving up childhood images supported by the adult / child relationship that these transformations call into question. The analysis of the effects of adult-researcher participation as a foreigner in free play and in the classroom routine enabled to view the destabilization processes of institutionalized places for the child and the adult in the school order. Becoming an player-adult and an aunt-which-not-teaches created a field of experimentation in which the positions of children subject (players and kindergarten students) and adults (the researcher and the teacher) is made explicit as co-produced. The participation of the researcher led to the exposure of the defining criteria of

borders in the context of free play and classroom routines, giving rise to negotiations underscore the limitations of a developmental perspective of differentiation adult / child.

Keywords: adult-child differentiation. Identity images. Schooling.

SUMÁRIO

1	TER A INFÂNCIA COMO COAUTORA E SER COAUTORA DA INFÂNCIA.....	11
2	ESTAR DO LADO DA CRIANÇA (UMA CILADA)?.....	21
3	INFÂNCIAS E ESCOLAS: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES HISTÓRICAS.....	33
4	MODOS DE INTERPELAR ‘A’ INFÂNCIA.....	51
4.1	Diferença e Identidade.....	52
4.2	Interdiscurso (dialogia) e posições de sujeito.....	64
4.3	Brincaderia como fronteira identitária.....	72
5	PESQUISAR N(AS) FRONTEIRAS.....	87
5.1	A construção de um <i>ethos</i> metodológico: processo, exotopia e ignorância.....	89
5.2	Os meios da pesquisa.....	95
5.2.1	<i>A composição do campo de pesquisa</i>	98
5.2.2	<i>A diferença-alternativa da escola Aquarela: elementos da cultura escolar</i>.....	102
5.2.3	<i>As estratégias metodológicas que levaram à fronteira</i>.....	114
5.2.4	<i>Olhar e ser olhado na fronteira</i>	123
5.2.5	<i>Questões éticas como campo de negociações entre pesquisadora, crianças e educadoras</i>.....	132
5.3	Procedimentos e categorias de análise	145
5.3.1	<i>Organização e apresentação dos dados</i>	145
5.3.2	<i>As instâncias discursivas consideradas</i>	146
5.3.3	<i>O funcionamento do processo de diferenciação adulto/criança em contexto escolar</i>.....	150
6	PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO ADULTO/CRIANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR.....	156
6.1	A cor do fardamento como eixo de produção das identidades escolares.....	157
6.2	A produção do “típico da criança” e do adulto-exemplar como mediadores das relações entre os adultos-educadores e as crianças.....	183
6.2.1.	<i>A criança-prodígio como um tipo escolar (e isso é coisa de criança?)</i>.....	184
6.2.2	<i>A produção do adulto-exemplar (isso é coisa de adulto!)</i>.....	201

6.3	Brincadeira livre e “roda de conversa” como territórios de experimentação das posições subjetivas de crianças e adultos.....	208
6.3.1	<i>Identities brincantes e brincar com “a” identidade.....</i>	211
6.3.1.1	<i>A brincadeira faz problema para adulta-pesquisadora</i>	<i>212</i>
6.3.1.2	<i>O controle do setting lúdico pelas crianças como forma de se posicionarem como brincantes diante do adulto.....</i>	<i>217</i>
6.3.1.3	<i>Tornar-se adulto brincante como uma posição de constante negociação</i>	<i>240</i>
6.3.2	<i>O transbordamento das identidades escolares.....</i>	248
6.3.2.1	<i>A “ordem escolar” faz problema para a adulta- pesquisadora: como entrar na roda?.....</i>	<i>249</i>
6.3.2.2	<i>Tornar-se uma tia-que-não-ensina entre alunos e professores</i>	<i>257</i>
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	266
	REFERÊNCIAS.....	281
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).....	298
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORA	299
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS).....	300
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (PROFESSORES).....	302
	APÊNDICE E – FASES DA PESQUISA DE CAMPO POR ANOS.....	305
	APÊNDICE F – TRECHOS DO DIÁRIO DE CAMPO, SELECIONADOS PARA A CONVERSA COM AS PROFESSORAS DO GRUPO V.....	306

1 TER A INFÂNCIA COMO COAUTORA... SER COAUTORA DA INFÂNCIA

[...] a tarefa de escrever a infância constitui um ato político, uma manifestação de resistência: testemunhar o esquecimento do outro do humano, da infância. (KOHAN, 2010, p.1).

Essa tese é parte da minha vida¹. É desse lugar e posição que é possível narrar o outro em mim. Os efeitos dessa presença que tento aqui dar conta me alteraram e entrançaram-se na forma de texto.

Para iniciar esta escrita, aproveito-me da imagem lançada pela autora Raquel Salgado (2005) na seção dos agradecimentos da sua tese. *Ser coautora da infância* é como a pesquisadora desenha as relações entre a maternidade e o interesse pela infância no contemporâneo. Assim, me sinto em relação às crianças e às experiências compartilhadas, seja na temporalidade dessa tese ou não: como coautora. O dito de Raquel Salgado evoca a alteridade e a necessidade do outro; avizinha o tema da infância do estudo sobre o que se passa entre sujeitos - crianças e adultos - inscritos e constituídos em distintas posições discursivas. A autora forja uma imagem, e com ela um lugar de enunciação para o problema desta pesquisa: como a escolarização produz a diferenciação adulto/criança?

Essa vontade diante da infância encontrou força para se realizar nos tempos da maternidade e do doutorado. A tese se fez nos espaços entre poder dizer-me (viver como) coautora da infância de uma menina (hoje com dois anos e meio) em suas pequenas revoluções (BARROS, 2008) e ter a infância como coautora das experiências vividas na escola em que realizei esta investigação.

Meu interesse pelo estudo da infância é muito anterior ao desafio de escrever esta tese. Contar sobre sua produção me dá a possibilidade de formular, minimamente, como esse desejo encontrou formas distintas de tornar-se vivo. Esse percurso não tem, entretanto, uma cronologia. No lugar de uma linha do tempo, há um conjunto de acontecimentos, idas e vindas, insistências, “memórias inventadas” (BARROS, 2008; KOHAN, 2004), que fortaleceram esse desejo. Admitir este plano de constituição para esta pesquisa me faz rever o que até aqui realizei tendo o tema da infância como interlocutor: cursos, estágios em

¹ Utilizo a 1ª pessoa do singular, na expressão única de autoria, variando para a 1ª pessoa do plural, quando se referencia mais de uma pessoa no discurso.

Psicologia Escolar, disciplinas, projetos de extensão no curso de Psicologia², orientações familiares e entre amigos e interações com crianças.

Por meio de brincadeiras com meninos e meninas – filha, primos, sobrinho (a)s, filho (a)s de amigos, desconhecidos, crianças das escolas em que trabalhei – mantenho uma memória em movimento. Admito, aqui, a memória como um dispositivo que permite uma pergunta sobre si mesmo (COSTA, 2008).

Esses encontros em que me permiti brincar e inventar na companhia das crianças guardam algum mistério sobre o que se passou, tendo sido interpretados diferentemente. Por vezes, geralmente no âmbito extraprofissional, e quando ainda não era mãe, os adultos (pais e professores) me reservavam um lugar diferente (pelo fato de estudar “a” infância? Ser psicóloga ou estudante de Psicologia?), como se me conferissem uma licença para estar com as crianças. No percurso como psicóloga escolar, entretanto, enfrentei resistências. A condição de “não-ser-ainda-mãe” era lembrada como falta, ausência de um saber, por professores e pais, a fim de deslegitimar um modo de trabalho com as crianças. As querelas se davam principalmente em torno dos sentidos da indisciplina e dos conflitos protagonizados pelas crianças, para os quais a Psicologia (que eu procurava problematizar) era convocada a resolver e prevenir.

Desconfio, porém, que o “querer/ter conhecimento sobre” não seja explicação suficiente para o que se passava no encontro com as crianças. As relações adulto/criança e suas variadas formas de acontecer implicam interações concretas, históricas, perpassadas por uma dimensão cultural e simbólica³. Tal dimensão, simultaneamente, produz e é produto dos saberes explicativos (as teorias) sobre as crianças (PEREIRA; SALGADO; JOBIM E SOUZA, 2009). Isso, porém, fui entendendo aos poucos, ao mesmo tempo em que me deixava contagiar pela ideia de que eu “levava jeito com as crianças”. Com o exercício da

² Coordeno, desde 2009, projeto de extensão no Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará- *Campus Sobral*, em que sou docente, intitulado Grupo Maquinarias: Pesquisa e intervenção em Educação e infâncias. Informações sobre o projeto podem ser encontradas no endereço www.grupomaquinarias.ufc.br, embora o projeto do *site* não esteja concluído. As atividades estão suspensas desde o meu afastamento para realização do doutorado.

³ Ter em conta essa insuficiência (não se trata só de teoria) foi importante para entender os discursos das professoras em uso na escola pesquisada, para o que deixei de lado qualquer ideia de correspondência entre teoria e prática. Nilda Alves (2003, p.86), com base nas de noções de Michel de Certeau - como praticantes e usos - trabalha as narrativas de professoras sobre a escola e o currículo no cotidiano escolar brasileiro. “Tudo o que os praticantes da escola ‘aprendem’ nas outras redes cotidianas de que participam entra na escola neles encarnado”. Essas indicações me foram caras no sentido de desviar das investigações que priorizam, para entender os modos de dizer as infâncias, o estudo das concepções de professores ou mesmo das crianças sobre o tema (Cf. capítulo metodológico).

maternidade⁴, essas desconfianças foram se redesenhando e em nada tranquilizaram o pensamento (DELEUZE; PARNET, 1998).

As memórias do que vivi como criança, particularmente ligadas à vida escolar, guardam lugar especial na configuração das questões que me envolvem nessa empreitada acadêmica como pesquisadora. As memórias vibrantes dos tempos de escola dão o tom e uma imagem à experiência escolar e suas relações com a infância. A escola, além de seus instrumentos reguladores, abarca distintos trajetos subjetivos e, por meio desses modos singulares de compreensão da vida escolar, podemos lhe conferir um caráter de tensão: entre o efeito das normatizações e o caráter singularizante da experiência (FERNANDES, 2009).

Esses dois ângulos são considerados nas análises pós-críticas da escola (GALLO, 2010; VEIGA-NETO, 2003a). Leva-se em conta sua caracterização como um lugar de disciplinamento e como responsável, juntamente com outros fatores, pela invenção da ‘norma’ ocidental moderna da infância. Também a destacam como um dos espaços para a investigação do cotidiano das crianças e de suas ações (CASTRO, 2008), de suas culturas de pares (SARMENTO, 2004) e da relação adulto/criança (KRAMER, 2009). De algum modo, outra interrogação se abre em conjunto à apresentada, inicialmente: *como a escola em sua complexidade histórica favorece outras construções subjetivas para adultos, e crianças, em seus diferentes lugares sociais?*

Para a escrita da tese, cheguei, inevitavelmente, à questão: como cheguei a pensar o que penso hoje sobre infância? Na tentativa de responder, alinharei vários acontecimentos que me situaram frente a frente com uma concepção de infância normatizadora. Na minha formação, três perspectivas foram desestabilizadoras do modo de pensar “a” infância. Nomeio-as aqui na forma de três efeitos: o efeito Ariès, o efeito Foucault e o efeito *Psi*.

Os estudos históricos de Philippe Ariès, particularmente sua obra *História Social da Criança e da Família* (1981), deram-me a possibilidade de tomar a diferença entre adultos e crianças como uma questão do presente e para o presente. A tese da invenção da infância moderna inaugura um plano de estudos sobre os processos de subjetivação infantis, circunscritos aos fatos sociais (GOUVEA, 2008; SARMENTO, 2005). A infância, então, como objeto de estudo histórico é expressa de forma integrada às transformações de um tempo, mostrando que sua produção é uma tarefa sempre incompleta e por fazer.

No segundo caso, e ampliando meu olhar histórico, houve o encontro com a perspectiva genealógica de Michel Foucault. A tarefa por fazer está, nesse plano, relacionada

⁴ Minha filha nasceu em maio de 2012, no transcorrer da pesquisa de campo que originou o texto da tese.

à desnaturalização das categorias com as quais estamos habituados a pensar, incluindo o que entendemos por criança, adulto, infância. Daqui, tirei uma indicação teórico-metodológica importante: submeter o discurso sobre as infâncias à constante análise poderia ser um meio de compreendê-las como uma produção discursiva (ATEM, 2006; FOUCAULT, 2003a).

Por fim, situo o que nomeei de efeito *psi*. Os estudos sobre a perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, realizados durante minha formação como psicóloga, me apontaram a possibilidade de pensar as diferenças entre adultos e crianças numa perspectiva qualitativa. Nesse tempo, as questões envolvendo o uso das terminologias socioconstrutivista e sociointeracionista estavam, a meu ver, mais ligadas à tentativa de unir as perspectivas teóricas piagetianas e vygotskianas e fazer frente ao que comumente se rotulou de ensino tradicional e diretivo. Certamente, hoje, o plano dessas diferenças se fez mais complexo. Em virtude da maior apropriação do referencial de Vygotsky pelos pesquisadores brasileiros, outros sentidos são considerados para a escolha de um ou de outro referencial na educação das crianças (FREITAS, 2004). A inflexão aqui em causa era pensar o modo específico de compreensão do mundo pelas crianças, mesmo que seus efeitos não tenham sido homogêneos para todas as crianças ou estendidos a sua participação social em outros âmbitos que não a casa e a escola (CASTRO, 2001a). Além disso, outros dilemas se mostram quanto às análises de uma pedagogia construtivista como um regime de verdade na educação (SILVA, 1999).

Em síntese, a gênese do meu interesse sobre a infância está intimamente relacionada à construção de um modo de vê-la e perspectivá-la. Compreendo objeto e sujeito de pesquisa como artífices de um mesmo processo de produção, sem anterioridades ou hierarquias e, neste caso, trata-se de fazer-se sujeito-pesquisador tendo a infância como alteridade.

Em minhas pesquisas anteriores, analisei a produção discursiva da infância em textos crítico-científicos, sem que fossem enfocadas as ações das crianças e /ou dos professores, a exemplo do que realizei no mestrado (ATEM, 2006). O viés desconstrucionista de uma política moderna da diferenciação adulto/criança é o gancho de minhas atuações em vários espaços, resultando por interrogar as relações entre a Psicologia e a Educação (DIAS; BREIA, 2007). Retomo alguns aspectos da pesquisa realizada no mestrado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC), por entender que o passo dado no doutorado me fez avançar na compreensão da infância contemporânea.

No mestrado, realizei, sob a influência da genealogia foucaultiana e do conceito de estratégias de saber-poder, a análise de um conjunto de textos crítico-científicos acerca da

infância, a fim de identificar se operava em suas argumentações um efeito naturalizante da imagem da criança atuante, ativa, participativa, que opina, apesar de sua criticidade constituinte. Minhas conclusões indicaram que a constituição do enunciado “Dar voz à criança” como um imperativo era um aspecto problematizável de um imaginário contemporâneo adulto sobre a criança (ATEM, 2006).

A aproximação com os referenciais teórico-metodológicos adotados pelo grupo LUDICE⁵ instigaram-me a ampliar a perspectiva em que realizei a análise dos discursos no mestrado. Lancei-me um desafio: considerar o enunciado “Dar voz à criança” como um indicativo metodológico da heterogeneidade discursiva da qual somos constituídos (COSTA, 2004, 2008). Faltou aprofundar a suspeita de que os efeitos de sentido em torno do enunciado mencionado há pouco, especificamente, aqueles relacionados à naturalização da criança ativa, dependem de um modo de subjetivação infantil tipicamente moderno. Era necessário enfrentar o problema de que “a voz” aparecia como sinônimo de um sujeito interiorizado, fonte do sentido ou morada da consciência (tendo-se em conta as nuances de seu desenvolvimento). Para tal, as discussões em torno da linguagem como discurso e de um modelo de subjetivação relacional tornaram-se fundamentais.

Em continuidade com os estudos do mestrado está, pois, o interesse pela compreensão da linguagem na perspectiva discursiva, em interlocução com a Teoria da Enunciação, de Mikhail Bakhtin. A novidade da tese está no interesse pela pesquisa das condições de emergência de uma criança-sujeito e, correlativamente, de um adulto-sujeito, não assujeitado em uma adultez⁶ habitual. Tais condições foram visadas, com base na análise dos contextos interativos de crianças e adultos, das relações entre a cultura escolar e as culturas infantis. *Que outras relações entre adulto e crianças são possíveis?*

A tese dialoga com o movimento atual dos Estudos da infância, centrado, de modo geral, na consideração da criança como ator social e construtora de cultura. Tal movimento entende também a infância como categoria estrutural do tipo geracional. Constitui-se, em várias vertentes, em oposição ao modelo clássico de socialização, tal como definido num quadro estrutural-funcionalista, com destaque para a visão de Durkheim. (MONTANDON, 2001; QUINTEIRO, 2002, SIROTA, 2001). Sob foco estão a contribuição

⁵ Desde 2008, participo das atividades do Grupo de pesquisa LUDICE – Ludicidade, Identidades e Discursos nas práticas educativas, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Fátima Vasconcelos, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará- UFC.

⁶ Embora existam os termos dicionarizados *adultícia* e *adultidade* para designar “vida adulta” (expressão que já é ela mesma uma das opções para se referir ao que é do adulto), optei fazer uso do termo *adultez* pela economia de palavras (uma única palavra) e pela garantia da fluidez do texto, sem prejuízos ao sentido. Além disso, há na literatura destinada ao tema um uso corrente do termo.

da criança e o seu ponto de vista, embora não estejam tão evidentes as consequências de tal concepção para a construção correlata da adultez e da infância (PROUT, 2010).

Necessitamos de uma inversão dessa estratégia presente nos Estudos da infância para a compreensão correlata dos processos de subjetivação de crianças e adultos? Seria necessária a “inclusão” do adulto? Com isso quero dizer que, no modo de subjetivação tipicamente moderno, o adulto-modelar retirou-se do processo de diferenciação em que, ao mesmo tempo; ele foi produzido e produziu a criança como o *outro* a ser formado, cuidado, protegido. Seria esse um passo para entender como se mantém o adultocentrismo?

As considerações de Alan Prout (2010) sobre as tarefas que a Sociologia da Infância tem a fazer parecem atuais. Ele analisa a relação entre a Sociologia da infância e uma racionalidade moderna que me parece reveladora do trabalho por fazer.

[...] a teoria social moderna nunca havia dado muito espaço à infância. A Sociologia da Infância surgia então com uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável. [...] a Sociologia da Infância, no conjunto, está apenas começando a lidar com a segunda parte dessa tarefa. [...] o encontro da Sociologia com a infância é marcado pela modernidade tardia. Mas, principalmente, neste sentido irônico: ao mesmo tempo em que os pressupostos sociológicos sobre a modernidade estavam desmoronando, eles se estendiam, tardiamente, à infância. (PROUT, 2010, p. 733).

Nesses termos, a inversão de estratégia antes referida pode estar relacionada ao modelo de subjetividade moderna e ao quanto nos distanciamos (ou não) dele nas teorizações da infância. Os estudos pós-estruturalistas insistem na questão de que o sujeito moderno, forjado pela Filosofia da Consciência, foi concebido a fim de que não vejamos os mecanismos que o produzem como sujeito autocentrado (SILVA, 1994). E isso vale também para pensarmos o lugar de sujeito que buscamos afirmar para as crianças. Se a adultez não se posiciona como efeito, como pode aparecer ou emergir o sujeito que lhe é contraponto? Se a adultez não se revela também processual, como pode ao outro conferir lugares subjetivos menos encrudecidos? Tem-se como pista a ideia de que o adultocentrismo é, ao mesmo tempo, o efeito e o que sustenta operações de naturalização - operações que encobrem os modos pelos quais agem produzindo certos tipos de infância como lugares sociais para o outro-criança.

Tenho como objeto de estudo os processos de constituição das posições de sujeito para adultos e crianças nos espaços-tempos da instituição escolar, entendendo-os sob a perspectiva da diferenciação eu-outro (BAKHTIN, 2010a; SILVA, 2000) em suas variadas modulações, como é o caso do par adulto-criança. Outras indagações se avizinham para

composição do problema: *O que é negociado na construção da alteridade infantil pelos dispositivos pedagógicos que dão visibilidade a essa diferenciação? Haveria fluidez nas condições em que se define o que é “ser adulto” e “ser criança”? Que condições flexibilizam e/ou precarizam esse processo?*

Considerando o exposto até o momento, compreendo que a proposta desta tese está diretamente relacionada aos desafios, condições e experiências subjetivas constituintes da relação entre adultos e crianças em nosso tempo. Sigo a pista segundo a qual a compreensão dos modos de subjetivação/objetivação da infância no presente são analisados/interpretados como lutas para sua saída da condição de *infans*, aquele que não fala, entendidas como embates ético-políticos.

Nesse sentido, o plano teórico-metodológico para o trabalho com as questões lançadas constitui-se no trânsito entre posturas críticas diferentes. Para a análise da diferenciação adulto/criança, aliei duas perspectivas: genealógica e enunciativa. A primeira permitiu compreender os modos de produção dos objetos dos quais se fala. A segunda viabilizou a análise dessa produção em uma realidade empírica. Ressalte-se que, apesar de cada uma delas me haver fortalecido de maneiras distintas, ambas permitem uma análise do discurso circunscrito a uma realidade histórica.

Desta forma, esse empreendimento exigiu a revisão do conceito de linguagem empregado para que a criança fosse ouvida no diálogo com outras vozes que a constitui e não como monólogo manifesto do eu fora dos efeitos do diálogo. Resultou daí o encontro com a linguagem como discurso para abordar a diferenciação eu-outro e as subjetivações infantil e adulta, mutuamente. A composição do quadro teórico-metodológico nutriu-se das contribuições das teorias da subjetivação pós-estruturalistas e dialógicas no que dizem sobre a diferença eu-outro e a perspectiva do lugar da exterioridade como elemento da subjetivação. Cada operador analítico (conceitos) expressa menos uma relação de fidelidade a um sistema teórico do que uma necessidade para lidar com a questão da diferença do ponto de vista do movimento e da fronteira. Eles foram se fazendo necessários e ao mesmo tempo impondo os limites das relações que pudessem existir entre eles.

Desse modo, estabeleci como objetivo geral discutir a constituição da infância no contemporâneo, considerando como a escolarização produz a diferenciação adulto/criança.

Isso envolve, num plano específico:

- a) identificar e analisar os dispositivos que definem e borram fronteiras identitárias entre adulto/criança;

- b) conhecer os efeitos de sentido que as narrativas sobre crianças e adultos em uso na escola produzem;
- c) identificar e analisar as mediações que tensionam os movimentos de universalização e singularização, constituintes das identidades dos sujeitos crianças e adultos.

Ante tais indicações, busquei situações do cotidiano escolar que funcionassem como emblemáticas destas lutas por significação em uma instituição de educação infantil, localizada na cidade de Sobral, Estado do Ceará. As indicações metodológicas do campo de Estudos da infância (pesquisa com crianças) foram problematizadas em relação a como o adulto-pesquisador poderia “ouvir” a criança. Coloquei-me em campo de modo que pudesse analisar, por meio das interações com as crianças e adultos, a diferença como processo. Essas “intervenções” só foram possíveis pela minha inserção entre as crianças (seja no parque ou sala de aula), instituindo um modo de estar entre os pais, os professores e entre a equipe de educadores de um modo geral. Criei uma estratégia metodológica que me distanciasse de uma esquivia consciente do adultocentrismo. Precisei, de certo modo, me deixar flagrar na minha ação (no posicionamento adulto) para analisar de que se constitui a fronteira entre *ser criança* e *ser adulto* na escola de educação infantil (como é feita e se sustenta, se reafirma). Estar diante das infâncias com uma atitude ética e exotópica em relação à adultez significou operar com a questão da diferença, de modo a recolocar o adulto em cena, a fim de reconquistar um plano relacional para o problema da subjetivação.

Na tese, a possibilidade dessa “escuta” revelou-se em muitos planos alteritários e dialógicos segundo os contextos pesquisados, e as questões identitárias puderam então ser revistas naquilo que reforçam seus binarismos constituintes. As relações investigadas não se resumem ao encontro face a face entre crianças e adultos, embora partam dele e tenham nele um horizonte. A construção discursiva da identidade adulta e infantil dá a ver a dimensão alteritária desse processo, que se revela na análise das vozes (perspectiva dialógica), as quais não coincidem com as falas dos sujeitos empíricos.

Nossas questões apontam para um impasse que vislumbro na concretização do paradigma socioantropológico no âmbito da educação infantil: de um lado, a crítica ao disciplinamento dos corpos infantis; de outra parte, o risco de reforçar certa moral pedagógica, que procura banir das relações entre adultos e crianças aspectos conflitivos e incertezas. A tese torna-se relevante na medida em que considera que o adulto se constitui conjuntamente com a criança. Logo, num tempo em que o fato de lidar com a alteridade –

constituente de nós mesmos – exige-nos uma atitude ética e um reexame constante de si. Pode contribuir para pensar os processos formativos de adultos e crianças constituídos pela escolarização do ponto de vista das subjetivações - o que põe em foco os acontecimentos e os enfrentamentos locais de cada escola.

A seguir apresento sumariamente o que é tratado em cada capítulo. A tese consta de sete capítulos, incluindo a introdução. Como vimos, objetivei neste segmento explicar os motivos que me aproximaram da temática da infância, revisitando experiências pessoais, acadêmicas e profissionais com as quais forjei um posicionamento crítico em torno do que se convencionou entender como “o” lugar social das crianças. Imbuída desse interesse, a pesquisa de doutorado significou a possibilidade de compreender o funcionamento de uma ordem discursiva contemporânea em que convivem diferentes posições para a criança e o adulto, especificamente no que desafia o contexto da escolarização.

No módulo 2, intitulado na forma de uma interrogação *Estar do lado da criança (uma cilada)?*, procuro problematizar e me posicionar ante o contexto ético-político em que as questões em torno da produção das infâncias são formuladas no âmbito das diversas áreas de conhecimento, o que já, em si mesmo, indica mudanças em suas formas de objetivação e subjetivação relativamente ao contexto da modernidade. O objetivo foi fundamentar e justificar a orientação teórico-metodológica escolhida, de modo que o processo de diferenciação adulto/criança ou a produção das posições de adultos e crianças fossem analisados de uma perspectiva relacional, o que ensejou a necessidade de debater e montar um plano teórico-conceitual que teve início por apontamentos históricos acerca da invenção conjunta da escola e da infância como instituições modernas (**terceiro capítulo**).

O quarto capítulo, Modos de interpelar “a” infância, subdivide-se em três momentos. No primeiro subtópico, trato das noções de identidade e diferença, com origem no referencial pós-estruturalista em articulação com os estudos culturais. No segundo subtópico, o enfoque recai sob a perspectiva da Teoria da Enunciação, de Bakhtin, a fim de entender como os sujeitos forjam seus posicionamentos, ante uma malha discursiva heterogênea e que se manifesta no caráter dialógico da linguagem. O terceiro e último subtópico refere-se às discussões sobre a brincadeira como fronteira identitária, ou seja, de que modo o faz de conta posiciona as crianças diante de si e dos outros (crianças ou adultos). A noção de parceiro da brincadeira é tomada como central quanto à possibilidade de ler as experimentações que ocorrem no *setting* lúdico, tal como circunscrito pela escolarização, e o que desvelam sobre os sentidos de “ser criança” e “ser adulto” na escola de educação infantil, hoje. Toda a discussão teórica é realizada de modo que o campo de estudos da infância - em toda a sua

heterogeneidade - permaneça como interlocutor, em meio às outras referências teóricas já explicitadas.

O quinto segmento reúne as discussões metodológicas, embora teoria e método sejam indissociáveis no modo como se entende o exercício da pesquisa e, conseqüentemente, no plano argumentativo da tese. Abordo as negociações para a escolha do *locus* da pesquisa; a caracterização da instituição escolar escolhida para a realização da pesquisa de campo de cunho etnográfico, analisando os eixos em torno dos quais se organiza identitariamente e em relação a uma imagem de infância; as estratégias metodológicas e a constituição da pesquisa como elemento desestabilizador dos lugares instituídos de crianças e adultos, as questões éticas que acompanharam e desenharam as possibilidades dos encontros entre os sujeitos; e, por fim, uma discussão que inclui a forma de organização dos dados, o modo de recorte das cenas fruto das observações participantes e sobre o processo de categorização, centrado na escolha para análise de três práticas escolares, uma vez que possibilitaram compreender o processo de diferenciação adulto/criança em termos do seu funcionamento.

O capítulo analítico (sexto) subdivide-se em três tópicos correspondentes às três práticas escolares há instantes referenciadas, a saber: a identificação dos grupos etários pela cor do fardamento, elemento que particulariza a instituição entre outras da cidade de Sobral e para o qual há um constante investimento da escola; a escuta da criança, pelo professor, prática vinculada à imagem da escola como alternativa e à prática de formação dos professores e as rotinas da brincadeira livre e da “roda de conversa” como territórios emblemáticos da cultura de pares. Cada qual representa uma direção para o funcionamento do processo de diferenciação adulto/criança, sendo o subtópico 6.3 aquele em que as cenas analisadas se referem aos efeitos de minha inserção como adulta-pesquisadora entre as crianças brincantes e entre as crianças/alunos, o que ampliou a possibilidade de compreender como se fazem as fronteiras e como os sujeitos a manejam cotidianamente, promovendo a desnaturalização (ou não) dos lugares de adultos e crianças.

Nas considerações finais, retomo o plano de desenvolvimento da tese, sintetizando o modo como a escola pesquisada circunstancia o processo de diferenciação adulto-criança, realçando os enfrentamentos locais para os impasses vividos no encontro com o outro, e problematizando como o enunciado “dar voz às crianças” sustenta a lógica das ações na escola, sem que necessariamente as posições de adultos e crianças se produzam fora da perspectiva desenvolvimentista e, por sua vez, amortece os efeitos da posição enunciativa da criança.

2 ESTAR DO LADO DA CRIANÇA (UMA CILADA)?

A leitura do texto de Boaventura de Souza Santos “Para além do pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes” – do qual o fragmento abaixo é parte – me serviu de provocação pelos menos por dois motivos.

O pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções. Contudo, por mais radicais que sejam estas distinções e por mais dramáticas que possam ser as consequências de estar de um ou do outro dos lados destas distinções, elas tem em comum o facto de pertencerem a este lado da linha e de se combinarem para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas. As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha baseiam-se na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha. (SANTOS, 2007, p.4).

O primeiro deles relaciona-se a questão que povoa (acredito) toda pesquisa “Como e para quem esse trabalho poderá ser importante?” e o segundo faz coro ao viés desconstrucionista de que me valho, sob várias inspirações (BUJES, 2005; CASTRO, 2013; KOHAN, 2007), para pensar a produção da infância.

A primeira provocação vem com a necessidade de que a tese possa ser uma resposta, um posicionamento crítico em torno do que vem a ser um *pensamento abissal* (dificuldades de pensar na copresença dos lados) no campo da infância e de sua educação. Preciso, entretanto, lidar com um incômodo, pelo fato de que o objeto do qual me ocupo nesta pesquisa e sua rede de inscrição serem bem particulares, locais. Refiro-me a uma escola privada de educação infantil de pequeno porte de uma cidade na região norte do Ceará. Estive com crianças que representam uma minoria/maioria escolarizada (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental). Minoria, se tomadas em relação ao contingente de crianças dessa faixa etária que não têm acesso à escola ou nela tem dificuldades de permanecer. Maioria, uma vez escolarizadas, em termos da visibilidade que adquiriram na constituição da representação social da infância/criança, vindo a tornar-se a norma. Então, o que uma pesquisa sobre o processo de diferenciação criança/ adulto pode dizer sobre o binarismo adulto/criança constituinte das práticas escolarizadas?

Com Santos (2007), encorajei-me a pensar que muitas das questões em torno de uma mudança nos modos de ver e dizer as crianças não tocam a linha invisível que as mantém sempre relacionadas ao mundo adulto, do qual se diferenciam. O que permanece invisível do outro lado da linha, já que parecemos versados nas distinções (crianças com escola, sem escola, crianças com direitos e sem direitos) sempre renovadas desse lado da linha?

Não considero irrelevantes as desigualdades sociais e as diversificadas formas de sua manutenção na/pela escola. Apenas tento não recair na força que esse fato social ganha como justificativa prévia para qualquer pesquisa em educação, mesmo que, do ponto de vista do pensamento, em nada rompa com as linhas abissais (SANTOS, 2007). Tais considerações são muito importantes haja vista o *problema da diferença* e as discursividades a que se associa, determinando graus distintos de reconhecimento e circulação no contemporâneo. (SKLIAR, 2001).

Em se tratando de crianças escolarizadas e da produção de um tipo de infância, tomei o desafio de pensar como essas crianças são constituídas do lado de cá da linha como uma *mesmidade*; e o quanto suas *outridades* precisam desafiar a linha abissal adulto/criança, mas também as diferenças entre as próprias crianças. A questão lançada por Santos (2007) ressoa na tese do começo ao fim. Desacomoda meu olhar para o meu objeto e me faz enxergar as limitações epistemológicas das produções que levam em conta apenas as distinções consagradas no pensamento moderno abissal.

O segundo motivo então me ajuda a ressituar a questão da tese sobre a constituição subjetiva de crianças e adultos, de modo que sejam mais bem avaliados os riscos de continuar produzindo a criança como o “outro” lado, seja para dele se distanciar seja para homogeneizá-lo ou “guetificá-lo”, sem perceber que os lados (adultos e crianças) estão – tal como no pensamento abissal – do mesmo lado. Que tipo de cilada pode ser essa? Como funciona nas práticas de subjetivação escolares? Buscar as fronteiras pode ser o primeiro passo?

Esta tese foi se perfazendo como um mapa. Gosto da metáfora do mapa, pois se reporta a lugares, espaços, posições. No imaginário lúdico é um dos instrumentos do aventurar-se. Emboscadas, perigos, encruzilhadas, percursos, inícios, desvios, paradas, esperas: tudo constitui o mapa na sua condição de discurso a ser interpretado/interpelado por outros discursos.

O que me impulsionou ao mapa-tese tem relação com a necessidade de fazer um deslocamento, suspender, buscar outra visada (COSTA, 2002); distanciar-se do coro uníssono de vozes sobre “a” criança contemporânea, representado emblematicamente pelo enunciado “dar voz às crianças”, pelo risco que funcione como apaziguador do pensamento, operação (distanciamento) que move minhas indagações há algum tempo (ATEM, 2006, 2011).

O enunciado “dar voz as crianças” aglutina muitos sentidos/planos de negociação (não apenas em decorrência de que pode ter várias interpretações), mas pelo que representa em termos dos movimentos para redefinição da ideia de infância. Desse modo, existe como

ordem discursiva indicando relações entre os campos “especializados” em falar das infâncias (jurídico, político, educacional, psicológico, médico, midiático, acadêmico, científico).

Resumidamente, minhas pesquisas levaram a suspeitar de que:

Os argumentos em torno do apagamento da imagem negativa da criança, no dispositivo crítico, admitem por vezes a possibilidade de formação de outra natureza infantil, decorrente das operações de recuperação (das expressões infantis reprimidas), de correção (dos princípios explicativos das teorias sobre a infância), de ampliação (das ferramentas psicopedagógicas e metodológicas), de reconhecimento (das novas potencialidades infantis). Estas operações críticas parecem em nossa análise transformar voz em natureza, sob o risco de em quase nada reposicionar nosso adultocentrismo, agora justificado por uma visão “correta” da infância (ATEM, 2011, p.193).

Se foi possível anteriormente (ATEM, 2006) formular alguma inteligibilidade aos processos que instituem os modos de ser criança hoje, faltou-me um recorte por meio do qual pudesse olhar o funcionamento dos discursos atuais em torno da criança, não só num aspecto regulador, mas também em suas perspectivas criativas. Neste trabalho, escolhi aprofundar sua compreensão (enunciado dar voz), tal como figura em sua face escolar, de modo a enfrentar questões importantes e que nem sempre são explicitadas quando se faz a crítica ao modo moderno de se conceber a criança, a exemplo do tema da sua participação (CASTRO, 2010). Refiro-me aos modos de abordagem da diferença eu-outro e às noções de sujeito.

As formas pelas quais a infância é objetivada (sua condição de objeto de conhecimento) mantêm relações estreitas com os modos de tratamento de dicotomias como público e privado, individual e social, natureza e cultura, disciplina e autonomia - das quais se alimenta o binarismo adulto e criança. A produção da diferença em termos binários (SILVA, 2000; SKLIAR, 2003) aprisiona-nos num modo específico de problematização, ou seja, aquele que exige um posicionamento em termos de OU. Não seria uma cilada criticar o adultocentrismo sem reposicionar esse binarismo e o modelo de subjetividade a ele associado? Tratam-se ainda de dois lados (crianças e adultos), de fronteiras fixas, bem definidas como modelos de subjetivação?

Parece haver uma dificuldade em abandonar a lógica binária, a exemplo do dualismo histórico entre moralistas e românticos (BOTO, 2002; GUIRALDELLI, 1997). Esse Dualismo não deixa de se atualizar nas posições de sujeito para crianças e adultos que fabrica. De um lado, a abordagem moralista que funciona como um imaginário adulto (rede de sentidos), o qual orienta e julga hábitos e atitudes, apressando-se em fixar outras normas de conduta em detrimento do próprio movimento reflexivo sobre a ação de adultos e crianças. De outra parte, leituras românticas e puristas que se reatualizam agora pela ideia de transparência

para o que a criança comunica e fala, talvez o que tenham alertado Larrosa e Skliar (2001, p.11) sobre a vontade de edificar uma *diversidade bem comunicada*.

A pureza da criança, entretanto, convive lado a lado com a percepção mais geral de sua astúcia, dentre outras coisas emblemáticas das relações com a tecnologia e a mídia. Muitos discursos publicitários inflamam as crianças *experts* em tecnologia em detrimento dos pais. Criam imagens de crianças que não precisam de manuais para operar com os computadores, tablets, aparelhos celulares e dos quais os pais-adultos precisam para sair de impasses simples, como fazer compras, localizar *sites*, instalar programas etc.. Essas imagens não deixam de banalizar as transformações nos modos de subjetivação. O purismo (sentido de genuíno, dizer o que realmente ela é) ou a compreensão da criança como um sujeito de verdade funcionam, sobretudo, no campo do que ela fala e de suas expressões. Ela é pura, pois seu dizer é transparente, puro, parte de si (de dentro) para o mundo. Poderia arriscar-me a dizer que o purismo instituinte da visão adulta sobre a ingenuidade da criança⁷ (dizer sem importância) se deslocou para o plano do seu discurso, agora instituindo um dizer transparente, verdadeiro e interpretável pelo adulto.

Ainda na linha de minhas suspeitas, *Estar do lado da criança* apenas aparentemente “corrige” os lugares sociais (passivos) historicamente destinados a elas nas sociedades ocidentais, das quais todos somos herdeiros, reforçando o binarismo e despolitizando o espaço do entre, daquilo que nos marca como exterioridade, no encontro com o outro. Desse modo, tomo como pista teórico-metodológica o fato de que interrogar como a escolarização produz a diferenciação adulto/criança pode devolver o movimento e o aspecto relacional à questão sobre *ser criança e ser adulto* na contemporaneidade; dimensão relacional entendida como constituinte dos processos identitários, situados na atualidade, forjados no que dizemos sobre nós mesmos e *os outros*. A abordagem da diferença como processo de diferenciação foi o caminho percorrido para o enfrentamento do binarismo *adulto-criança*, voltando-lhe as questões: como são estabelecidas as fronteiras entre ser adulto e ser criança? De que são feitas na escola? Em outros termos: como se diz/se aprende/se vive quem se é na relação com o outro, criança ou adulto⁸?

⁷ A exemplo da fábula “O rei está nu”, em que a hipocrisia do rei é mantida pela “inocência” do povo—criança e revelada pela inocência do menino celebre (COSTA-MOURA, 2013, p. 11). A autora sugere que, diferentemente, o menino de Guimarães Rosa ao dizer ao pai: “olha! Estão construindo um terreno!” quando diante de uma casa em demolição, enuncia de outro lugar. “[...] independente de qualquer intenção, esse aqui dá mostra de uma possibilidade efetiva de intervir no mundo e criar uma outra relação com o real.

⁸ Permanece a provocação de debater o alcance de operações desconstrucionistas (como as desta tese) que se fazem do lado de cá (cf. SANTOS, 2007). Entendo que a produção das linhas abissais se opera toda vez que as absolutizamos e as desconsideramos. Desse modo, há um passo importante.

Imbuída dessa vontade ético-política (ATEM, 2011), pude me aproximar de autores que fortalecem a necessidade de desenhar outras rotas para os estudos da infância e que indicam a importância do aspecto relacional na compreensão dos processos de subjetivação. Nesse mapa-tese, o trajeto insinua as marcas de *outros* (BROUGÈRE, 2001; CASTRO, 2013, COSTA, M, F. 2012; JOBIM E SOUZA, 2005; PEREIRA, 2002; SALGADO, 2005) que andaram, percorreram desafios semelhantes, vizinhos, recentes ou antigos. Deles, tomo emprestado alguns organizadores do campo discursivo sobre a infância, no que se relaciona à enunciação de pontos de fratura e de ancoragem da diferença hoje. Além disso, esses autores não se eximem da tarefa de pensar a produção dos sujeitos em nosso mundo.

É um desafio escrever sobre algo já polemizado, acerca de solo já andado. O sentido de polêmica que trago não é o de algo incômodo, mas daquilo que permanece vivo e pode ser lido como um signo do corrente tempo e das movimentações identitárias. Quem põe a questão da infância como velha ou nova transfere essa vivacidade para uma dicotomia pouco frutífera. A polêmica pode ser compreendida no sentido bakhtiniano como uma forma de resistência à “monologização” da existência humana (BAKHTIN, 2010a). É uma força que mantém o diálogo entre as vozes sociais. Lucia Rabello de Castro (2013, p.16) lança uma suspeita valiosa sobre o que se diz acerca da infância. “A fragmentação e a diversidade refletem-se na multiplicidade das perspectivas sobre a infância sem que se enriqueçam e se pluralizem as frentes de diálogo.”

Tendo como rumo a perspectiva de um modelo relacional para a produção de sujeitos adultos e crianças na escola, entendo que os processos de diferenciação/subjetivação estão imbricados com questões sociopolíticas⁹ e culturais, como: a construção da identidade da educação infantil pública (FERNANDES, 2014) no Brasil, as reformulações epistemológicas no campo de estudos da infância (PROUT, 2010; REIS, 2011; SIROTA, 2001) e seus efeitos na produção brasileira e internacional, a edificação de outra pedagogia da infância (KRAMER, 2009; ROCHA, 2013), as relações entre escola e uma sociedade pautada no consumo (COSTA, 2009; DORNELLES; BUJES, 2012; PEREIRA, 2002).

No quadro de redefinição do lugar social das crianças, a educação infantil, como nível de ensino e primeira etapa da educação básica¹⁰ ganha destaque. As relações entre a

⁹A imbricação desses fatores no cotidiano da escola pesquisada podem mostrar nuances de como se tocam questões locais e globais, adensando as análises e mostrando ao mesmo tempo seus limites em termos de generalizações.

¹⁰Hoje no Brasil (2013) a idade marco da obrigatoriedade escolar é a de 4 anos. A mudança é recente e foi incorporada pela lei n° 12.796/2013 de 4 de abril de 2013.

identidade da educação infantil e um modo de entender as crianças estão intimamente relacionadas. Este fato se revela como uma das razões que me leva a interrogar sobre as relações entre crianças e adultos ou seus modos de subjetivação, tal como se realizam na escola de educação infantil. A escola não seria apenas um lugar onde estão reunidas crianças, mas uma complexa rede de significação em exercício (DAYRELL, 1996; DUBET, 2009), em que se gestam e funcionam discursos e necessidades de vários outros (“outra” educação, “outro” sujeito, “outro” aluno, “outro” professor). Interessa-me essa face da educação infantil que elabora para si esses desafios, nomeando-os e delimitando-os, explicitamente ou não, como elementos do currículo (oficial ou oculto) e em maior ou menor diálogo com o contemporâneo em suas diversas insígnias (consumo, mídia, violência, novas tecnologias, dissolução de fronteiras). Vejo como a identidade da escola onde realizei a pesquisa envolve direta ou indiretamente essas narrativas contemporâneas, quando se nomeia tal como uma escola “modelo e/ou alternativa”, onde tem destaque o lugar central que a criança ocupa na organização pedagógica e institucional.

Desse modo, estar numa “escola modelo/alternativa” desafiou-me quanto às análises da escolarização empreendidas por uma óptica eminentemente disciplinar (entendida como contrário de liberdade)¹¹. Essa dicotomia leva a riscos como: o reconhecimento imediato do espaço público como espaço improvável para concretização dos ideais educacionais, alimentando pontos de vistas progressistas e humanistas. Por outro lado, contribui para visões da escola privada como projeto diferente, mas para poucos (elitistas) ou como totalmente afeita ao modo de ver do mercado e da lógica competitiva, merecendo desconfianças quanto aos efeitos políticos de suas práticas educativas. Veiga-neto (2000) mostra o quanto essa dualidade nos cega quanto às formas diversificadas de controle e regulação que se fazem nos dois espaços igualmente. As análises culturais (Estudos Culturais em Educação) ajudam a afastar a ideia aligeirada de que esse alternativo seria sinônimo de garantias, como se alternativo fosse associado ao movimento de vanguarda possível pelo contexto privado e ao público se associassem os lugares de reprodução e regulação. Apesar de a escola pesquisada ser de pequeno porte, privada, isso não afastou a necessidade de um olhar atento aos efeitos do dualismo privado e público, principalmente quando reativam o imaginário entre repressão e liberdade nas práticas escolares com crianças.

¹¹Retomo essa dicotomia disciplina e liberdade com base nos estudos foucaultianos.

Em síntese, o ponto suscitado na tese – diferenciação adulto/criança pela escola e na escola – inclui o diálogo entre vários planos em que se enredam a educação infantil e a produção das infâncias, a exemplo:

1 negociação entre a identidade de aluno e de criança hoje e a relação com a identidade da educação infantil e sua diferenciação da escola fundamental;

2 relação da escola com um modo moderno de produção da diferença e o quanto consegue abrir mão disso;

3 tensão entre manutenção e resistência quanto a outros modos de relação entre crianças e adultos na escola. O que se pode aprender com as crianças?

Não tenho pretensões de esgotar os elementos do quadro onde se inscrevem as questões da infância na atualidade, mas destacar como funcionam como legitimadores do que se diz hoje na escola sobre “ser adulto” e “ser criança”. Estabelecem parte da teia dialógica de que se compõe o interdiscurso sobre as infâncias. Essa necessidade analítica de considerar as interligações entre várias ordens discursivas na produção dos modos de relação adulto/criança na escola advém de uma concepção epistemológica em que o mundo é essencialmente valorado, prenhe de significados com os quais se fazem as imagens do que somos ou resistimos ser.

A emergência da questão central se dá em meio a uma conjuntura complexa, que descoloniza o objeto infância, em suas relações com a escola (COSTA, 2009; DORNELLES; BUJES, 2012), e amplia as conexões que posso fazer aqui para justificar a importância de entender os modos de produção da diferença adulto/criança. É ao mesmo tempo um problema que se particulariza de forma muito distinta e que vai interessar, prioritariamente, às análises que vislumbram a ultrapassagem das fronteiras institucionalmente estabelecidas para entrever seu dinamismo.

Para mim, o desafio expresso desde já é percorrer o campo de certezas (mesmice) que parecem dominar o que se diz sobre a infância, mesmo quando a querem dizer “em crise”. Trago para o plano da tese uma sensação que me acompanha, ao lidar com os discursos em torno da infância de que quando se forjam como urgente, as respostas são muito rapidamente formuladas, passando ao largo das pequenas revoluções engendradas cotidianamente. Particularmente, isso tem relação com o que se passa nas escolas e nas urgências que parecem fazê-la mais adepta aos modismos e “pacotes” de solução do que aos enfrentamentos de suas questões locais, suas escolhas institucionais. Precisamos de tempo para desaprender para o que pede passagem, para o que já chegou como diferença e não necessariamente pede uma

nova medida ou norma. Essas aberturas não podem ser combustíveis apenas das imagens sedutoras da mídia, pois nascem também das bricolagens dos sujeitos.

A infância produzida pela escola de educação infantil hoje é tributária dos discursos que a puseram no centro da prática pedagógica, operação fundante dos elementos discursivos organizadores da identidade infantil escolarizada e de suas possibilidades, fundante de posições para adultos e crianças.

O problema do binarismo, tal como se faz no pensamento acerca da infância, formula um impasse insolúvel, na medida em que a educação escolarizada e os discursos pedagógicos impõem a si mesmos pensar a educação (e o sujeito da educação) em termos de liberdade ou disciplina (VEIGA-NETO, 2000).

Os estudos históricos (ARIÈS, 1981; BUJES, 2002a; GONDRA, 2010; VARELA; ALVAREZ-URIA; 1992) mostram como infância e escola são forças que se coproduzem desde sua invenção no contexto da Modernidade ocidental europeia. No Brasil, a educação infantil alcança a identidade, como primeiro nível da educação básica, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (Lei 9394/96).

Para Kuhlmann (2011), há uma explicação generalizada sobre a construção da identidade da educação infantil no pensamento educacional brasileiro, e dela derivariam as explicações para as propostas e ações pedagógicas. Está sedimentada a ideia de que as instituições (as creches) em seu nascimento não foram educacionais e essa definição e especificidade (ser educacional) teriam sido dadas em paralelo ao seu afastamento das metas assistencialistas; ou seja, as análises do autor mostram como as políticas de assistência, a que as creches estavam associadas, implementavam um modelo educacional que visava a manter os pobres como pobres.

No âmbito das questões suscitadas pelo historiador e educador, outra dualidade histórica parece se mostrar conveniente para as explicações dos acontecimentos relativos à educação infantil, qual seja: o fato de as propostas serem ou não centralizadas nas crianças. Assim como na dicotomia assistência e educação, as contradições e ambiguidades históricas ficam sem tratamento e os sentidos decorrentes da ideia de ter ou não a criança como foco das ações pedagógicas são subsumidos em um só, o ideal inquestionável para onde deve rumar a educação infantil, hoje.

Esse processo convive, por sua vez, com vários outros movimentos, diversas infâncias ou faces da infância (CASTRO, 1999). Se a criança está no centro, o que está à margem? Quem pode também vir ao centro? O que há entre o centro e a periferia? Apenas aparentemente, se poderia achar que o objetivo/recorte de investigar a produção das

diferenças entre adultos e crianças na/pela escola resultaria na compreensão da escola como vetor prioritário da produção da infância. Pelo contrário, a produção de uma infância escolarizada convive com outros vetores de subjetivação, como a mídia, o consumo, a família. Os modos institucionais se diversificaram na produção da infância, como objeto social (SIROTA, 2001), conferindo às relações entre infância e escola complexidade e densidade no plano das transformações sociais no contemporâneo.

A justificativa desta pesquisa fez-se, entretanto, pelo reconhecimento do vetor escolarização em toda sua especificidade e, ao mesmo tempo, pela formulação de uma abordagem relacional para a produção da infância pela escola (o que foi feito pelo estudo da diferença ou produção de fronteiras entre ser criança e ser adulto) e pela necessária relação da escola com outras forças coprodutoras da infância no contemporâneo, num movimento de crítica à cultura (JOBIM E SOUZA, 2005; SALGADO, 2005).

Em razão dessas transformações, a escola atualiza um volume de construções históricas sobre formas de aprender e ser, sem ignorar seu papel na criação de dispositivos que regulam, organizam e imprimem modos de relação entre gerações e grupos etários. Nesta perspectiva, entendo a escola como rede discursiva (conjunto de narrativas e sentidos produzidos no cotidiano).

O desafio da pesquisa sobre a diferenciação adulto/criança neste contexto é alcançar um modo de interpretar essas variáveis e seus cruzamentos possíveis. A escola como instituição é esse entrecruzamento de saberes, práticas e sujeitos produzidos como um mosaico. Minhas considerações demandam compreender as práticas discursivas e identitárias constituintes de propostas pedagógicas centradas na criança, como a que propõe a escola pesquisada.

Essa característica impulsionou-me à realização de uma pesquisa sob inspiração da Etnografia e de como se desenha nas pesquisas com crianças. A escola de educação infantil escolhida é tida como “alternativa”; denominação relacionada, entre outras coisas, com os modos de compreender a participação da criança em sua prática cotidiana. Sua inscrição particular no contexto educacional da cidade de Sobral (onde trabalho) definiu sua abertura à realização da pesquisa, paralelamente ao movimento institucional de firmar sua identidade como escola de educação infantil. Pareceu-me cenário potente para investigar sobre a diferenciação adulto/criança do ponto de vista relacional e processual. A instituição acolheu o movimento como próprio à sua identidade, embora isso tenha se revelado em várias dificuldades no percurso do trabalho, pois a pesquisa não estava ali para dizer essa identidade (onde ela se firma e/ou os pontos já delimitados), mas para incluir a escola neste processo de

diferenciação, que pode ou não, com apoio nas análises, ser posto como princípio ético de sua constituição como escola.

Na tese (pontapé inicial), o enunciado “dar voz às crianças” é entendido como expressão atual dessa centralidade. O desafio foi enveredar por formas de analisar sua heterogeneidade discursiva (BAKHTIN, 2010a; FARACO, 2009).

Uma visada panorâmica sobre os efeitos da ideia de centralidade da criança na produção do discurso pedagógico (NARODOWISK, 1997; VARELA, 1997) mostra focos distintos para abordar a questão. Ora,

- a) nas concepções de criança e infância das teorias pedagógicas - caminho que pode sugerir uma relação de distância entre teoria e prática. Entendo as teorias como discursos; como uma das dimensões pelas quais sucedem as múltiplas significações constituintes das experiências escolares.
- b) no discurso dos professores, a fim de compreender suas concepções de infância. Essa opção poderia conduzir a dois problemas paralelos - culpabilização do professor para os casos de concepções “pouco críticas” e uma abordagem subjetivista da linguagem, na medida em que as condições de produção do discurso não necessariamente seriam postas em questão;
- c) nas concepções das próprias crianças sobre a infância. Esse enfoque tem sido o caminho “politicamente correto”, mas do mesmo modo como, no caso dos professores (mesmo que os métodos de pesquisa se adaptem às formas variadas de expressão da criança), poderiam reforçar uma concepção de linguagem como lugar de uma consciência individual a quem a expressão seria o elemento externo.

Certamente seria possível enveredar por uma tese que fizesse a abordagem dos três eixos conjuntamente, por meio de variadas estratégias metodológicas. Busquei, entretanto, um caminho em que o interesse pela diferenciação é representado não pela amplitude de sujeitos consultados (entendo que isso é um limite à nossa vontade de saber), mas como princípio mesmo das interações não entendidas apenas pela dimensão face a face. Decidi focar as interações dialógicas (BAKHTIN, 2010a), de modo que nem adultos nem crianças fossem absolutizados como sujeitos dados, prontos, *a priori* e independentes de como são ditos e formulados os posicionamentos nas práticas escolares.

Desconfio que a receptividade do enunciado “dar voz” na educação infantil fortalece uma visão naturalizada da brincadeira como o que é próprio da criança na instituição escolar. Na medida em que “dar voz” parece ser deixar a criança brincar no “seu mundo de

fantasia”, isso não legitima o sujeito criança em um *locus* específico de ação esperado e já colonizado pelo adulto?

Do ponto de vista do pensamento pedagógico (Pedagogia da Infância), o processo crescente da diferenciação da educação infantil dentro do sistema básico de ensino edifica um corpo de especialistas e teorias, refletindo na adoção das contribuições dos estudos da infância como diretrizes para uma pedagogia. Ao mesmo tempo em que está aberta (por se fazer como prática), parece ter grande pressa em absorver esses construtos como elementos de sua identidade (ROCHA, 2013). Os dilemas de uma escola vulgarmente entendida como tradicional ficariam para a escola fundamental. Resultam novas alianças com a Psicologia do Desenvolvimento e com a Sociologia da Infância. Do ponto de vista prático, esses saberes convivem com graus de negociação que é preciso identificar e compreender (ALVES, 2003), sugerindo que “a voz da criança” como construto teórico não emerge em todos os campos da experiência escolar ao mesmo tempo, como se vê no caso da visão de aluno, e mais ainda quanto às questões de gênero, étnicas.

As pautas da Pedagogia da Infância reúnem-se em torno da reformulação da ideia de aluno tradicional e da noção de criança vinculada ao cuidado e à brincadeira, com o rompimento do assistencialismo, da ideia de pré-escola como preparação para a escola (criança duplamente negativa, nem aluno e nem adulto). A educação infantil, entretanto, ao conformar para si o lugar de alternativa para a noção de escola disciplinar, alimenta-se do imaginário que opõe disciplina *versus* liberdade, atuante no pensamento pedagógico, pondo-se como isenta dos mecanismos de regulação da fala e do discurso (BUJES, 2002b). Tomas Tadeu da Silva (1999) problematiza a ideia de que a dicotomia acima firmou o construtivismo como regime de verdade na educação infantil brasileira, paralisando as análises dos rumos das práticas de governo da infância em tempo de neoliberalismo.

Ante tais considerações, tomo como rota as linhas traçadas pelas abordagens relacionais das subjetividades e/ou dos processos de diferenciação. Nesse ínterim, eleva-se como questão o posicionamento ético-político em torno do deslocamento do lugar das infâncias hoje como resposta às transformações contemporâneas. Segundo Dubet (2009), a crise da escola se faz sentir diferentemente de acordo com os níveis. A transformação não é individual (SANTOS, 2007). Tudo o que envolve uma perspectiva não abissal do mundo reúne um plano coletivo de mudança em sua dimensão cognitiva. Deste modo, os esforços do pensamento acerca da infância partem da mesma premissa. Adultos e crianças também podem refazer os modos abissais que lhes costumam definir.

A sociedade precisa se pensar como produção de seus atores (DUBET, 2009). Nesta perspectiva da Sociologia da Educação, as transformações por que passa a escola como instância formadora incluem os modos como seus atores criam e recriam os sentidos para suas ações. Não só apenas numa lógica reprodutivista; mas, sobretudo, numa lógica em que a escola é território polissêmico, de múltiplos sentidos, e não mais tem como atividade principal a transmissão de conteúdos. A escola tem uma dimensão cultural e inclui-se nos novos modos de socialização (DAYRELL, 1996; MCLAREN, 1991).

Em síntese, situar o problema de *dar voz à criança* sob a perspectiva de uma abordagem relacional e processual da subjetividade levou-me a considerar com cautela a organização (ordem discursiva) dada a essa problemática no âmbito das contribuições da Sociologia da Infância, tal como se efetiva nas contribuições ao campo da Pedagogia da Infância.

Elaboro um quadro teórico-metodológico que permita avizinhar esses problemas das questões da linguagem, entendida como discurso. Aqui, porém, haveria um espectro de opções muito grande. As escolhas metodológicas estão coadunadas com modos de se problematizar, e isso impele a buscar perspectivas que permitam avançar em torno das compreensões dos processos de subjetivação contemporâneos, em suas inscrições no campo educacional, principalmente enfrentando a questão e os riscos que envolvem teorias nucleares do sujeito.

3 INFÂNCIAS E ESCOLARIZAÇÃO: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES HISTÓRICAS

Escola e infância foram pilares institucionais da Modernidade ocidental europeia. Estão relacionadas a uma nova configuração social que teve como marco histórico os fins do século XVI. Na perspectiva de Jacques Gèlis (1986, p.328), o sentimento de infância representa “uma mutação sem precedentes da atitude ocidental em relação à vida e ao corpo. Ao imaginário da vida que era aquele da linhagem e da comunidade substitui-se o da família nuclear.”. Essa forma de posicionar os fatores históricos na produção de uma ideia moderna de infância enfatiza, sob minha óptica, as transformações sociais a ela intimamente relacionadas. Permite entendê-la como diferença que se interpõe para a realização de um projeto moderno, o qual encerra muitas nuances.

Numa perspectiva genealógica da história da escola e da infância, não há como eleger uma causa única como condição desse duplo nascimento (BUJES, 2002a; CORAZZA, 2002; VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992;). A escola obrigatória/nacional como “maquinaria de governo da infância não apareceu de súbito, mas ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI.” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69). Os autores, embora estabeleçam uma genealogia da infância ocidental europeia (ênfase ao contexto espanhol), dão a ver elementos importantes por onde ver essa ligação histórica entre infância e escola. Eles elencam cinco fatores contribuintes para a emergência da escola nacional, a saber: a definição de um estatuto da infância, a emergência de um espaço determinado destinado à educação das crianças, o surgimento de um corpo de especialistas, a destruição de outros modos de educação e a institucionalização da escola pela obrigatoriedade¹², regimentada em lei.

Relativamente à definição do estatuto da infância, esta ocorre de forma progressiva (sem ser linear) pelo aparecimento do discurso pedagógico, das graduações por idade, de sua definição como fase cronológica (definição psicobiológica), - fatores estes relacionados aos espaços destinados à educação das crianças e que funcionaram como laboratórios de práticas concretas; numa Europa em cenário de reformas religiosas que tomaram as crianças como alvo de recristianização (Contrarreforma). Varela e Alvarez-Uria

¹²As alterações no exercício da obrigatoriedade escolar têm, certamente, repercussão no modo como a escola constrói as infâncias, considerando as diferenças de classe. De uma maneira geral, a escola (infantil ou fundamental) permanece reconhecida e valorada como instituição de formação das crianças e, portanto, de subjetivação. Cf. a lei nº 12.796/2013 de 4 de abril de 2013.

(1992) ressaltam que, no século XVI, a infância ainda estava longe de uma definição cronológica precisa¹³. Isso me parece importante, pois aponta para as estratégias complexas que envolveram um conjunto de demarcações temporais até que a infância, tal como a conhecemos, tenha chegado a esse nível de demarcação na vida dos sujeitos.

A constituição histórica da escola de educação infantil é um exemplo desse longo percurso, reclamando para si hoje os fundamentos da educação para as crianças. Às vezes, entretanto, parece que as conquistas nesse âmbito são descritas como se quiséssemos alcançar essa concepção ideal de infância, sem analisar conjuntamente o modo como a educação infantil tanto decorre das transformações das concepções de infância (um campo de forças), como produz as infâncias de certo modo. Perdendo isso de vista,

O passado se torna um dado frio sem vitalidade do presente. Entende-se a história como uma evolução linear, um recurso à mão para explicar ou justificar propostas atuais. O passado teria sido necessariamente atrasado e o que se está fazendo inaugura uma nova era: agora a instituição será educacional, agora se dará importância ao brincar e à brincadeira, agora se começará a atender às necessidades da criança; expressões que, surpreendentemente, podem ser encontradas mesmo em textos de um século atrás [...]. (KUHLMANN, 2011, p.6).

Essa invenção mútua (escola e infância) tem muitas linhas de continuidade e descontinuidade. Por exemplo, ao se considerar o contexto brasileiro e o europeu, assim como é preciso atentar para as diferenciações de classe, gênero e étnicas (KUHLMANN, 2000). A distinção de práticas educativas segundo ricos e pobres foi um dos aspectos que a idealização da infância fez invisível, ao naturalizá-la como única narrativa - aspecto este problematizado pelas análises históricas.

[...] a constituição da infância de qualidade forma parte de um programa político de dominação, já que é evidente que entre os elementos constitutivos desta infância figuram também, e ocupando um lugar importante, os dispositivos de asseguramento de determinadas classes assim como sua preparação para mandar. A infância “rica” vai ser certamente governada, mas sua submissão à autoridade pedagógica e aos regulamentos constitui um passo para assumir “melhor” funções de governo. A infância pobre, pelo contrário, não receberá tantas atenções, sendo os hospitais, os hospícios e outros espaços de correção os primeiros centros-pilotos destinados a modelá-la. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.75).

A perspectiva histórica é fundamental, pois por ela é possível entender de que modo a infância moderna (idealizada) não apenas se constituiu, mas também o que a

¹³Referiro-me a sua particularização como uma fase, diferenciada da fase adulta. Isto inclui lembrar que a definição do marco etário limite para o que é considerado infância é um campo de disputas hoje, a exemplo das discussões em torno da maioridade penal.

sustentou ou sustenta inabalada, uma vez que emerge como um vetor de constituição das relações entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, vetor esse que não deixa de se tornar mais complexo.

Kuhlmann (2011) aponta alguns problemas que se tornaram recorrentes nas abordagens históricas da infância, e também da educação infantil. Esses são relacionados ao valor atribuído à história como passado ou teoria, às fontes escolhidas e seus modos de interpretação, assim como à transposição de análises históricas entre contextos distintos. Nesse ínterim, lembra a popularização dos argumentos presentes na obra de Ariès (1981) para as explicações do caso brasileiro e argumenta que é preciso evitar uma leitura evolucionista e linear que organiza o contexto brasileiro em relação ao europeu. Como também enfrentar o plano político e ideológico em que um modelo de infância se impôs, na maioria das vezes, como se fosse o caminho a ser desejado e esperado. Neste último caso, criando aqueles que seriam os sem infância.

Dizer que a infância é um constructo sócio-histórico significa dizer que as definições para o lugar das crianças se produziu em tempos e espaços específicos. Esses são objeto de análise dos estudos históricos, os quais inauguraram uma base interdisciplinar para a compreensão dos distintos modos de vida das crianças, hoje (FREITAS; KUHLMANN, 2002; GONDRA, 2002; KUHLMANN, 2000,2011).

A diferenciação adulto/criança é um elemento-chave para fixar a noção de infância e de escola na Modernidade, essa mesma infância da qual hoje se anuncia paralelamente a crise/desconstrução e/ou a crise/fim (CASTRO, 2001b, 2002; POSTMAN, 1999). Resultado de um processo histórico que não se concretizou de uma vez, a diferenciação adulto/criança reinventa-se constantemente, impondo certos dilemas e questões às relações entre infância e escolarização na contemporaneidade¹⁴ (para a qual se concede distintos enfoques: Sociedade de Consumo, Sociedade do Espetáculo, Modernidade Tardia, Modernidade Líquida).

Entendo o nascimento conjunto da infância e da escola como emblemático. Sua condição como um analisador se dá justamente pelo que pode dizer sobre as respostas modernas e contemporâneas ao problema da diferenciação social, forjando para a escolarização e para a educação desafios que reverberam na definição de seus propósitos (COSTA, 2003b). A Modernidade criou lugares para crianças e adultos que responderam a ordenações específicas do espaço público e privado. Casa, escola, brincadeira, rua, parque,

¹⁴ Opto pelo uso das expressões contemporaneidade ou sociedade contemporânea para designar um conjunto de transformações por que passa a vida dos sujeitos no tempo corrente.

cidade foram sendo constituídos como espaços de diferenciação e identidade dessas categorias sociais. Passam hoje por tentativas de reestruturação, acompanhadas pelo enfrentamento pelos sujeitos (crianças e adultos) das ambiguidades e indefinições que marcam o presente. Importante é que a diferenciação entre gerações se fez com associações mais ou menos explícitas com as questões de classe, etnia, gênero.

As faces da infância contemporânea, tal como já expressava Castro (1998), anunciam os abalos em torno da ideia da infância moderna imatura, dependente, inexperiente, fato não sem consequências para a escolarização. A escola, bem como seus atores, sentem as tensões subjetivas (características do presente) fruto do deslocamento do lugar da infância na contemporaneidade. Muitos pesquisadores problematizam como acontece o encontro entre a escola e as infâncias contemporâneas (CASTRO, 2013, 2010; MARTINS, 2010, 2011; PEREIRA, 2002; SALGADO, 2005).

Assim como em relação ao seu nascimento, infância e escola como instituições modernas carregam as insígnias da crise. É preciso, entretanto, “[...] desconfiar de todos esses discursos sobre a crise nos quais tudo está em crise exceto o discurso seguro e assegurado que a nomeia, a diagnostica e antecipa sua solução.” (LARROSA; SKLIAR, 2001, p.9).

A crise da infância e da escola decorre da perda de estabilidade das fronteiras, que, no caso, tinham como marcadores simbólicos a regulação pela idade, a territorialização da subjetividade infantil pela Psicologia do Desenvolvimento (CASTRO, 1999; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007; LLORET, 1998; SIROTA, 2007). A crise da infância moderna é a crise dos ordenamentos e separações constituintes de adultos e crianças, tal como se desenharam homoganeamente desde a Modernidade. É expressa como uma questão de borramento, apagamento da infância moderna com consequências para os modos de administração simbólica da infância (BUJES; DORNELLES, 2012; NARODOWSKY, 1999, SARMENTO, 2004). Segundo Dornelles (2005), a cyber-infância, ao escapar do controle, põe em xeque a proteção como marcador simbólico de fronteira, tipicamente moderno. As crianças acessam informações e têm domínio de tecnologias que os adultos não conhecem.

Melancolia, desalento e surpresa são expressões usadas comumente para se referir à infância na contemporaneidade. Segundo a Teoria da Enunciação, de Bakhtin, a entonação é um elemento importante para compreensão dos efeitos de sentido dos enunciados. Com origem nisso, a crise é uma forma de enunciação (discurso) que revela variados planos de como adulez e infância se constituem, assim como os processos de diferenciação adulto/criança que lhes são correlatos.

A face escolarizada da infância passa por mudanças que já se fazem sentir pelos atores da escola, de algum modo relacionadas às formas de participação/presença da criança, quando mostram os demais vetores de subjetivação que se fazem sentir na constituição de suas identidades infantis. A contemporaneidade expõe o processo de constituição de que a infância moderna foi feita, quando dele se diferencia, mesmo que os propósitos não sejam modificados. Isso é importante, haja vista o reconhecimento da alteridade da infância pelos adultos, considerando as diversas ordens discursivas as quais se mantêm ligada, ora a ideias de dependência, ora às noções de competência.

As análises e pesquisas realizadas, tendo em conta as relações entre infância e contemporaneidade, contribuem para a desconstituição da criança moderna (CASTRO, 2001b; JOBIM E SOUZA, 1996; SARMENTO, 2004). São contribuições que esclarecem sobre o plano social instintivo de uma crítica à política moderna das diferenças entre adultos e crianças - tarefa relacionada, por sua vez, à compreensão do binarismo como figuração da diferença eu-outro na Modernidade e como modelo de subjetivação (SILVA, 2000b). Para Foucault (1995), os modos de organização da sociedade disciplinar e biopolítica estão relacionados à demanda política em torno do problema com as multiplicidades e as populações. Foi preciso instituir estratégias, ao mesmo tempo, individualizantes (indivíduo como alvo) e totalizadoras (população como alvo).

Para Castro (1999, p.46), o desafio de pensar a infância e as crianças com compreensões alternativas das instituídas pela Modernidade inclui dupla tarefa: “a desconstrução da ‘criança moderna’ e a qualificação ético-filosófica da narrativa que se produz sobre a infância hoje”, o que deve servir para superar o posicionamento negativo da infância em relação à adultez. Essa tarefa maior traz implicações à organização disciplinar (epistemológica) dos campos jurídico, médico, sociopolítico, cultural e psicopedagógico, uma vez que a infância moderna constitui-se como objeto desses saberes. Cada campo tem, então, seus determinantes históricos mais ou menos relacionados, a exemplo do que Narodowski (2001) assinala sobre como a infância inventa o pedagógico e não o contrário. Essas transformações não se processam em bloco e suas particularidades são um desafio ao pesquisador da infância. Tomo o caminho de analisar parte deste complexo campo pelas relações entre infância e escola, pois me pergunto pelo processo de diferenciação adulto/criança, tal como a escolarização o produz, o que de alguma maneira dimensiona o plano do que é possível falar na tese.

A notoriedade social da infância (ARIÈS¹⁵, 1981) ou a constituição de um lugar social para a criança diferenciado do adulto não se fez sem paradoxos. Esse “reconhecimento social” encerrou-a em planos de diferenciação negativos em relação ao adulto que viria a se tornar, paralelamente à sua separação do mundo social (moratória e quarentena), tendo com a instituição escolar um processo de constituição mútua. A institucionalização fez-se conjuntamente ao trabalho de elaboração simbólica - também enraizado historicamente - responsável pela produção de certas imagens das crianças e por sua exclusão da sociedade (SARMENTO, 2005).

Mesmo aparentemente em imagens dicotômicas como a da “criança-anjo” e a da “criança-demônio”, o que há é a produção de uma particularidade constituída como um dado irremediável, seja para o bem ou para o mal, ora apoiada no que deve ser imaculado, preservado fora do contato social, ora, no que há de ser ultrajado, corrigido, transposto, dado um estado de perfeição maior (SARMENTO, 2004, p.3).

Outro aspecto paradoxal, fruto da “institucionalização moderna da infância”, é o fato de que, ao mesmo tempo em que se aperfeiçoam os mecanismos de constituição de uma infância global (surgimento das agências internacionais e de reguladores como a Convenção dos Direitos da Criança), acirra-se o plano das desigualdades (étnicas, de gênero, de condição social) em que se verifica a produção da infância (SARMENTO, 2004; 2002).

A visão de uma infância modelar (CASTRO, 2007), ou seja, o estabelecimento de uma diferença infantil natural, tornou invisível um conjunto de outras diferenças: culturais, históricas e políticas. A Modernidade manteve hegemonicamente a compreensão de que a criança se particulariza pela falta, pela incompletude diante do adulto. Desqualifica um modo específico de entender o mundo e “denega sua função de coparticipante na, e recriação da cultura” (CASTRO, 1999, p.14). A invisibilidade daí decorrente sustenta-se pela ação dos dispositivos e práticas que a tornam natural e legitimam a desigualdade entre grupos etários.

A produção de uma diferença entre adultos e crianças tipicamente moderna foi constituída por duas autoridades: aquela derivada das diversas especialidades e saberes científicos – a autoridade componente dos sistemas de validade de uma ordem discursiva (FOUCAULT, 2000) e, paralelamente, pela perspectiva da imagem especular do adulto, com

¹⁵Há, em torno da compreensão das teses históricas de Ariès (1981), análises que tomam direções opostas. É o caso daquelas leituras que privilegiam uma perspectiva evolucionista das transformações que o autor anuncia e dessa forma, compreendem o “adulto em miniatura” como expressão de um corpo social pouco evoluído. Em outra direção, há aqueles que debatem as consequências de estender suas teses a outros contextos sociais. Sem desconsiderar a necessidade de se avaliar criticamente essas distintas perspectivas, me utilizo da obra de Ariès (1981), haja vista sua contribuição para os estudos da infância contemporâneos, em consonância com as análises feitas por Gouvea (2008), no artigo intitulado “A escrita da história a infância: periodização e fontes”.

base na qual se veria a criança em sua trajetória ascendente, rumo à maturidade e à competência.

O modo de apreensão desta diferença está relacionado às diversas formulações que se pôde dar ao confronto com o radicalmente diferente, na experiência da Modernidade. A alteridade infantil foi capturada nessa imagem do tornar-se adulto e as diferenças organizadas num plano normativo entre a criança “normal” e a “anormal”, a que repete a linha evolutiva até o adulto (‘infância sob medida’) e a que contraria essa ordem temporal (sinônimo de desenvolvimento), respectivamente.

A noção da criança normal apoia-se sobre um mecanismo de minimização das diferenças entre sujeitos e maximização das semelhanças. [...] se refere a uma abstração, uma concepção modelar cuja função se insere na demanda político-institucional do projeto de escolarização da infância iniciado na modernidade. (CASTRO, 1999, p.32).

A distribuição desigual de bens materiais, simbólicos e culturais entre grupos etários, étnicos e classes sociais fez-se invisível e foi atribuída a diferenças pessoais incontornáveis ou, na melhor das hipóteses corrigíveis. A partir de uma genealogia da Psicologia do Desenvolvimento moderna (ROSE, 1989 *apud* CASTRO, 1999, p.31) pode-se entender como o estudo das habilidades mentais tornou-se uma “técnica de disciplinarização da diferença humana”. Na imaginação desenvolvimentista, “as relações entre adultos e crianças não são tidas como processuais, contingentes e relacionais, mas consubstanciadas na sua positividade em ter ou não ter determinados atributos previsíveis segundo a idade”. (CASTRO, 2001a, p. 28).

Tendo em conta a revisão do modo de produção da diferença adulto/criança na Modernidade é preciso lembrar mais um aspecto: a universalização e idealização da experiência de ser criança “extinguiu possibilidades alternativas de produção sócio-histórica da infância” (CASTRO, 1999, p. 36), fato este que se reveste em uma das principais tarefas dos estudos da infância, a saber, entender as estratégias de invenção da infância, incluindo as crianças como sujeitos partícipes desta invenção e não passivos, de acordo com a perspectiva da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011, p. 31). Esse tipo de interesse na leitura de Castro (2001a, p.28) maquina uma inflexão nas motivações habituais em saber se a criança “tem” ou é “capaz de” para posicioná-la “em termos processuais e relacionais, ou seja, como a criança-sujeito emerge a partir de seus posicionamentos e atuações nas relações sociais assimétricas a que muitas vezes está submetida.”

A compreensão do plano social mais amplo, em que se inscrevem as tentativas de ver a criança como sujeito, fornece algumas pistas para o que temos feito de nossas querelas quanto à moderna visão de infância. Nesta tese, destaque-se o interesse pela dimensão micropolítica destas mudanças, ou seja, compreender como respondemos às transformações exigidas pelo nosso tempo. Em outras palavras, como se efetivam no cotidiano escolar as possibilidades de produção de outro tipo de reconhecimento para a criança pautado não mais no que ela vem a ser, o que torna a criança-sujeito visível e o que para isso tem que ser negociado nos espaços em que interage e vive.

As mudanças nos processos identitários conferem complexidade à produção das concepções de infância ou, como nomeia Sarmiento (2004, p.6), estamos diante de uma “reinstucionalização da infância contemporânea” que culmina “numa diversidade de condições que determinam seu estatuto de ser plural.” (CASTRO, 1999, p.12).

As condições de vida contemporânea estabelecem novos parâmetros para a relação adulto/criança, realinhando as posições que em geral, tem predominado entre estes parceiros, tais como, a de educador e a de educando, a de experiente e não experiente, a de ser maduro e a de ser imaturo, respectivamente. (CASTRO, 1999, p.14).

A inflexão nos debates contemporâneos sobre a diferença e a identidade, com procedência nos estudos culturais (HALL, 2002; SILVA, 2000) beneficia minha análise sobre a diferenciação adulto/criança. Do mesmo modo, são fundamentais as críticas e exames empreendidos sobre a contemporaneidade diretamente relacionados ao tema da infância, como é visto nas pesquisas de Castro (1999, 2001a, 2007, 2010). O pensamento atual sobre a infância é herdeiro do colapso das metanarrativas, sendo a “norma” ocidental moderna de infância (SARMENTO, 2004) um alicerce de uma ciência standartizada e à qual se faz frente. O consenso torna-se, diferentemente, não uma prática de uniformização das experiências e explicações sobre o que se passa entre e com as gerações, mas a indicação de refletirmos sobre como produzimos nosso pensamento.

Quando o binarismo moderno tem suas bases de sustentação questionadas, com ele fratura a polarização negativa e hierárquica entre os lados, e os outros planos de diferenciações que compunham as duas figuras modelares (tanto a do adulto como a da criança) podem ser vistos.

Nos estudos inaugurais de Lucia Rabello de Castro (1999) sobre a produção da infância em uma cultura contemporânea, a autora anuncia a pluralidade de faces (escolarizada, consumista, midiática, familiar) como característica da experiência de ser

criança hoje, esclarecendo que o seu lugar social a constitui perante distintas posições, às vezes, contraditórias. (CASTRO, 1999). Há uma contraposição entre as imagens de infância da Pedagogia dos meios de comunicação de massa e do modelo pedagógico da educação familiar e da escola que designa à criança uma posição de subordinação. O relevante para a autora é que isso resulta na possibilidade de “novas percepções e reconhecimentos que a criança pode fazer a respeito de si mesma, dos outros e do mundo que a rodeia.” (CASTRO, 1999, p.15).

Refere-se ao “inusitado da contemporaneidade” e como exerce pressão sobre os conceitos com os quais se busca entender essa experiência, determinando no plano epistemológico a necessidade de *invenção* de outros modos de compreensão (outros conceitos). É possível ver, considerando a década que nos separa da publicação desse livro, os esforços dos estudiosos da infância na busca por outras bases teórico-metodológicas que não nos deixam perder de vista suas condições de possibilidade, a exemplo da constituição de uma sociologia da infância, dos estudos críticos sobre a Psicologia do Desenvolvimento e da Antropologia (FERREIRA, 2010; JOBIM E SOUZA, 1996).

A contemporaneidade se edificou como um tempo de transformações particularizadas nas análises sociais pelo uso de termos como desconstruções, demolições, substituições, remodelações – interpretações que se insinuam também no campo da infância. Posso dizer que o debate em torno do fim da infância se consagrou como representativo de um modo de enunciar as relações da infância com o nosso tempo. A tese do fim de infância (não me interessa resolver a questão e sim o que ela permite falar) funciona como um elemento organizador do campo discursivo da infância, pois permite identificar pontos de fratura em torno dos quais se explicam as ressignificações do ser criança e ser adulto como posições correlatas ou não.

Malgrado as transformações serem sentidas em vários âmbitos das relações intergeracionais, a ausência de uma teleologia como base para a compreensão das subjetividades tem contornos específicos no território escolar.

A experiência de sermos contemporâneos se faz em consonância com desafios e perplexidades relacionados aos modos de produção da cultura numa sociedade em transformação. Essas mutações são descritas como radicais e relacionadas à ação de três forças: a tecnologia, o consumo e os meios de comunicação (JOBIM E SOUZA, 2003; PEREIRA, 2002). Jobim e Souza (2003), sob inspiração bakhtiniana, fala em termos da composição de um *nós* e alia a produção de subjetividade à produção da cultura. Desse modo, não se posiciona num quadro analítico que destaque a falência de nossas capacidades de

enfrentamento. Vejo aqui pistas importantes para inscrever as ações dos sujeitos da pesquisa, considerando sensibilidade, ambiguidade e perplexidade diante do “novo” mundo. Monique Augras (2003) chama atenção para o sentimento de angústia, pois estamos, nós mesmos (adultos, pesquisadores), incluídos nesse tempo caótico e precisando formular caminhos para a educação das crianças (outros). A posição da autora é a de que muita coisa permanece e isso não é necessariamente ruim. Considera que estamos sempre diante de um abismo iminente para falar dessa sensação de crise e de atordoamento diante do presente. Somos adultos escrevendo perante demandas que partem desse contexto.

As três autoras citadas enfatizam, de certo modo, a dimensão epistemológica e ética que envolve a tarefa de pensar a infância hoje, se tivermos em conta analisar criticamente a experiência do homem contemporâneo. Uma pesquisa, em torno de saber o que seria o reconhecimento da alteridade infantil pela escola de educação infantil, inclui entender nossas práticas como respostas aos desafios da contemporaneidade, estando aí situadas.

Jobim e Souza (2003), ao interligar educação, processos de subjetivação e análises da cultura, o faz, considerando a transição da cultura moderna para a pós-moderna, com suporte nas contribuições de Gilles Lipovetsky. A contemporaneidade promove uma hiperdiferenciação dos comportamentos individuais. “[...] acaba por reduzir as diferenças desde sempre instituídas entre os sexos e as gerações, não em prol da homogeneidade dos seres, mas de uma diversificação atomística incomparável.” (JOBIM E SOUZA, 2003, p, 19). Para a pesquisadora, o fato de as diferenças entre as duas categorias crianças e adultos não estarem mais sob foco está relacionado à atuação dos vetores de subjetivação, tal como em exercício pela mídia, pelo consumo e pela publicidade. Nestes espaços, a produção de conhecimento não se constitui por meio de uma verdade que se impõe, consequência da dissolução das metanarrativas, anunciando a produção de outras alianças, cujos efeitos são muitos para a educação. A tecnologia também aparece nos planos das reconfigurações entre cultura, educação e subjetivação pelos efeitos que produz, principalmente quanto ao confronto de gerações (JOBIM E SOUZA; GAMBA JR., 2003). Como o contemporâneo fala em nós, na escola, nas crianças?

[...] a distancia espaço-temporal entre as gerações, ao invés de se tornar um obstáculo para compreendermos melhor a nossa época, passa a ser uma solução promissora, posto que a dimensão alteritária entre as visões do adulto, da criança e do jovem sobre um mesmo objeto, enriquece definitivamente nossas possibilidades de compreensão do objeto em questão como um artefato de cultura. (JOBIM E SOUZA; GAMBA JR., 2003, p.40).

Ainda na perspectiva dos autores ora citados, o abismo entre gerações é a ausência de sentido compartilhado para compreendermos os objetos culturais que permeiam as relações. A discussão sobre gerações inclui pensar o abismo entre culturas. Ao falar de Bakhtin é lembrada a abordagem semiótica e evocada a ideia de uma rede ininterrupta que liga dialogicamente os enunciados, considerando certas dimensões de espaço e tempo. A insuficiência de um ponto de vista deflagra o excedente de visão e a irremediável construção do mundo e de si pelo/no outro.

Salgado (2003), também com apoio em Lipovetsky, realça a dissolução das compartimentações socioantropológicas do sexo e da idade como transformação importante a considerar na produção da infância na contemporaneidade.

[...] a olhar para crianças e adultos e constatamos que os papéis convencionais atribuídos a esses sujeitos já não são tão rígidos e estáveis. As experiências culturais mais recentes não apenas configuram novas imagens sobre as crianças, como também produzem outras representações dos adultos e de seus lugares sociais na relação com elas. (SALGADO, 2003 p.78).

Neste caso, essas análises aqui procedidas ajudam a considerar a lógica da escolarização, como uma dimensão da educação como prática social mais ampla. De todo modo, as autoras vão adensando os planos das transformações subjetivas com que se desenham as possibilidades de convivência entre adultos e crianças e, conseqüentemente, as ideias por que passam as análises sobre as infâncias. Essa linha de teorização aponta um caminho para o exame da produção da infância moderna e seus destinos, considerando esta como alegoria por meio da qual pensar a cultura (JOBIM E SOUZA, 2005; PASSOS; PEREIRA, 2009; PEREIRA; MACEDO, 2012).

Raquel Salgado (2003) reflete sobre as imagens das crianças produzidas pelos desenhos animados (constituintes de heróis-mirins, meninos-adulto) e representadas nas figuras da onipotência, da independência em relação aos adultos e da autonomia, assim como a relação das crianças com essas imagens. Embora não desenvolva a análise, chamou nossa atenção para a noção de que um dos fatores para as reconfigurações nas relações de autoridade, tal como tematiza, seja uma educação centrada na criança. Sobre isso parece importante sua indicação de que nos desenhos animados as crianças parecem ter resolvido o paradoxo quanto à dependência do adulto quando são elas mesmas os sábios e poderosos.

[...] mostra como a infância perspicaz – representada por estes personagens — o ícone da infância subversiva contemporânea, que reitera, a cada instante, a sua autonomia e onipotência, na desordem, desconcertando as hierarquias,

principalmente, as que, até então, definiam as relações entre crianças e adultos. (SALGADO, 2003, p. 84).

Neil Postman (1999), no livro *O desaparecimento da infância*, exprime um conjunto de reformulações às posições identitárias para crianças e adultos nos dias atuais e insere-nos no plano dessas mudanças na vida social. Em sua genealogia da fronteira entre adultos e crianças, o autor posiciona a diferenciação adulto/criança pela óptica da dissolução das fronteiras que separam/hierarquizam as relações entre adultos e crianças. Castro (2001, p.3) contrapõe-se (já há algum tempo) a esses anúncios em torno do fim da infância. Sua ressalva foi para lembrar de quem parte esse tipo de preocupação. Pondera que ao enunciarmos seu fim, estamos de algum modo sofrendo os efeitos em nossas próprias subjetivações. No caso, o perigo ou pesar é posto pelos adultos, já que as crianças não parecem tomadas por esta questão. A autora perspectiva as discussões em torno da morte da infância, segundo duas direções: a primeira é orientada às teses que lamentam o fim da inocência da infância, ameaçada na contemporaneidade e a segunda, direcionada à afirmação da morte da infância idealizada (inocente, frágil, dependente e imatura), “que enquanto narrativa que orienta a ação no mundo dos vivos se torna cada vez mais inadequada para explicar a relação entre adultos e crianças no mundo contemporâneo. Aliás, talvez já nasceu inadequada [...]”. Essa atitude, por sua vez, é o que pode abrir à possibilidade de reverter o anúncio da morte da infância como “o amortecimento frente ao status quo”, pois perante a morte, nada se teria a fazer, posiciona-se a pesquisadora. (CASTRO, 2001, p.2). Partilho da segunda orientação.

As colocações de Postman (1999) são provocativas e representam uma análise do funcionamento de instrumentos sociais (no caso, o telégrafo) como tecnologias que produzem o humano em suas relações com o tempo. Por isso, as consequências foram tão determinantes para a infância. Outro aspecto importante é que sua análise não se furta de operar conjuntamente com as composições de um adulto típico e de uma infância moderna que, colapsados pelas transformações no âmbito da comunicação e da informação, são flagrados em confrontos e embates. E é preciso considerar que ele ainda não escreve sob os efeitos incontestáveis das redes sociais para o plano das subjetividades.

Essas discussões são essenciais, pois permitem analisar até que ponto o discurso sobre o fim da infância anuncia novas posições ou apenas desenha uma crise de identidade para a criança (o outro que, mesmo diferente, continua a ser governado por nossos saberes). Até que ponto a crise das instituições formadoras (os adultos) realça ainda mais nossa vontade de saber, sua carência de atualização e ajuste.

Embora Postman não trate especificamente das transformações no âmbito da educação escolar, suas análises são compreendidas numa perspectiva em que sociedade e escola se coproduzem não exatamente numa relação causal. O que extrai de suas análises foi fundamentalmente como as transformações no campo da comunicação mexem em posições habituais de adultos e crianças, em seus cenários de interação. Resta saber se a diferenciação adulto/criança, tal como se expressa na contemporaneidade, aparece como perigo para a escola, reforçando sua função histórica como instância produtora de uma infância idealizada e previsível.

A questão da diferença como sintoma do mal-estar adulto em relação aos destinos da infância parece relacionar-se com os modos de enfrentamento que a escola/ discurso pedagógico concretizam para os ‘diagnósticos’ em torno da condição da infância hoje. A crise da infância moderna, pois, está relacionada à crise da escola (disso resultou entender seu duplo nascimento).

A escola vai se inserindo no diálogo de vozes sociais de forma paradoxal, ou seja, a questão da diferenciação adulto/criança aparece nos modos como a escola define as expectativas para a criança escolar contemporânea sem, no entanto, pôr o adulto-modelar em questão. A crise da infância como o colapso das instituições reguladoras da Modernidade descreve continuidades e descontinuidades, a exemplo do papel assumido pela mídia como vetor de produção da subjetividade infantil, assim como das relações familiares. Vista sob esse prisma, a escola vai estabelecendo para cada um dos perigos externos (mídia, violência, degradação) um discurso de formação, como se se posicionasse de fora. A escola é vista como proteção para as desmesuras da vida social que mistura crianças e adultos e assim se constitui como lugar naturalizado das crianças (Um destino baseado na melancolia). Por outro lado, precisa pensar uma política de participação dentro da escola e isso fala de revisitar lugares. Protege-se a criança do fora e, dentro da escola ela precisa participar (CASTRO, 2013).

Para compreender a política de produção da diferença entre adultos e crianças, hoje, tomo como referência definições sobre infância e criança que coadunam com a perspectiva de uma complexificação desse processo, justamente pela conjugação das ações de crianças e adultos como sujeitos sociais competentes. Isso equivale a dizer que não só os adultos produzem imagens de infância, mas também as crianças. Aposto que disso resultem modificações e reproduções no regime de sentidos (CASTRO, 2001a) consagrado pela Modernidade.

Para Castro (1999, p.189), a infância como categoria social pode ser entendida como “uma forma particular de estrutura das sociedades modernas, onde determinado grupo

de pessoas está inserido em condições específicas, materiais e simbólicas”. Relaciona-se a três fatores interligados: institucionalização pela inclusão em práticas de educação formal, assujeitamento jurídico ou condição de não ser responsável por si mesmo e a normatização, marcada pela aceção de um vir-a-ser. Para uma análise da condição da infância como alteridade e fator de transformação cultural, hoje, seria preciso entender como se mesclam a institucionalização e o assujeitamento jurídico com outras formas de produção da infância como a cultura de consumo (CASTRO, 1999).

Se a cultura de consumo modifica profundamente as possibilidades de reconhecimento e identificação dos sujeitos, estaria aí uma das linhas com as quais se desenha a presença da infância (“estar-aí pela materialização da infância na cultura das coisas”), sem que necessariamente isso signifique a sua existência como força de transformação. Integra e supostamente inclui a infância no todo social, pacifica a sua condição de diferença e alteridade e a mantém excluída das práticas sociais e políticas culturalmente relevantes. A criança consumidora se iguala ao adulto como protagonista da engrenagem na cultura de consumo (CASTRO, 1998) e curto-circuita outras prática socioculturais destinadas a socializá-la, como a escolarização. Nesse aspecto, a pesquisadora reconhece a inflexão na imagem da criança e do jovem ocasionada pela sociedade do consumo, uma vez que adquirem visibilidade social como agentes deste novo cenário, interferindo na moratória a que estavam destinados pelas práticas de socialização.

A política de diferenciação entre crianças e adultos congrega lógicas distintas; a significação moderna da infância como ser imaturo conferindo-lhe o estatuto de um projeto que seria abolir sua diferença original, à medida que se tornaria adulto; e a condição de “igual” numa lógica consumista que a produz com origem nos “objetos e coisas que são específicos sem alterar a lógica da convivência social” (CASTRO, 1998, p.198). Haveríamos ainda, porém, segundo a autora, de considerar que essa encruzilhada não se verifica para todas as infâncias, uma vez que há parcelas de crianças excluídas tanto da escola como da condição de consumidoras. Isso posicionaria “a infância despojada de tudo” como “linha de fuga que exerce pressão de denúncia ao caráter ilusório de falso do ‘progresso brasileiro’.” (CASTRO, 1998, p.199).

Considerando o cotidiano escolar numa instituição de educação infantil privada, para a qual se voltou meu interesse, a autora sugere que se pense que alteridade a infância pode representar para o adulto diante desta encruzilhada: a cooptação por uma lógica consumista e por uma lógica escolar-familiar moderna. Se este jogo não é tão dual como pode ter parecido na formulação acima, há o que se investigar empiricamente sobre como se exerce

entre uma cultura escolar adulta, uma cultura de pares numa sociedade permeada pela lógica do consumo.

A cultura de pares é um dos conceitos centrais para a compreensão das subjetivações infantis (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004). Castro (1998, p.195) lembra que essa maior visibilidade decorre da “guetificação” da infância e da maior compartimentalização e segregação dos espaços sociais pelo critério etário na contemporaneidade. “As condições de subjetivação na infância se territorializam em função da homogeneidade das relações sociais que excluem a intercomunicação entre os vários grupos sócio-etários”. A territorialização dar-se-ia, sobretudo, por sinais emblemáticos definidos pela cultura das coisas e dos objetos.

Parece haver uma definição de infância que parte destes próprios atores sociais enquanto uma coletividade, e que valida a segregação entre os vários grupos sócio-etários. Assim, pode-se dizer que as marcas visíveis do consumo funcionam como signos de discriminação entre os grupos sociais, mantendo fora e afastado quem é *diferente*, quem é *alter*, tornando ainda mais difícil o confronto de sujeitos na sua diversidade. (CASTRO, 1998, p.196).

Ao mesmo tempo em que a noção de culturas de pares inclui a ação das crianças no mundo, com todos os riscos a que estamos expostos numa cultura do consumo, esclarece Sarmiento (2005, p.373):

Estas actividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interacções. Não são, portanto, redutíveis aos produtos das indústrias para a infância e aos seus valores e processos, ou a elementos integrantes das culturas escolares. São ações, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (de que o mercado e a escola são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância).

Por meio das temáticas acima, a escola pesquisada vai aparecendo numa conjuntura maior, uma vez que os assuntos desenham também algumas linhas para o que se diz e tematiza sobre o campo da educação, da escola, e mais especificamente, da educação infantil e da criança. As análises culturais da escola criam um pano de fundo para entender a inserção social e construção identitária da escola pesquisada. Nessa abordagem, são vistas as questões sobre a condição atual da escolarização geralmente, pela análise da existência de descompassos entre escolarização e infâncias.

Persigo o objetivo de compreender as infâncias a certo tempo da minha formação, sob efeito de deslocamentos, sejam eles em torno dos referenciais teóricos (que ora se alargam) e/ou pela experiência como adulta, marcada, sobretudo, pela docência e pela maternidade. Desse modo, entendo a importância para o texto que produzo de me posicionar como pesquisadora, assim como aqueles de quem falo, mostrando as mutualidades entre essas esferas da vida e o conseqüente rompimento com o imaginário linear do desenrolar da pesquisa.

A pesquisa de campo me impôs dificuldades: as fronteiras desfeitas ou borradas entre crianças e adultos e que eu supus inicialmente presentes no cotidiano escolar não se fizeram em contornos tão nítidos. Algumas pistas então se apresentaram. Primeiro, as mudanças não sucedem numa mesma velocidade para todos os contextos e isso inclui as diferenças entre níveis de ensino, por exemplo (DUBET, 1998). Outro ponto é que as transformações e os planos que possamos traçar para sua inteligibilidade devem considerar conexões diversas entre o local e o global (SARMENTO, 2004). Os processos de diferenciação adulto/criança analisados, circunscritos historicamente por um contexto particular (uma escola de pequeno porte, privada, de uma cidade do interior do Ceará), no plano do discurso (perspectiva dialógica) revelam uma escala maior pela possibilidade analítica de seus efeitos. A emergência do problema da tese nas interações com os atores dá a ver algo sobre as relações desses com o contemporâneo e em como isto perpassa as institucionalidades cotidianas. Onde o contemporâneo se inscreve nessa escola?

Outro incômodo era achar que as questões sobre a infância contemporânea não adentram a escola, a Pedagogia, não tocam os educadores. Nas pesquisas, embora a escola seja o lugar para fazer pesquisa com crianças, o contemporâneo é presença no descompasso das culturas infantis midiáticas em relação à apatia da cultura escolar diante das influências da mídia e da publicidade, seja em contextos com crianças mais abastadas ou pobres, como apontam Momo e Costa (2010), como se a escola só os visse em seus aspectos de excesso e perigo. Eu temia que uma abordagem da diferenciação adulto/criança, pela óptica do borramento das fronteiras identitárias, não fosse problema na escola (aquilo que faz problema). Quanto a isso, considero crucial não perder de vista a complexidade em que se inscreve o problema da tese, não só por questões conceituais. Talvez mais ainda por se fazer uma questão que diga de nós, não podendo como pesquisadora e sujeito me furtar de nele me situar e por ele me ver. Esse aspecto realça a escolha por abordagens e parceiros teóricos que incluíssem em seus construtos e análises do contemporâneo a dimensão ética, por meio da qual estabeleço um lugar de interrogar o tempo presente.

A imagem da crise como modo de dizer a contemporaneidade esteve nos acontecimentos discursivos na escola. Alavanca como um de seus processos a tentativa de decifrar o outro, na medida em que a crise é sempre do outro, no caso “a criança de hoje”. A crise da identidade como problema é, para alguns autores, emblemática do contemporâneo (HALL, 2002,2000; SILVA, 2000a), se entendida como signo de transformações nos processos de subjetivação ou como resposta (um tipo) à irreversibilidade e ao efeito desconcertante dessas transformações. Nas discussões no campo da educação (estudos culturais) funciona como charneira ou engrenagem de contato entre escola e sociedade contemporânea, entre as questões *qual o futuro da escola? É o fim da infância?* Dessa forma, mostra-nos os modos de relação entre a escola e a contemporaneidade, corporificados (MCLAREN, 1992) nas práticas escolares e na produção subjetiva de crianças e adultos.

Dois enunciados abrem minha experiência de escuta da produção da infância na escola de educação infantil escolhida: um dito por uma professora jovem e o outro por um pai veterano, respectivamente: “E isso é coisa de criança?” e “a adultização das crianças”. Sob ópticas diferentes, inscrevem a escola no mundo de hoje, seja por meio do espanto/pergunta, seja por meio de uma constatação/perigo. A voz jovem, dos professores em formação, da mulher-professora-mãe, atualiza uma educação que se pergunta mais do que tem respostas verdadeiras (JOBIM E SOUZA, 2003). Seriam os efeitos pela mudança do sujeito da educação? (SILVA, 2000) Parafrazeando Baumam (2005), parece difícil que a “Coisa de criança” se mantenha com sólidos contornos, visíveis. “Isso” é o que permanece sem nomeação e o que admite que a educação se pergunte. A voz é angustiada, é de um lugar de estranhamento e mal-estar. Há um não-saber que paralisa e ao mesmo tempo deixa abertura aos que fazem a educação. A segunda voz um pouco jornalística parece mesmo uma manchete de jornal. As crianças estão em perigo e a escola precisa responder a essa demanda, mudança nas formas de aliança família-escola (NARODOWSKY, 1999).

A escola pesquisada é feita de professoras, mulheres, jovens e mães que de algum modo partilham infâncias – em seus distintos modos de inserção no tempo contemporâneo. Isso parece um elemento a mais que torna urgente a escuta do tempo como abertura para o novo. Podemos dizer que o encontro com as outras faces da infância já se deu nos âmbitos da vida familiar, com seus filhos, antes que esses viessem a aprender sobre ser aluno na escola.

Com base na noção de cultura escolar (DAYRELL, 1996; MCLAREN, 1992), em consonância com a perspectiva que amplia uma ideia elitista de cultura (diferença entre alta e baixa cultura), entendo a escola como rede de sentidos e produtora de práticas de significação.

Diferentemente das análises de cunho reprodutivista, tendo a entender as transformações que se passam na contemporaneidade e como os sujeitos participam nessas lutas por significação. Desse modo, a escola não é apenas o lugar de realização da pesquisa. Ela se inscreve diretamente nas condições de produção da infância escolarizada como norma, assim como de estratégias de resistência e problematização do que diz respeito à constituição das identidades escolares.

No modelo de educação infantil como realidade discursiva há uma centralização na criança como orientação para a prática do professor (BUJES, 2002), ao lado da superindividualização pelo esquadramento das idades, operação vinculada à entrada cada vez mais cedo das crianças nas escolas, às reorganizações do mercado de trabalho, aos direitos sociais outorgados às crianças, às transformações na família nuclear burguesa. O movimento de tornar a criança centro do processo pedagógico está diretamente ligado à história da educação infantil e de sua atual diferenciação da escola de ensino fundamental (KRAMER, 2009). Um elemento central desta valorização (expressão da opinião, participação, falar, que aparece difusamente na expressão do direito à voz) se materializa como eixo do trabalho pedagógico nas escolas socioconstrutivistas. As crianças são convidadas a falar, a dizer sua opinião pela ação de dispositivos, como a roda de conversa, a produção de textos coletivos, as negociações de conflitos, as rodas de leitura. Analisando os lugares da infância - por outro ângulo que não a inserção das crianças na educação infantil e a consequente ampliação dos seus direitos - percebe-se como os espaços públicos são privatizados e superespecializados para as crianças, a exemplo do recolhimento ou esquadramento do público por esferas geracionais (CASTRO, 2013).

Concebemos, por influência dessas leituras, uma complexificação dos processos de invenção da infância, sobretudo pela “inclusão” do sujeito-criança como ator paralelamente à modificação dos espaços-tempos contemporâneos, supondo modificações que se presentificam na escola (SARMENTO, 2005). Aproximamo-nos da rota em que as reformulações em curso nas concepções de infância - foco de nossa analítica - fazem-se presentes por meio dos constrangimentos sócio-históricos (ou os presumidos, o que já faz sentido) que constituem as cenas enunciativas. Essas, por sua vez, podem dar a ver o diálogo/dispusta na formação do interdiscurso, pela presença dessas várias vozes, das outras imagens de infância, balançadas em suas certezas e habitualidades.

As discussões aqui empreendidas resvalam em questionamentos sobre o que fazemos sobre o outro-criança, sendo um exercício contra o adultocentrismo no âmbito das lutas de sentido.

4 MODOS DE INTERPELAR “A” INFÂNCIA

Ao me situar em relação à ideia de diferença/diferenciação, reconheço aí uma tarefa difícil, pela diversidade de abordagens que a questão pode receber: filosófica, antropológica, sociológica, psicológica. O caminho escolhido para abordar o problema da diferença (ou a diferença como problema) se dá em termos de relações entre campos teóricos, conceitos e autores.

Elegi referências teórico-metodológicas em que diferenciação e alteridade se impusessem como centrais às análises das subjetivações contemporâneas. Consequentemente, essa condição determinou uma forma específica de entender a linguagem em sua relação com as subjetividades. Articulei uma “posição” pós-estruturalista, com ênfase para as contribuições de Michel Foucault¹⁶ e a perspectiva dos Estudos Culturais acerca das identidades culturais e sociais. Concomitantemente, busquei para compreensão dos discursos a Teoria da Enunciação, de Mikhail Bakhtin¹⁷. Tudo isso é interpelado pela questão da diferenciação adulto/criança, tal como se inscreve (ou toca) no campo dos Estudos da Infância, especificamente para a compreensão das relações entre infância, contemporaneidade e escolarização. A dificuldade inicial com a elaboração/organização do capítulo aparece agora mais claramente como uma imposição ao trabalho com o tema da diferença, que resiste a absolutizações conceituais¹⁸ (LARROSA; LARA, 1998; LARROSA; SKLIAR, 2001).

Esse caminho tem seus riscos e indefinições, mas pode abrir fendas nas formas já habitadas de posicionar o tema da infância no campo do pensamento (KOHAN, 2003), principalmente em relação à adultez e ao modo como a infância foi constituída como uma figura da alteridade; alteridade permanentemente reabsorvida em nossa identidade (LARROSA; LARA, 1998), uma vez que quem narra o outro-criança não se olha (ser outro para si mesmo) e não se vê olhado pelo outro (o outro que nos põe em questão e nos interpela).

Ao modo de Babel (LARROSA; SKLIAR, 2001), acomodei a questão de pesquisa de forma que o trajeto admitisse instalar-se sob o movimento, tangenciando o que se tem discutido no campo da linguagem, da cultura, da política, em torno de temas como as

¹⁶Recorro também, em certa medida, às ressonâncias de diálogos entre Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida, tal como figuram nas contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (2000a, 2002)

¹⁷Foi possível utilizar algumas contribuições dos estudos de Dominique Maingueneau (1997, 2008).

¹⁸Não nos parece à toa que as questões sobre o (des) enquadramento (VEIGA-NETO, 2004) acompanhe as reflexões em torno do pensamento de muitos de meus interlocutores, em especial Michel Foucault e da própria área dos Estudos Culturais. Além disso, lembro o caráter interdisciplinar e multidisciplinar sobre os quais se apoia a construção dos estudos da infância, mesmo que a predominância do campo da Sociologia apareça realçada, pelo menos no Brasil.

práticas de consumo, as novas tecnologias, a mídia. Essa pista me foi conferida pelas profícuas análises dos Estudos Culturais em torno da crítica aos binarismos e dicotomias fundantes do projeto moderno (COSTA, 2004; HALL, 2002; VEIGA-NETO, 2004,2003b).

Esse campo de ressonâncias, com origem no qual o pensamento sobre a infância foi considerado, realça sua filiação à produção do indivíduo moderno e aos modos de regulação social constituintes da Modernidade. Abordar a infância sob o prisma da diferenciação adulto/criança “desespecializa” o objeto infância e o posiciona como fronteiro, tanto no que diz respeito ao que dele possa se afirmar (âmbito epistemológico) como em relação aos modos de subjetivação de crianças e adultos, tal como se inscrevem na contemporaneidade (aspectos substantivos¹⁹). A infância como categoria analítica e como acontecimento tem na tese relação direta com o tema das fronteiras identitárias (dissolução, atravessamento, reposicionamento, experimentação).

4.1 Diferença e Identidade

No modo de perguntar sobre a diferença – como o processo de escolarização produz a diferenciação adulto/criança? – insinua-se conjuntamente uma forma de compreendê-la. A diferença faz sentido na medida em que é dita por meio de *uma operação de diferenciação* (SILVA, 2000). Ela – como operação - mobiliza posições (lados) que a princípio poderiam ser tomados como estanques ou fixos (no meu caso, adultos e crianças) e faz aparecer as fronteiras, os meios; tensionando a noção de binarismo como geografia das subjetivações (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Considerando que falo de um contexto de escolarização, dessas fronteiras participam muitos discursos, significações, isto é, ditos sobre *o que é* e *o que não é* o universo de adultos e crianças. Reporto-me necessariamente à composição dessas diferenças e das identidades (infantil e adulta) correlatas em seu processo de feitura. Estou diante de um tecido composto por um emaranhado de fios-diferenças, pois se pomos em destaque as diferenças de geração (idade), somam-se nesses processos identitários questões de classe, gênero, além das diferenças em torno de quem aprende e quem ensina, quem brinca e quem não brinca, quem trabalha e quem não trabalha – sem que seja possível estabelecer entre elas uma hierarquia de importância.

¹⁹Faço referência à divisão que Stuart Hall (1997) procede no texto “A centralidade da Cultura” entre os aspectos epistemológicos e substantivos da cultura, ou seja, a cultura como categoria analítica e como um conjunto de acontecimentos extensivos às práticas, atividades e instituições.

Historicamente, na relação adulto/criança quem se constituiu como outro, ou diferença (como produto) foi “a” criança. Concomitantemente, como uma identidade ideal “a” criança inocente, imatura, dependente, serviu à produção de outro, para o qual serve de imagem modelar (meninos de rua, hiperativos, autistas, crianças atrasadas).

Na instituição escolar contemporânea, os discursos inclusivos consideram a diferença do ponto de vista da inserção das crianças com algum tipo de deficiência (como observei na escola pesquisada), deixando de lado questões mais amplas que envolvem a constituição das identidades na escola (VEIGA-NETO, 2011). Não se problematizam as ligações entre as diferenciações sociais (de gênero, étnicas, de geração, de classe) e certo modelo de subjetividade. As práticas inclusivas parecem responder ao imperativo de retorno a um estado de coisas natural, em que a todos tudo fosse garantido. “Incluir significa, então, restaurar uma ordem natural perdida, isso é, voltar a um estado original que seria próprio do mundo e, bem por isso, da própria natureza dos seres humanos.” (VEIGA-NETO, 2011, p.128). Uma vez que o “imperativo da inclusão” se exerce sobre a subjetividade dos educadores, em relação às crianças, se espera a adesão quase natural às diferenças, novamente instituindo, em relação à infância, um imaginário de isenção quanto às suas ações no mundo. Seria a infância, neste contexto, o reduto salvaguardado de uma “natureza naturalmente inclusiva”?

A diferença na escola torna-se então tema do currículo oficial e oculto e o que se ensina às crianças sobre as diferenças modula a diferença eu-outro na escola. Se a educação significa um modo de relação com a infância (LARROSA; SKLIAR, 2001), então a questão é que a diferenciação adulto/criança repercute num modo de dizer a diferença para as crianças, a exemplo do que é visto no projeto institucional da escola pesquisada *Legal é ser diferente!* Na relação pedagógica, porém, as crianças, como sujeitos da educação, são aquelas que devem aprender sobre, não estando o educador como adulto em posição de reformulação.

A criança escolar institucionalizada como aquela representante do mesmo, dificulta que se vejam os dilemas postos pela alteridade às culturas de pares, o que me permitiria ampliar os debates para além das questões da educação inclusiva das crianças consideradas especiais. Quais são as *outridades* que perpassam a conformação da criança “comum”? Desse modo, falar em diferenciação adulto/criança não se restringe à problemática das relações entre crianças e adultos. É necessário atentar de que modo as operações em que a criança se constitui como o outro do adulto e o outro de si mesmo são ocultadas e/ou simplificadas; e de forma correlata, como o adulto se constitui o outro da criança e o outro de si mesmo.

O Outro representa um conjunto de imagens por meio das quais se desenham as distâncias e proximidades entre o que somos e o que não somos. Essas relações não são estanques, são fronteiras móveis que em sua feitura mostram nossos dilemas em lidar com um modelo de sujeito, marcado culturalmente por modos de subjetivação que funcionam tendo como eixo um si mesmo, uma “íntima identidade” (PLACER, 1998, p.139), um lugar de afirmação da essência e da verdade de si. Abordar a identidade em termos de processos de diferenciação e subjetivação torna possível escapar a sua compreensão em termos de uma subjetividade nuclear, “egóica” e estável.

No livro, *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*, Larrosa e Skliar (2001) problematizam os efeitos de uma política da diferença. O termo política tal como é utilizado antes das noções de diferença, identidade, inclusão, remete aos usos que fazemos deles e à compreensão de seus determinantes históricos e culturais. Essas análises realçam um tipo de intencionalidade em relação às diferenças que não advêm apenas de um poder estatal, mas que, sobretudo, nos governa e com a qual governamos os outros, entre eles as crianças.

Os autores acima explicitam alguns efeitos quanto às políticas da diferença, qual seja: sua captura pelo capitalismo como produto de consumo, como também para o exercício de eufemismos, a fim de manter práticas de regulação social. O multiculturalismo é apresentado como solução específica, atenuada, para a questão dos destinos da diferença, tal como a Modernidade engendrou. Nesse ínterim, diferença e identidade aparecem relacionadas e a noção de identidade fixa é criticada pela experiência das fronteiras. Os autores não distinguem alteridade e diferença, relacionando esses conceitos à experiência com o outro, destacando as dimensões do inusitado, do estranho e da incompletude.

Larrosa e Skliar (2001, p10) nos falam da existência, hoje, de um “antibabelismo”, na tarefa de celebrar a diferença, administrar a diferença, representar uma mímica da alteridade. Questões que suscitam o debate em torno das políticas de elaboração, representação e governo da diferença. E isso não só quando discutimos acerca da alteridade tal como aparece relacionada às questões das deficiências, minorias étnicas, migrantes. Podemos fazer uso delas para buscar as “outridades” que residem na produção da “criança comum” e para relativizar o afã de tudo conhecer sobre a infância. A infância como alteridade está relacionada ao que se faz da diferença-alteridade, considerando as diferentes imagens do outro (o louco, a mulher, o imigrante) (LARROSA; LARA, 1998).

Do ponto de vista da linguagem, os autores apontam a existência de um caminho suspeito, qual seja: a necessidade ou busca de uma diversidade bem comunicada e ordenada. Com suporte nesses cuidados éticos em torno do tema da diferença, entendo que Larrosa e

Skliar (2001) dão indicações analíticas para compreender as redes de sentido produzidas em torno dos dizeres acerca da infância na escola, com os quais se forjam as identidades. O sentido, entretanto, não pretende organizar as diferenciações próprias às práticas de significação. [...] o próprio sentido não é outra coisa senão o inesgotável do significado, o disperso, o confuso e infinito do significado ou, dito de outra forma, o movimento vertiginoso do intercâmbio, do transporte e da pluralidade do significado (LARROSA; SKLIAR, 2001, p.8). Vejo aqui uma articulação possível com a lente dialógica bakhtiniana e sua “heteroglossia dialogizada” (FARACO, 2009, p.121).

Temos aqui que não se negar a experiência inquietante da alteridade (LARROSA; SKLIAR, 2001) é um horizonte de análise para perspectivar os dispositivos de diferenciação adulto/criança acionados pela escolarização, tal como encontrados na experiência de pesquisa de campo.

A pesquisa na escola, que empreendi, é uma leitura dos processos de subjetivação que se fazem cotidianamente, próximos de nós, em rotinas tão naturalizadas que parecem amortecer os espaços entre o que somos e o que não somos ou podemos ser. A tese representa uma travessia; deslocar-se de um panorama de entendimento da questão da alteridade como algo solúvel - e de modo emblemático enunciado nesta espécie de vontade: “dar voz à criança” - para a compreensão da alteridade como constitutiva dos processos de diferenciação e subjetivação. Deste outro ponto de vista, a alteridade não se impõe como algo a ser resolvido, tolerado. É preciso marcar as formas de sua presença pelas tensões existentes na relação com o outro que está lá e não espera operações de inclusão (SKLIAR, 2003).

Quando falo em alteridade, refiro-me à diferença fundamental eu-outro, o que revoga o caráter fixo da identidade. Os processos identitários constituem-se no movimento constante em torno do que se é e do que se pode ser (diferir), no próprio processo de diferenciação em que tomam parte, constituindo fronteiras, definindo um dentro e um fora, posicionados por um entre. Deste modo, a noção de alteridade é o que nos possibilita o trabalho com a diferença e a identidade como processo.

Distintas visões sobre o contemporâneo ressaltam as reformulações no campo da identidade (HALL, 2002; SILVA, 2000; WULF, 2003). Nessas análises são os modos de subjetivação processos mutáveis, apontando os efeitos das questões contemporâneas para os modos de vida dos sujeitos (cultura). Nessa perspectiva, a constituição subjetiva resulta de processos de criação do sujeito sobre si mesmo (processo estético) e sobre o mundo, opondo-se a sua compreensão como substância, “[...] entidade dada desde sempre, naturalizada por

leis universais estritamente psíquicas que a regerariam e lhe assegurariam contornos conceituais bem delimitados e imutáveis.” (TEDESCO, 2006, p. 357).

As análises culturais (ênfase pós-estruturalista) tematizam a contemporaneidade como um tempo que se abre à diferença e dar a vê-la em sua face de processo (políticas da diferença). A abertura à diferença, contudo, não significa um discurso de tolerância à diferença (VEIGA-NETO, 2001). Relaciona-se aos efeitos políticos da inserção dos modos de subjetivação como matéria-prima do capitalismo mundialmente integralizado, dando novos contornos aos processos de regulação e governo e às estratégias de resistência, sobretudo, aquelas relacionadas à reinvenção de si e do mundo (GUATTARI; ROLNIK, 1999).

Diferença, identidade, subjetivação, alteridade aparecem interligados. O que os une é *a questão do outro* como princípio ontológico e como problema histórico. A alteridade é o que impulsiona uma questão sobre o sujeito/ acerca dos processos de subjetivação, a saber: como nos tornamos o que somos? Permite abordar a relação eu-outro num plano genealógico e ético, em que a alteridade ou a presença irremediável do outro não é fim/teleologia (ser isso ou aquilo); é meio, instrumento de diferenciação e metamorfose. O ponto pelo qual estabeleço a interligação desses conceitos é o fato de que, para sua análise, passamos a lidar inevitavelmente com a noção de linguagem como discurso, como ação que envolve nossos atos de nomeação e enunciação. É pela linguagem e na linguagem que as diferenças se arquitetam, funcionam.

[...] diferenças arquitetonicamente ativas, no sentido que são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos. (FARACO, 2009, p.21).

A noção de sujeito nas perspectivas dialógicas e pós-estruturalistas não coincide com o sujeito empírico, nem por sua vez com a figura de um eu absolutizado. A noção de sujeito é definida em sua relação com o exterior, problematizando a noção de subjetividade como interioridade psicológica e entendida pelo viés das relações, interstícios, das tensões entre o que fazem de nós e o que fazemos disso que fazem de nós. O sujeito é efeito, não está antes como dado e objeto das práticas, nem apenas depois como consequência. Ser efeito não resulta de uma relação mecânica e exterior entre sujeito e práticas.

O sujeito do discurso, cuja enunciação procura certos efeitos de sentido, não corresponde ao sujeito empírico, ele é uma relação social, uma relação discursiva.

A linguagem (discurso) não se reduz ao escrito ou ao oral, carrega como discurso uma moldura, que ao mesmo tempo a localiza temporal e espacialmente assim como transporta sua exterioridade “viral” (seu transbordamento), a possibilidade de ser sempre outra coisa, pois o sentido é dado nos espaços do entre, dialógicos, não sendo esgotável por nossas redes de significação.

O processo de diferenciação/subjetivação ganha modulações ao longo das nossas experiências, sendo a diferença adulto/criança uma dessas modulações, criada ao lado de outros binarismos. As oposições binárias como modo de classificação do mundo resultam na criação de lados, onde um é valorado positivamente e o seu correlato negativamente (LARROSA; SKLIAR, 2001; SILVA, 2000). A sua crítica possibilita a análise dos modos de subjetivação em que o adulto modelar não se põe como problema, fazendo recair sobre o seu outro (a criança) toda a “notoriedade” e o governo. Nesse traçado, vamos desenhando o encontro com perspectivas relacionais da subjetividade, a fim de entender como nos processos de diferenciação se produzem identidade e diferença, como correlatos.

Voltemos à questão-guia da tese: como a escolarização produz a diferenciação adulto/criança? Por ela, já vimos insinuada a compreensão de que as diferenças implicadas em modos de dizer e fazer são produzidas, abrindo à pesquisa para a questão de saber como a criança *se torna* o outro do adulto e como o adulto *torna-se* o outro da criança. Além disso, o fato de admitir a diferença como produzida faz nosso olhar recair sobre movimentos e processos. Esse processo, por sua vez, inscreve-se socialmente e envolve ser nomeado, estar presente e atuar numa rede de significação onde existem tensões e disputas. As lutas que acontecem nestes espaços sociais (ou práticas) mostram exatamente a diferenciação, a presença da diferença nas formas de dizer e fazer (discurso). Ela é tanto o que resulta como o que dá instabilidade e possibilidade de que as transformações ocorram no plano das subjetivações. Vê-se que as respostas que fomos capazes de dar a essas diferenciações relacionam-se ao poder, ao campo de ação dos sujeitos uns em relação aos outros e às possibilidades de evitar as sujeições e o governo da subjetividade. Foucault (1995) faz um esforço por caracterizar essas respostas na forma de lutas, pelas quais explicita seu interesse nos modos históricos em que nos fizemos sujeitos.

Finalmente, todas essas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa e estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos. [...] o principal objetivo destas lutas é atacar, não tanto ‘tal ou tal’ instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas antes, uma técnica, uma forma de poder. Esta

forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a. (FOUCAULT, 1995, p.235).

Podemos dizer que os modos de relação adulto/criança são regulados mais ou menos de acordo com o que se quer para esses sujeitos sociais, ao mesmo tempo em que coabitam, como seus elementos constituintes, tensões que respondem a essas regulações e que nunca são totais. Crianças e adultos são sujeitos que alimentam e recriam esses modos de relação, dando a ver pelas suas ações (interpretativas) os traçados das diferenças. Busco entender como se é criança, que lutas de sentido isso envolve, como estar na escola favorece posicionamentos diante do outro-adulto e do outro- criança.

O binarismo foi uma forma de responder e também regular os modos de relação adulto/criança, na medida em que nos faz admitir a diferença apenas como produto, enclausurando-a na identidade. A identidade infantil pensada nesses termos foi o outro lado do adulto, estando estas duas figuras de subjetividade relacionadas à imagem de um sujeito autocentrado e senhor de si, tal como constituído na Modernidade - como experiência majoritária de onde se edificavam as relações dos sujeitos consigo mesmo e com os outros. Nesse modelo de subjetivação, criança e adulto têm diferenças rebatidas segundo um só modelo – o de um sujeito “absolutizado”, como referência.

Parece fundamental rever as relações entre identidade e diferença, na perspectiva da crítica política em torno dessas noções (SILVA, 2000). A inscrição pedagógica destas questões ocorre sob a égide da tolerância à diversidade (posição liberal), terminando por essencializá-las. “São tomadas como dados, ou fatos da vida social diante do qual se deve tomar posição.” (SILVA, 2000, p. 73).

A identidade é sempre relacional e se faz perante diferenças. Se entendidas, contudo, respectivamente como aquilo que se é (identidade) e aquilo que o outro é (diferença), aparecem como noções autossuficientes e autorreferenciadas. As afirmações sobre as identidades e as diferenças dependem de uma cadeia de declarações negativas, na maioria das vezes, oculta. Tal como esclarece Silva (2000), apenas imaginariamente seria possível um lugar onde todos partilhassem a mesma identidade, na qual um posicionamento identitário não teria sentido.

O autor advoga a ideia de que além de mutuamente determinadas, há uma radicalidade em compreender que a diferença é primeira e não derivada como produto da

identidade. Equivale a tomá-la como “ato ou processo de diferenciação”, do qual resultam tanto a identidade como a própria diferença como produto. Quando retomada a perspectiva da diferença como processo, a identidade deixa o campo do que precisa ser descoberto, revelado para o lugar de problematização de si. Como ensina Foucault (1995), algumas regiões de problematização de si foram constituídas socialmente, sendo parte da história de como os homens se fazem sujeitos de certo tipo, a exemplo da experiência com a sexualidade e com a loucura.

Por sua vez, a constituição correlata de identidades e diferenças envolve atos de nomeação, que, assim como o próprio funcionamento da linguagem (sistema de significação), não são estáveis. Silva (2000, p.79) apoia-se em Derrida para explicar o caráter indeterminado da linguagem, dado pela ideia de que o “signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço do que ele não é; precisamente da diferença. [...] a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)”. O conceito de *différance* reúne essas duas características do signo: o adiamento da presença da coisa ou do conceito (seus referentes) - e no lugar dos quais o signo está e a diferença que o posiciona em relação a outros signos.

A definição da identidade e dos modos de marcar a diferença é disputada e integra relações de poder, que funcionam com base em operações de exclusão-inclusão (quem pertence e quem não pertence), de demarcação de fronteiras (o que fica fora e o que fica dentro, entre nós e eles – indicadores de posições de sujeito), de classificação (dividir e ordenar o mundo social em grupos, tendo nas oposições binárias um esquema majoritário de classificação pela criação de classes opostas, onde uma é valorada negativamente em relação à outra) e de normalização (fixar uma identidade como norma, vista como “a” identidade). A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2000, p.83).

Essas operações têm um valor metodológico importante para descrição dos processos de diferenciação que sustentam os modos de relação adulto/criança. Questioná-las do ponto de vista de suas relações com o poder dá a ver os binarismos em torno dos quais elas se organizam. Outro aspecto é que o processo de constituição das identidades guarda dois movimentos: a tendência em fixá-las e também os movimentos desestabilizadores. Entendo que a questão lançada sobre a produção da diferença coaduna com a perspectiva de buscar o que subverte e transborda a identidade, compreendendo-a como categoria analítica das transformações contemporâneas (onde se inscrevem também os estudos da infância).

As análises culturais contemporâneas tomam as metáforas (como também os deslocamentos reais) do hibridismo, miscigenação, travestimo, rompimento de fronteiras para a abordagem das questões étnicas, migratórias, nacionais. Para o caso das teorizações no campo do gênero e da sexualidade (identidades ambíguas), “estar na fronteira é o acontecimento crítico”. (SILVA, 2000, p.89). Parece-me significativo e produtivo tomar as indicações do autor de que essas abordagens colaboram para o desnudamento da “artificialidade de *todas* as identidades.” (SILVA, 2000, p.89, grifos do autor). Nesse sentido, o que se passa hoje entre adultos e crianças pode se beneficiar dessa perspectiva.

‘Cruzar fronteiras’, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. ‘cruzar fronteiras’ significa não respeitar os sinais que demarcam – ‘artificialmente’- os limites entre os territórios das diferentes identidades. (SILVA, 2000, p.88).

A identidade é importante, na medida em que possa ser recusado seu caráter meramente normativo e regulador, uma vez que esteve muito tempo do lado das absolutizações, descobertas e afirmação das essências em detrimento das questões de como *nos tornamos o que somos*²⁰ (perspectiva performática). A noção de uma interioridade psicológica como suporte da identidade é questionada, assim como a ideia de representação tal como na Filosofia clássica. Não há correspondência exata entre real e representação a ser atingida. Sendo a representação um sistema de significação, está sujeita à instabilidade da linguagem e às relações de poder. Os sistemas de representação - formas de atribuir sentido - que dão suporte à produção da diferença e da identidade nas práticas sociais, são alvo de crítica quando se quer desestabilizá-los em sua condição de hegemônicos.

Não nos interessa a identidade “como predicativa, propositiva: x é isso”. Sem que ela possa ser tensionada pela diferença “que é experimental: o que fazer com isso” (SILVA, 2002, p.66); esse cuidado é necessário, pois estamos no campo da educação e da escolarização, em que a proposição parece sempre à frente como resposta às urgências, secundarizando a experimentação.

[...] se a identidade é apenas um jogo, apenas um procedimento para favorecer relações, relações sociais [...], então ela é útil. Mas se a identidade se torna o problema mais importante da existência [...], se as pessoas pensam que elas devem “desvendar” sua “identidade própria” e que esta identidade deva tornar-se a lei, o princípio, o código de sua existência, se a questão que se coloca continuamente é: “Isso está de acordo com minha identidade?”, então [...] Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres

²⁰A compreensão da identidade como movimento e transformação é tributária da noção de performatividade, tal como nas produções de autores como Judith Butler e J. A. Austin (SILVA, 2000).

únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. (FOUCAULT²¹, 2004, p.5)

Tomo as indicações de Veiga-Neto (2004) acerca dos pontos de contato entre a perspectiva dos Estudos Culturais e dos estudos foucaultianos, particularmente pela interlocução interessada do autor com a educação e a escolarização. Os deslocamentos empreendidos pelas noções de poder e sujeito são fundamentais para se chegar às operações de constituição da identidade como jogo, campo de negociação e posições que se ocupa nas redes de significação.

Cada um de nós ocupa sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente ‘bombardeado’, interpelado, por séries discursivas cujos enunciados encadeiam-se a muitos e muitos outros enunciados. Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico no qual e através do qual daremos sentido as nossas vidas. (VEIGA-NETO, 2004, p.57).

Estas contribuições são importantes para enfrentar o mal-estar em se falar de poder quando se têm em mente as práticas em que estão envolvidas as crianças. As análises que empreendo tocam em algumas razões pelas quais é tão difícil abdicar, quando se fala em crianças, da perspectiva do poder como contrário à ideia de liberdade (ATEM, 2012; BUJES, 2005). Considero essa oposição um risco ao aprisionar o pensamento social sobre a infância em perspectivas humanistas que terminam funcionando para reforçar uma espécie de pureza constitutiva da criança e, ao mesmo tempo, freando as radicalidades²² que precisam ser exercidas quando se toma a criança como sujeito.

Pelas características que lhes são atribuídas, a infância é tratada nas relações cotidianas como um campo isento de poder – marginal, periférico, infenso às lutas ou disputas que caracterizam outros terrenos da convivência social. Parece haver uma unanimidade, um consenso quando se trata de iniciativas de proteção às crianças, aos seus direitos, quando as propostas reivindicam a universalização de políticas de educação, saúde, assistência etc. etc. etc. (BUJES, 2005, p. 190).

²¹O trecho foi retirado de uma entrevista dada por Foucault em que a temática gira em torno da liberação sexual. As partes suprimidas faziam referência direta à temática. Ao citá-la, meu intuito foi enfatizar a extensão e potência das ponderações foucaultinas para pensar os efeitos de uma política da identidade de um modo geral.

²²Em outros momentos da tese, essa atitude crítica torna explícitas as inspirações advindas das pesquisas desenvolvidas por Lucia Rabello de Castro. Os lugares onde essas múltiplas vezes se erguem na tese foram constituídos tendo em vista as vizinhanças que cada autor estabelece para si como produtivas. A tese, entretanto, cria também suas próprias vizinhanças. Desse modo, Izabel Bujes e Lucia Rabello de Castro parecem, por caminhos diversos, levar a se desconfiar das análises sociais (embora afirmativas) que posicionam a criança como outro que demanda sempre soluções.

Na perspectiva genealógica de poder, o poder é entendido como produtivo e as resistências estão associadas aos seus modos de funcionamento, não sendo uma contraposição estabelecida de fora. As relações de poder são constitutivas de nossas relações sociais, inclusive com as crianças, e se fazem entre tensões e ações de resistências diante do que nos é dado. Nessa lógica, poder e alteridade não se excluem a não ser numa perspectiva negativa de poder, em que o poder suprimiria o campo de ação do outro. Uma relação colonizadora (pela soberania em relação a uma prática de significação) é uma relação que subjuga e determina lugares (sublugares) para o outro. Os processos de assujeitamento, por meio da normatização, do silenciamento, da tipificação, resultam de ações de governo das diferenças, a fim de defini-las segundo um espectro previsível.

O poder na literatura pedagógica como um problema da relação entre adultos e crianças é visto como sinônimo de violência ou arbitrariedade de um sujeito sobre o outro (SILVA, 1994). Nessa concepção, o poder é uma ação unidirecional do adulto sobre a criança e, desse modo, deve ser banido. A criança, entretanto, precisa de reconhecimento, o que a posiciona numa relação que a constitui como sujeito (assujeitado) ou não diante do outro (seja ele o adulto ou não). A noção positiva de poder reposiciona o *outro* para que ele seja elemento da relação de poder não mais unilateral e como sinônimo de posse. Isso permite resolver a questão da relação entre poder e alteridade, não mais de modo excludente em que se teria algo como “onde há poder, não há alteridade”. A questão do outro (alteridade) tem como um de seus modos de compreensão as distintas formas de relações de poder e os processos de subjetivação nelas engendrados. A noção de poder foucaultiana, então, coaduna com a diferenciação como produção de fronteiras móveis.

As relações entre adultos e crianças como relações de força comportam o inusitado e o novo, na constituição mútua de si, do outro e do mundo, e são relações de força que constituem o processo do qual o sujeito é efeito. A subjetividade é a própria rede.

A noção de relações de força (FOUCAULT, 1996, 2003a) se vale de uma compreensão específica dos modos de exercício do poder e do entendimento da função do outro nos processos de subjetivação. O poder, entendido em sua forma agonística e positiva, não está ausente das relações, mas antes se torna meio para entender como estas funcionam. O abandono de uma perspectiva negativa e eminentemente repressora para qualificação das relações de poder respondeu à necessidade de outras categorias de análise para compreensão das transformações sociais típicas anunciadas dos séculos XVIII a XIX (desbloqueio das relações de poder segundo um modelo soberano), em que a disciplina e o governo se puseram como os meios característicos de exercício do poder e da produção subjetiva (FOUCAULT,

1996). O outro nas relações de poder é inserido em uma rede de sujeição em que atuam práticas discursivas e não discursivas.

Esse modo de sujeição acompanha a produção da infância, constituindo uma “linha dura” (DELEUZE; GUATTARI, 1999), um obstáculo à consolidação de outro modelo epistemológico. A crítica a essa forma de sujeição/subjetivação, porém, não autoriza a extinguir das relações as tensões que lhe são próprias. Poder e resistência coexistem e não estão necessariamente definidos em lados cristalizados, como, por exemplo, de um lado, os adultos (o do poder), do outro, as crianças (o da resistência). Essas leituras das relações de poder, como relações de força, deslocam as análises da questão *de quem tem o poder para como se exerce*, em que bases e por meio de que estratégias.

Os binarismos modernos e sua invenção política responderam à necessidade de organizar, dividir, esquadrihar a vida social. Criou-se para a diferença um modelo de entendimento em que é tida na forma dual, excludente (ou isso ou aquilo); negro ou branco, adulto ou criança, menino ou menina. Esse modelo, na medida em que funciona, “esconde” sua forma de ação. Uma analítica das relações entre adultos e crianças beneficia-se destas referências, por exemplo, quando não se restringe a investigar as concepções de infância do adulto, em sua maioria, o (a) professor (a). Essa postura teórico-metodológica impele a investigar como as concepções de infância estão em uso, como definem posições de sujeitos. Desse modo, as concepções, representações ou imagens de infância não são entendidas como ideias a serem acessadas na “cabeça” do adulto (ou da criança), mas formas de narrar o outro, nas quais se abrem possibilidades de existência para adultos e crianças mais ou menos fechadas ao que já está estabelecido e circunscrito socialmente. Resulta daqui uma diretriz teórico-metodológica importante: o processo de diferenciação adulto/criança, onde tem lugar a questão do outro, está imerso em relações de poder-saber.

Diretamente relacionada às relações de poder está a constituição de saberes peritos que, ao mesmo tempo em que delas decorrem, as mantêm. As posições de sujeito-criança e do sujeito-adulto que se fundam nas ideias de dependência, imaturidade e inocência têm relação com a forma como o saber científico objetivou a criança em sua menoridade, ou seja, associada à impossibilidade de dizer razoavelmente o mundo.

Há, contudo, uma revolução epistemológica em curso, que revoga essa condição para a criança e tenta fazer com que as posições sujeito-criança e sujeito-adulto sejam “desalojadas” desses lugares habituais, o que envolve diferentemente as práticas discursivas e não discursivas em torno da infância.

O esforço até aqui empreendido é no sentido de somar argumentos para entender os processos de diferenciação/subjetivação de adultos e crianças como determinados mutuamente. Na Modernidade, os processos de diferenciação adulto/criança e de definição de marcadores sociais para esses lugares identitários vincularam-se ao binarismo, entendido como um modo de subjetivação em que o sujeito é tido como referência, existindo anteriormente às práticas sociais. Esse ponto de vista dificulta ver a produção correlata dessas posições subjetivas. O maior efeito do binarismo é ocultar os processos nos quais se produz, organizando o mundo com suporte em oposições binárias excludentes.

Na perspectiva dos Estudos culturais e dos estudos foucaultianos, o conceito de identidade é forjado culturalmente em lutas por significação. Mantém nestes campos um *status* problemático, justamente por seu caráter flutuante e instável e, por conseguinte, pela existência de uma espécie de vontade de fixá-la, jogo que define as políticas de identidade (VEIGA-NETO, 2001). É exatamente aí onde reside o interesse pela discussão e seu não abandono como categoria analítica (HALL, 2002). Considero, então, o sujeito (os processos de subjetivação) ou o que se *é* como *um tornar-se*, um percurso ético pelo qual nos situamos diante do que nos é dito e do que fazemos disso que nos é dito.

Adoto subjetivação e diferenciação como processos discursivos que tomam forma em relações de poder, entendidos como arenas de disputa, definição e imposição de sentido. Esta compreensão significou um passo necessário para descolar os termos voz e sujeito, tal como sugerem as análises que pessoalizam o sujeito como origem do discurso (subjetivismo, Filosofia da consciência).

4.2 Interdiscurso (dialogia) e Posições de Sujeito

Se retomarmos a questão sobre como a *escolarização produz a diferenciação adulto/criança*, temos aqui, assim como em relação ao tema da diferença como processo, um posicionamento. Por escolarização, entendo um conjunto complexo de relações entre práticas discursivas e não discursivas²³, práticas essas curriculares, ou seja, que materializam modos de dizer, de subjetivação (CORAZZA, 2001; SILVA, 2002;). “o currículo é lugar, espaço, território [...] no currículo se forja nossa identidade.” (SILVA, 2002, p.150).

²³Ao usar o termo prática para as duas dimensões da realidade, Foucault (2003) suplanta uma oposição entre teoria e prática; dando a indicação metodológica de que, em ambos os casos, o importante ao analista é problematizar as operações efetuadas por uma e outra prática (conjuntamente). Segundo Fischer (2001, p. 198), “há um duplo e mútuo condicionamento entre práticas discursivas e não discursivas”.

Os sujeitos produzidos pela escola não estão dados, como existindo independentemente das práticas por ela engendrada cotidianamente; tampouco está a escola isolada de outras práticas discursivas (práticas culturais). Nesta perspectiva, tanto escolarização como diferenciação remetem a questões que envolvem os discursos, aqui no caso, como se definem, se mantêm, se articulam variadas vozes sociais numa rede ampla que se põe como condição de possibilidade para os modos de dizer a infância, em correlação à adultez.

O encontro com a Teoria da Enunciação ou Abordagem Dialógica da Linguagem, de Bakhtin, fez-se necessário para que eu pudesse problematizar a voz da criança, entendida correntemente numa perspectiva subjetivista, ou seja, pôr em questão uma equivalência entre voz e fala. Conseqüentemente, a noção de sujeito aí implicada também precisou ser reposicionada, levando-me à ideia de posição de sujeito. Pelas noções de dialogismo (interdiscurso) e de vozes sociais, busco compreender os processos de diferenciação engendrados pelo interdiscurso que produz sujeitos-crianças e sujeitos- adultos, e “interpretar” os enunciados como fios de uma rede discursiva mais ampla. As relações dialógicas se efetivam entre enunciados, que, por sua vez, se constituem nas diferenças de valoração social e, ao mesmo tempo, constituem distintas posições de sujeito.

A ideia de uma subjetividade como interioridade psicológica é questionada na abordagem bakhtiniana. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2010) faz uma crítica ao subjetivismo individualista e sua enunciação monológica. A palavra/enunciado, como ato semiótico, tem um caráter social e ocupa zona fronteira. O autor destitui-se da ideia da expressão como fonte da enunciação, rompendo com o dualismo interior e exterior. O conceito de interação verbal explicita o caráter dialógico do enunciado, de alguém para outrem, mesmo que não se trate de interlocutores reais. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro, considerando o auditório e o horizonte social que habita.

O sujeito é um fluxo de vozes, as quais representam, por sua vez, diferentes posições valorativas, com as quais os sujeitos forjam suas identidades, as quais não se unificam. Essas vozes estão em diálogo, ou em termos bakhtinianos, mantêm entre si relações de sentido. As relações dialógicas definem uma rede infinita de sentido, que podemos chamar interdiscurso.

Segundo Amorim (2001), uma análise dialógica precisa sair do campo da significação para o plano do enunciado, do discurso. Tal implica entender o funcionamento interativo constitutivo da linguagem; interação verbal em vários planos, incluindo as relações entre a linguagem e os sujeitos, a linguagem e os enunciados, assim como entre a linguagem e

a realidade. As noções fundantes da Teoria da Enunciação, de Bakhtin, como interação, diálogo, vozes exigem atenção, pelo fato de o seu uso corrente significar quase sempre os sujeitos como uma interioridade psicológica, aspecto em torno do qual se edificam também as críticas das teorizações pós-estruturalistas.

A concepção dialógica de linguagem mostrou-se, então, estratégica para abordar processos identitários de adultos e crianças, tendo como foco de investigação o diálogo entre vozes pelo qual emergem e acontecem esses processos. Recorrer a Bakhtin²⁴ permite analisar os processos de subjetivação em seus determinantes socioculturais, tendo a noção de diferença/alteridade como conceito-chave; diferença e alteridade definidas em relação ao “outro” que não somos e que nos constitui por uma diferença de olhar e posição. A linguagem situa-se no eixo da interação verbal e é entendida como articuladora das experiências e das relações humanas (CASTRO, G., 2006).

Na genealogia da questão desta pesquisa está a busca por um modo de compreender a máxima contemporânea “dar voz às crianças”²⁵ e ao objetivo de investigar modos de funcionamento desse discurso (enunciado) como mediador da produção da identidade relacional de adultos e crianças numa escola de educação infantil. Tomo a ideia de que esse enunciado se estabelece como um horizonte para as práticas pedagógicas da infância, a exemplo da prática pedagógica da instituição pesquisada. “olhar a criança como um ser de hoje com capacidade também de diálogo dentro de suas possibilidades, podendo ter vez e voz” (Trecho de texto publicado pela diretora e fundadora da escola em jornal em comemoração aos 25 anos da escola).

Tive, no entanto, que dele desviar pelo risco do seu entendimento como um todo homogêneo (coro uníssono de vozes) e da perspectiva de um sujeito infantil interiorizado e afastado de seus contextos de produção, a ele atrelado. Compreendo que os dilemas identitários se põem também às formas de adultez. Partindo dessa escuta (pesquisa de mestrado e do estudo-piloto), estabeleci parte da rota de pesquisa, considerando o enunciado “dar voz à criança” como um discurso contemporâneo sobre a infância, cujos efeitos para a subjetivação de crianças e adultos se sabe pouco. “A identidade de um discurso é indissociável de sua emergência e (de) sua manutenção através do interdiscurso.” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p.287).

²⁴Tal como Jobim e Souza (1994) e outros pesquisadores brasileiros - em conexão com o tema da infância - que já o fizeram como linha de fuga às explicações desenvolvimentistas, por exemplo.

²⁵Desde a problematização, venho argumentando como entendo o enunciado ‘dar voz às crianças’ como um organizador do que se diz sobre infância, hoje, sendo importante analisá-lo na perspectiva das relações de sentido que pode estabelecer com outros enunciados, tendo em conta o contexto da escolarização.

O desafio posto, com origem na abordagem bakhtiniana, é suspender o enunciado “dar voz às crianças” no sentido de um imperativo metodológico que se coloca para que nós adultos procuremos os diferentes meios de expressão da criança na escola. Do ponto de vista da escuta da alteridade infantil, a voz da criança está sempre em relação a outro, que ela tem como interlocutor e que por sua vez a toma como interlocutora.

É importante definir duas perspectivas para a análise da voz da criança, assim como os meios que encontra para ser ouvida no contexto da escolarização. De um lado, aquilo que torna o “discurso tipicamente infantil” e, portanto, como um lugar que particulariza a diferenciação adulto/criança e, de outro lado, o discurso como os sentidos produzidos pela tensão constituinte da diferença eu-outro, como uma diferença de valor, de olhar e de posição. Esse tipo de analítica é um movimento diverso daquele em que já se tem uma definição prévia do infantil (do que é ser criança) e que procura ler o discurso como uma correspondência a essa caracterização. Isto equivaleria dizer que como é o sujeito, é o seu discurso. Quando se fala da criança, quando a criança fala de si, quando as crianças falam entre si, quando se estrutura um currículo para educação das crianças, quando se elabora uma formação para os professores, quando falamos com as crianças, há várias vozes ou posições de sujeito que aparecem e que não coincidem necessariamente com seus pronunciadores (locutores). Bakhtin ajuda-me a entender que no diálogo face a face (entre uma criança e um adulto) não há somente duas vozes, que seriam os sujeitos empíricos. Do mesmo modo, no diálogo entre dois adultos, podemos ouvir as vozes da criança, se estamos nos referindo a posições de sujeito. Novamente, criança e adulto, entendidos como posição de sujeito, nos levam a compreender em que rede de discursos (interdiscurso) essas posições são engendradas e como os sujeitos a elas se fixam ou não.

As relações dialógicas em exercício, todavia, são acontecimentos. Como sugere Amorim (2001, p. 261), numa proposta-ensaio para um dialogismo de campo, compõem um campo enunciativo, passível de análise ao pesquisador apenas *a posteriori*. “[...] concerne ao acontecimento enunciativo, que tal como um lance de dados apresenta uma configuração, mas que não poderia ser prevista antes.”

O discurso, como o que é possível dizer a um outro (atitude responsiva), funda posições de sujeito e só se exerce como diálogo. Em Bakhtin, a subjetividade é intersubjetividade (AMORIM, 2012). O sujeito não é o centro do qual emanam os sentidos presentes e constituintes da vida social. O sentido é produzido num espaço de interstício entre locutor e interlocutor e não está separado do contexto de sua produção, disso dependendo os seus efeitos. O discurso, como dizer inclui os constrangimentos sociais, não sendo livre. Traz

as marcas de suas condições de produção que jamais se repetem igualmente. O discurso como língua social é um modo de vida.

Segundo Gilberto Castro (2006), em Foucault e Bakhtin, o enunciado não é um dado, precisa-se se fazer, não se confundindo com a frase (unidade gramatical). É exatamente no jogo de suas permanências, dos sentidos que habitam a temporalidade mais larga do horizonte social da língua e que independem da intenção dos sujeitos empíricos, que está o desafio da enunciação. É outro ponto de contato com a perspectiva analítica dos estudos culturais, pois os mecanismos de produção dos sentidos envolvem relações de poder.

[...] os enunciados contém ecos, permanências indissolúveis que avançam pelas culturas afora e não se dissolvem no tempo, amalgamadas que estão em nossas experiências e costumes; [...] ele chama a isso de *presumidos* culturais que, apesar de atuarem em silêncio diante de nós, nos constituem, nos tornam parecidos e identificados culturalmente, e nos fazem falar e repetir coisas sobre as quais temos pouco ou, às vezes, nenhum controle consciente. (CASTRO, Gilberto de, 2006, p. 121).

A Filosofia bakhtiniana da linguagem pareceu-me fundamental também para realizar uma espécie de “retorno” do adulto à cena dos processos de subjetivação das crianças, após a crítica do ponto de vista adultocêntrico, dominante no pensamento contemporâneo ocidental e com seus enraizamentos específicos no contexto da escolarização. Na perspectiva dialógica, a alteridade como condição do discurso afasta a compreensão da criança como sujeito consciente do seu discurso, assim como o adulto. Ao contrário, tem-se o desafio de enxergá-los no novelo ou emaranhado de vozes sociais.

Segundo Bakhtin, as posições de sujeito são constituídas de forma dialógica. Sempre que se diz algo, este algo é endereçado. O dialogismo é, desse modo, constitutivo da linguagem (heterogeneidade discursiva), independentemente de estar ou não explícito. As marcas desse dialogismo estão nos modos de enunciação. Todo enunciado é dialógico e compreende uma possibilidade de resposta, assim como internamente é uma réplica num diálogo maior.

Uma análise do discurso de inspiração bakhtiniana (AMORIM, 2002; BRAIT, 2006) coaduna com uma perspectiva relacional dos processos de diferenciação/subjetivação. Essa adjetivação (relacional) liga-se ao que está em referência ao outro, ao para além do *eu* como morada do sujeito. A perspectiva dialógica da diferença eu-outro (BAKHTIN, 2010b) não permite derivar uma forma de análise das ações, tendo o adulto como figura modelar, tal como na perspectiva desenvolvimentista. É então uma estratégia fundamental para evitar o binarismo dominante na leitura do processo de subjetivação de adultos e crianças, em que a criança é sempre o lado exaustivamente falado e explicado.

Para entender a diferenciação adulto/criança, o olhar não deve recair somente no relacionamento entre crianças e adultos. O diálogo é uma modalidade restrita de dialogia (BAKHTIN, 2010a), um dos seus modelos composicionais. A criança age diante do outro e em relação a um contexto, além de circunscrita numa ordem discursiva (FOUCAULT, 2000), a partir da qual se definem quem fala, do que fala, onde fala. Ao constituir para si uma imagem de criança, edifica a imagem do outro-criança e do outro-adulto.

A relação da criança com a linguagem ultrapassa a sua compreensão como sistema de códigos e regras a ser aprendida. Na Teoria da Enunciação, a criança é vista como agente que se posiciona numa determinada rede discursiva, com suporte na qual toma as referências para constituir sua imagem perante si mesma e os outros (crianças, adultos, jovens, mulheres, homens etc). Como sujeito de linguagem, atua segundo “uma atitude ativamente responsiva, isto é, uma atitude valorativa em relação a um determinado estado de coisas”. (FARACO, 2009, p. 24). As vozes são modos particulares dos sujeitos tomarem uma posição na rede de comunicação ininterrupta que é a vida. “Vivemos e agimos [...] num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e contínuo.” (FARACO, 2009, p.24).

Tal pressuposto implica considerar um sujeito habitado por muitas vozes, como lugar de passagem no fluxo do dizer, tomado em suas determinações axiológicas e sociais. (FARACO, 2009). A criança aqui é um sujeito do discurso – transpondo o sujeito empírico – localizado na dialética e dialógica composição dos discursos por meio dos quais se constitui no cotidiano escolar. O posicionamento descreve um modo de relação dos sujeitos com as posições de sujeitos que lhe aparecem como imagens, “é um gesto axiológico, um lugar no universo de valores em que me situo”. (FARACO, 2009, p.25).

Derrida promove, segundo Silva (2002), uma radicalização da ideia de voz, afastando-lhe por completo das noções de sujeito como interioridade psicológica ou reduto da consciência. Na oralidade, segundo o Filósofo, é depositada essa esperança em ver o sujeito em sua inteireza. A voz, consoante Derrida, é inscrição e linguagem, e como tal externa ao sujeito. O Filósofo critica a noção de sujeito do Humanismo e da Filosofia da consciência, em que a voz é expressão suprema da autonomia e da presença do sujeito (SILVA, 2002).

Para Amorim (2002), a voz se igualada à expressão verbal, não permite uma compreensão dialógica do dizer; ficando presa à realidade interativa imediata dos sujeitos reais e, desse modo, o sujeito permanece constituído como fonte do sentido.

[...] A força do conceito de dialogismo reside naquilo que o distingue de uma abordagem interacionista. A intensidade dialógica dá-se como tensão interior a palavra de uma só pessoa e para ouvi-la ou fazê-la falar é preciso calar todo bate-papo ou diálogo exterior. A voz se distingue de pessoa. (AMORIM, 2002, p.14).

Não somos só falantes nessa corrente viva da língua; somos falados. A voz como posição discursiva é definida sempre em relação a outras posições, mesmo que pela sua negação. As vozes se apresentam por valorações. Nas relações dialógicas, a fala das crianças não é suficiente para entender sua posição como sujeito de discurso, nível em que se dá a dialogia e, portanto, o pertencimento do sujeito-criança a uma rede social mais ampla e não só sua presença nas interações face a face cotidianas. É necessário separar essa duas ordens de fenômenos. Disso poderia deduzir que a concepção de sujeito infantil em Bakhtin não depende de sua inclusão. A criança, como sujeito do discurso, não tem como ser presumida como alteridade, mas as expressões dessa alteridade podem se dar de formas diferentes. É no contexto de valoração (ideológico) próprio aos dizeres que a criança empírica (sujeito falante) experimenta suas experiências subjetivas e faz-se sujeito no fluxo da comunicação.

O adultocentrismo como perspectiva monocultural (cultura adulta, escolar, ocidental) não tem seu enfrentamento apenas na garantia do espaço para a fala da criança. Essa alteridade constitutiva pode ser analisada no jogo das interações verbais (não só face a face), pela visibilidade dos dizeres e vozes e nos seus modos de relação.

Os enunciados representam, segundo uma leitura bakhtiniana, um emaranhado de vozes de que são feitas as nossas relações (historicamente situadas) com as crianças. No que é dito, há o coro das vozes que não se organizam evolutivamente, mas se relacionam ora em disputa, ora em complementaridade, ora em tensão. O enunciado “Dar voz às crianças”, talvez possa dizer, seja um dos fluxos por onde passam tantas outras vozes. Considerando o lugar emblemático no atual discurso sobre as infâncias, é preciso mostrar a pluralidade de sentidos de que é feito; não para descrever uma polifonia da expressão, mas a fim de olhar os processos de significação em ato que acontecem, sob inspiração, desse outro dizer.

Relativamente à compreensão da identidade infantil, não se trata de recuperar uma essência mal compreendida pelo adulto. Em torno da questão da “voz”, não se trata fundamentalmente de permitir a expressão da criança pequena. A alteridade é a condição da produção do discurso. A diferença é uma diferença entre valores, posições. Não há uma operação de inclusão da “voz” a fazer e sim um movimento. Em termos de pesquisa, uma tradução, no sentido de mostrar a descontinuidade e o intervalo.

[...] é preciso tentar identificar as marcas intervalares da distância, cada vez que elas se produzem, no tempo e no espaço: tempo de suspensão, parada ou até mesmo tempo do fim; espaço da barreira, do limite, ou até mesmo do abismo na relação com o outro. O intervalo, através de sua expressão nos momentos em que o diálogo se torna impossível constituiria o ponto crucial de uma abordagem dialógica na medida em que os dois lugares – o do pesquisador e o do seu outro- se dariam a ver naquilo que são irredutíveis. (AMORIM, 2001, p. 258).

O tempo presente, que anuncia a necessidade de reparar o “erro” em torno do “silenciamento da voz” da criança, é posto aqui em termos da operação discursiva de mostrar a dialogia, o diálogo das vozes sociais. Com inspiração em Bakhtin, emudecer, silenciar é invisibilizar, refrear as múltiplas possibilidades de sentido. A dialogia é constitutiva de qualquer discurso e analisá-lo ultrapassa o plano do locutor, ou seja, se uma criança dirige a fala a você ou não, a dialogia está em jogo. A voz da criança está sempre no meio, depois de uma palavra, respondendo à outra a quem se destina e que, também por sua vez, supõe uma resposta. O que ela enuncia de sua posição de criança é parte de um diálogo maior. Num “diálogo” há várias posições de sujeito em relação e o sujeito é essa relação ou as relações que consegue dar fluxo.

Quando Bakhtin fala da língua como um fluxo vivo, adiciona uma dimensão de aprendizagem à composição discursiva de nossas identidades. Toma-se carona nos dizeres para se aprender a se situar e também a criar outros posicionamentos. Escutar a voz é escutar a presença do outro na constituição das imagens que temos de nós mesmos e como delas fazemos uso para nos posicionar.

Nesse momento, vejo uma articulação importante para o plano argumentativo da tese. Aquele sentido de escolarização, como conjunto de práticas discursivas e não discursivas com que iniciei o tópico, pode ser descrito complementarmente em termos da relação entre culturas. Os modos de subjetivação (culturais), novamente, vão revogar a ideia de sujeito como dado *a priori*, para realçar os processos de constituição de identidades culturais e sociais. A cultura é produção compartilhada de significados, incluindo os processos de categorização e nomeação do mundo (HALL, 1997).

Sob essa herança conceitual (estudos culturais), as noções de culturas de pares (infantil, lúdica) fundam uma imagem de sujeito infantil que age, produz sentido e se subjetiva em relação.

A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. (SILVA, 2002, p. 134).

Tem-se um eixo em torno do qual é possível o entendimento da constituição identitária das crianças como um processo híbrido, onde se encontram as perspectivas adulta e infantil, os efeitos mútuos para a constituição da infância e da adultez. A produção de identidades infantis como identidades culturais envolve questões de linguagem, ou seja, o que podemos afirmar sobre o outro e nós mesmos. As práticas sociais e de significação (culturais) em que se produzem os sujeitos incluem em sua teia constituinte a ação desses mesmos sujeitos. Para as análises culturais do contemporâneo, regulação e mudança estão imbricadas igualmente nos processos sociais, como a educação e a escolarização.

A noção de cultura infantil integra o processo social como um todo, ou seja, situa-se em um campo da interculturalidade (cultura escolar, cultura midiática, cultura lúdica adulta). O que parece contundente, desde esta perspectiva, é a afirmação de que as crianças compartilham significados. São sujeitos ativos e sociais, e esse processo não pode ser esquadrihado como regularmente a perspectiva maturacionista o fez. Ao compartilhar significados em torno de suas experiências, elas criam um elo de pertencimento que confirma ou não as designações para a sua geração.

4.3 Brincadeira como fronteira identitária

A brincadeira²⁶, entendida como prática cultural e como discurso, possibilita a análise da diferenciação adulto/criança do ponto de vista do movimento, assim como a análise da identidade como questão de fronteira. Nessa perspectiva, discurso e sujeito lúdico (não somente as crianças) são compreendidos pelas negociações empreendidas no ato do jogo simbólico. O sujeito é fruto dos posicionamentos que negocia em suas ações (incluindo o brincar) e, portanto, efeito da linguagem (BROUGÈRE, 2001,2004; COSTA, 2012).

O jogo simbólico ou faz de conta é, por nós, considerado como possibilidade de experimentação da diferença eu-outro, sendo o outro configurado desde a condição de parceiro (par como parceiro de brincadeira) e não apenas como par geracional. Desse modo, as análises das experimentações “alteritárias” (com o outro) dão a ver modos de inclusão e exclusão operados pelos brincantes em relação aos considerados “estrangeiros” ao discurso lúdico quer seja adulto ou criança. Isso possibilita visualizar os pontos de contato entre as identidades de adultos, crianças e brincantes e as tensões envolvidas na constituição das identidades escolarizadas (os alunos e as tias).

²⁶Uso jogo e brincadeira como similares. Sobre a problematização em torno destas denominações e suas nuances Cf. Brougère (2001) e Costa (2013).

Dessa maneira, parece coadunar com a perspectiva indicada por Silva (2000, p.100).

[...] abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim toda a experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico.

Compreender a brincadeira como fronteira identitária inclui, paralelamente, entender como se naturalizaram os lugares sociais de crianças e adultos na escola, ou seja, como a brincadeira se define como território natural de subjetivação infantil. As análises culturais sobre a brincadeira apontam os problemas de uma visão naturalizada. (BROUGÈRE, 2001,2004; BUJES, 2004; COSTA, 2013). Tais compreensões englobam desde a ideia de que brincar é natural (da natureza da criança), como também as ideias de que o brincar é algo feito apenas de prazer, o que o tornaria “sem importância”, tendo em vista uma ordem social funcional, opondo-o ao trabalho sério e produtivo. Esses discursos me interessam, pois fundam conjuntamente uma concepção da brincadeira e uma noção de sujeito infantil, de tal modo que a consequência é deixar-nos cegos para os laços que os uniram; sem que se possa pensar suas produções correlatas, em suas relações com o nosso tempo.

A naturalização é o efeito da fixação de certos sentidos em torno das práticas lúdicas (a exemplo das equivalências brincar = natural e brincar=prazer), para a qual concorrem bases de sustentação diversas, configuradas em especial pelo crivo do discurso científico e do jurídico.

[...] a possibilidade de brincar nem sempre está disponível, nem é igual para todos e não constitui, a meu ver, uma característica que se relaciona apenas e mais especialmente com as crianças. [...] *passar a compreender a criança como um sujeito que brinca* constitui uma das tantas formas de produzir uma *subjetividade nova* – marco da constituição de um estatuto para a infância - aquela de um sujeito infantil, diferenciado do adulto. (BUJES, 2004, p.221, grifo nosso).

Segundo a autora, o brincar como atividade construída para designar o tipicamente infantil constitui elemento para a definição da diferença geracional entre adultos e crianças.

Na construção identitária da educação infantil, hoje²⁷, o brincar é eixo legitimador da prática pedagógica com as crianças pequenas, sendo essa ideia efeito e fundamento do trabalho de várias disciplinas, como a Psicologia do Desenvolvimento²⁸ e a Pedagogia da Infância. As incompreensões sobre as “vantagens pedagógicas” da brincadeira aparecem associadas, sobretudo, à escola de ensino fundamental, tema de discussão de vários pesquisadores com a antecipação do ingresso das crianças neste nível de ensino²⁹. A brincadeira aparece como legitimador da especificidade da criança como sujeito da educação infantil e, desse modo, confronta a conformação da identidade do aluno como sinônimo de controle sobre os espaços-tempos do brincar (KRAMER, 2009; MOTTA, 2011; NEVES; GOUVEA; CASTANHEIRA, 2011). Mesmo em que pesem as incongruências dessa espécie de duelo entre criança e aluno (ponto de vista identitário³⁰), ressalto o fato de que a brincadeira (prática lúdica) apareça como um interstício, como uma prática que faça problema na fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental e de forma emblemática diga sobre “outra” escolarização.

Mais do que variações históricas e culturais da brincadeira busco argumentos para entendê-la como prática de subjetivação e, desse modo, suas determinações culturais são constituintes de um tipo de sujeito – o sujeito lúdico (BUJES, 2004, p.222) - e da própria brincadeira em seu status de prática valorizada na educação das crianças e nos seus modos de vida em geral. “O sujeito lúdico [...] é uma ficção criada por essas práticas de regulação. Uma ficção que tem efeitos materiais marcantes nos corpos dos sujeitos que interpela.”

²⁷Segundo Narodowski (1999), a conformação do dispositivo de aliança família/escola reorganizou as relações entre pais e filhos, “publicizando” a infância pela captura dos corpos infantis pelas instituições escolares e pela transposição da autoridade (fundada em um aparato científico-legal, mas também consensuada) para a figura do professor - o que não se fez sem resistência. Do lado das crianças, essa resistência esteve realcionada a ter que deixar de lado as atividades lúdicas em nome de rotinas estranhas. Essas análises do autor sugerem como as modificações em decorrência da escolarização resultaram na definição de outros lugares para o brincar, com o qual a escola não foi primeiramente acolhedora. Desse modo, o olhar positivo da instituição escolar em relação à brincadeira tem determinantes sócio-históricos que não se pode perder de vista.

²⁸Quando me refiro à Psicologia do Desenvolvimento, tomo como referência os estudos de Walkerdine (1998) e Castro (1998), os quais analisam *os efeitos de verdade* (FOUCAULT, 2003) daí decorrentes para a compreensão da criança como sujeito da educação. Isto desvia o foco analítico das contribuições de cada autor - J. Piaget, L.Vygotsky, H. Wallon, S. Freud - para citar alguns dos mais recorrentes no campo de intersecção da Psicologia com a Educação. Diferentemente, a ênfase recai sobre os usos e disputas em que esses saberes se envolvem no campo da significação/nomeação, assim como sua corporificação (uso pelos atores) nas práticas cotidianas, nos artefatos culturais, nas alianças com outras práticas sociais.

²⁹No Brasil, a lei 11.274 (BRASIL, 2006) ampliou o ensino fundamental para nove anos, resultando no ingresso das crianças no ensino fundamental aos seis anos.

³⁰Se, hoje, a identidade infantil não se reduz a sua condição como aluno, afirmação que me permite considerar aluno e criança como posições discursivas (a criança como aluno), é preciso atenção às construções teóricas em que “a criança” aparece como que substituindo a figura do aluno, referida como objeto de outras práticas pedagógicas.

As compreensões sobre o brincar se complexificaram conjuntamente às relações entre infância e contemporaneidade. Esse fato imputa à escola desafios, fruto dos avanços tecnológicos e do consumo como prática social central, para tomar alguns aspectos. (BROUGERE, 2004; SALGADO, 2007; VASCONCELOS, 2005). Se a definição dos lugares sociais de crianças e adultos não se dá pelos mesmos critérios, analisar criticamente as relações entre os modos de brincar e as transformações do nosso tempo pode ser fundamental para saber o quanto, por ele (o brincar), podemos avançar na escuta da alteridade infantil.

Quanto aos rumos da brincadeira na constituição identitária infantil, estabeleço uma aproximação com as questões expressas por Castro (2013, p.189) ao problematizar as dificuldades e retrocessos que acompanham a instituição da criança como sujeito de direitos ou de “um novo modo de subjetivação”

O idioma dos direitos abriu as comportas para a afirmação de si de um sujeito que permanecia silenciado por força de sua menoridade. Mesmo que ainda seja vista como imatura e vulnerável, hoje, a criança dramatiza de forma diferente sua posição de inferioridade em relação ao adulto, desafiando a gramática da subordinação com alguns elementos que rompem com sua lógica unívoca. [...] não obstante o fato de reconhecimento da estima pública à criança ter trazido efeitos positivos ao seu processo de subjetivação, há também indagações e mal-estar. [...] o favorecimento dado pela lei à afirmação de si não produz de modo automático a fala e o agir da *criança como expressão de si endereçada ao outro*, processo que se constrói no espaço de reciprocidade e solidariedade entre gerações. (Castro e col, 2010). Poder exigir do outro não importa o quê, não conduz necessariamente ao diálogo mesmo que difícil entre as gerações. Pode ao contrário induzir ao entrincheiramento de posições [...] Profundas transformações se operaram nas relações entre as gerações, trazidas por múltiplos fatores, um deles, sem dúvida, a emergência dos direitos das crianças. (CASTRO, 2013, p.190, grifo nosso).

O paralelo que me inspira é o seguinte: assim como a conquista dos direitos das crianças não nos isenta das tensões presentes nas práticas sociais de convivência entre adultos e crianças, embora pareça sustentar uma base normativa ideal e suficiente; a afirmação da brincadeira como espaço-tempo de produção das culturas infantis (escolares ou não) e a constituição do sujeito lúdico (mesmo se considerarmos os diferentes graus com que se dá esse reconhecimento) trazem consigo desafios, como o fato da midiaticização da cultura lúdica, dos efeitos da virtualidade para a experiência lúdica (MEDEIROS, 2013). Tais desafios lançam questões aos modos de subjetivação que precisam ser lidos, a partir das relações mais amplas do brincar com a cultura e no modo como se insere no governo da infância (BUJES, 2004).

O tema da brincadeira aparece de tal modo colonizado como uma questão “resolvida” (tal como os direitos das crianças) que merece desconfiança³¹ quanto ao que pode por ele ser dito acerca das crianças e pelas crianças, no que se relaciona à conexão da infância com temas que não sejam já por nós definidos, como amor, trabalho, ciência, política, racismo (para lembrar alguns campos polêmicos). Brincar é “coisa de criança”?

O enunciado-problema “coisa de criança” é parte do *corpus* da pesquisa. Surgiu como uma pergunta/dúvida da professora (*e isso é coisa de criança?*) a mim, ao compartilhar fatos do seu cotidiano com as crianças da escola de educação infantil pesquisada e da qual era professora. Cruzá-lo com a brincadeira permite ampliar os acontecimentos que a produzem hoje como lugar destinado às crianças pequenas escolarizadas. Como falar com as crianças e não só ouvi-las? Busco escutar o enunciado na confluência das vozes que disputam os sentidos do que é ser criança, em sua relação mútua com os modos da adultez na contemporaneidade; naquilo que ele revela sobre os destinos das relações intergeracionais e, ao mesmo tempo, sobre a possibilidade de refazer elos e modos de reciprocidade (CASTRO, 2013).

Os estudos de Castro (2013) discutem os enlaces contemporâneos em que se inscrevem as relações entre crianças e adultos, considerando os avanços que já fomos capazes de produzir, a exemplo das noções de criança como sujeito de direitos e como sujeito produtor de cultura. O que Castro (2013) tematiza diz respeito diretamente aos destinos das diferenças geracionais quando em um cenário de judicialização dos dilemas próprios a convivência entre diferentes. Deste modo, a obviedade com que se narram as garantias asseguradas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente³² torna-se problemática e problematizável. A subjetividade infantil conformada nesses modos de dizer está assentada por um tipo de diferença que não necessariamente significa reciprocidade geracional. Trata-se, então, de radicalizar a codição de sujeito sem perder sua especificidade.

Tendo em conta a brincadeira como discurso (COSTA, 2012), parece-me relevante que ela se inclua nos debates /embates sobre as possibilidade do dizer das crianças

³¹Rita Ribes Pereira em conferência, realizada no II Seminário Luso-Brasileiro de Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos lançou mão de suspeitas como essa de modo que pudéssemos “pensar o impensado” (KOHAN, 2003) e enfrentar os desafios éticos da pesquisa com crianças para além do que prescrevem as resoluções a que se vinculam às ciências humanas. Sua provocação foi no sentido de discutirmos as normas éticas presentes nestas regulações e que não parecem responder as demandas geradas no âmbito das pesquisas com crianças, a exemplo dos temas como o anonimato e o uso de imagens das crianças nas pesquisas. O brincar foi enunciado do lugar de onde já muito se falou, além de extremamente relacionado aos contextos de institucionalização. Desse modo, pareceu oportuno ouvir suas provocações e procurar análises que não dispensam as relações do lúdico com o nosso tempo.

³²O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi instituído pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

hoje. Desse modo, brincadeira e direito são “novos” lugares sociais e discursos dos quais as crianças se apropriam para falarem de si no mundo, mundo esse que nós adultos nos acostumamos a arrumar e regular para elas e não *com* elas.

A positividade com a qual o adulto (pais, professores) reveste a brincadeira das crianças (brincar é coisa de criança), ensejando sua realização (dando-lhe garantias), pode ao, mesmo tempo, lhe diminuir a potência (em termos dos seus efeitos) como forma de ação e dizer inseridos culturalmente. Como lúdicos (há um enobrecimento de tudo que é qualificado como lúdico), ação e dizer permanecem enaltecidos, mas isolados em seus efeitos, naquilo que podem afetar a outras lógicas sociais, como a da escolarização. O que a brincadeira pode ensinar sobre a transformação que emana do pertencimento dos sujeitos à cultura normalmente não aparece. Isto equivale a perguntar: por que não escutamos “a voz” do presente falada pelas crianças? Considero que, para uma abordagem analítica da brincadeira, é necessário dispor lado a lado os discursos que a tomam de forma afirmativa (inclusive como direito), assim como sua difusão como “lugar de criança”; erguidos nos mais diversos espaços de consumo e serviço (cantinho para brincar em *shoppings*, farmácias, supermercados, cafeterias etc), e que vão como pedagogias culturais ensinando a nós e as crianças sobre seus lugares (COSTA, 2009; DORNELLES; BUJES, 2012).

O teor crítico e de suspeita expresso por Castro (2013) é uma pista valiosa para a análise da brincadeira entre crianças, com a participação do pesquisador, tal como se deu em campo, no caso desta investigação, pois não se assenta no solo confortável do que a definiu como valorizável e desejável para as crianças. Vejo que a brincadeira pode interrogar o que temos feito das crianças e dos lugares que estabelecemos para elas, quando em foco suas negociações constituintes e o modo como, por ela, e nela, os sujeitos reivindicam o reconhecimento de sua alteridade.

A brincadeira obteve na pesquisa lugar estratégico como dizer sobre as diferenças geracionais. Quando e como as crianças precisam “defender” seu posicionamento como crianças diante dos adultos em aliança com os pares? Recorro à brincadeira para analisar *o dizer da criança* em condições tais quais ele se revela em outras práticas sociais, ou seja, submetido a constrangimentos que conformam a posição de criança que pertence a uma categoria social intergeracional construída e constantemente interpretada por quem a vive e experimenta. Desse modo, a brincadeira não se naturaliza imediatamente como “o” lugar de onde falam as crianças, pondo-a lado a lado dos desafios expressos para esse dizer em outros espaços sociais de convivência e partilha entre crianças e entre crianças e adultos. Por outro lado, há que se reconhecer sua potência como prática de subjetivação, em que as negociações

são prerrogativas para o acontecimento do brincar, estabelecendo a paridade entre parceiros (COSTA, 2012).

A contemporaneidade vista pelo ângulo de seus desafios põe-nos diante da borramento de fronteiras ou posições identitárias (HALL, 2002; SILVA, 2000). Em relação à identidade infantil, isso revela mudanças no plano das diferenças entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. O “outro” com o qual nos constituímos está em trânsito (parece mover-se mais explicitamente aos nossos olhos), de modo que os marcadores simbólicos ou imagens identitárias também se reorganizam frequentemente. Certamente, os efeitos reverberam diferentemente e não parecem seguir nenhum tipo de prerrogativa universal. Desse modo, vamos relacionar Contemporaneidade e Modernidade do ponto de vista dos destinos da diferença eu-outro, ou seja, assumindo o entendimento de que cada tempo histórico mobiliza estratégias políticas de controle e regulação, mas também o exercício de técnicas de reinvenção de si e do mundo (CASTRO, 2013; COSTA, 2009).

Fazemos um recorte, tendo em vista a brincadeira do faz de conta como uma prática cultural que pode, pela sua especificidade, elaborar um contexto analítico para as relações mútuas entre infância, contemporaneidade, adultez e escolarização. A brincadeira entendida em sua complexidade semiótica - construção de significados (BROUGERE, 2001; COSTA, 2013; GOES, 2000) - permite, apreender algo sobre a produção das identidades infantis e adultas tal como se produzem na escola (no caso dos aspectos que serão discutidos aqui) coadunando com a perspectiva em que os processos de subjetivação se fazem no jogo discursivo entre sujeito e cultura (HALL, 2002a; SILVA, 2000).

A brincadeira é um lugar de exercício em torno do que confere a cultura em termos de significados e representações, onde coabitam regulação e transformação. O que parece dela nos escapar está relacionado a esta espécie de mistério que resiste, pois se articula ao inusitado dos processos simbólicos. A brincadeira como prática cultural é lugar de constituição subjetiva da criança, sem destituir as dimensões sociais que lhe são constituintes, afastando uma compreensão romântica da participação da criança. Como evoca Brougère (2004, p.266), essa posição (“imagéria romântica”) permite criá-la (a brincadeira) a tal modo que não pareça criada e sim natural, o que é uma mitificação.

Recapitulo algo da especificidade da brincadeira, da sua condição como discurso, da posição enunciativa que ela possibilita aos seus integrantes, com destaque para a participação do adulto-pesquisador. Procuro compreender os enlaces entre o posicionamento brincante, constituído (geralmente associado à identidade infantil) a partir dos critérios e condições que possibilitam alguém ser admitido como jogador (tendo em vista as brincadeiras

entre crianças) e o posicionamento adulto em situações de brincadeira entre crianças e adulto, no caso, o pesquisador.

A inserção do adulto no *setting* lúdico tornou-se um elemento para romper com o imaginário pedagógico do brincar como o lugar das crianças (COSTA, 2012), de modo que as crianças pudessem exercer esse posicionamento diante do outro estranho (aquele que por desejar entrar na brincadeira, flagra seu funcionamento como fronteira entre as crianças e os adultos e entre as crianças), dando a ver como se dá o discurso que as particulariza pelo brincar.

Por meio da inserção nas brincadeiras, foi possível estar entre as crianças, além de poder perceber o olhar do adulto/cultura escolar para esse espaço-tempo. Como categoria analítica, mostrou-se uma noção fronteira essencial ao trabalho com o tema da diferença, servindo de ponto de ligação entre uma perspectiva de subjetivação relacional e as análises culturais da infância e da escola. Relaciono os estudos advindos de abordagem da brincadeira como prática cultural (Socioantropologia do Jogo) com as questões em torno da constituição da infância como categoria intergeracional e da constituição das crianças como atores (Sociologia da Infância). Vimos que esta posição estratégica se relaciona diretamente ao fato de favorecer o rompimento do binarismo como modelo de subjetivação, tal como visto pelas contribuições das perspectivas pós-estruturalista e dialógica (AMORIM, 2012; CASTRO, 2006; FARACO, 2009, FOUCAULT, 2004).

A análise cultural de Brougère (2001,2004) impele a deixar de lado compreensões da criança reguladas por imagens associadas à inocência e à imaturidade, uma vez que pela brincadeira – seja seu suporte os objetos ou a ação – a criança é posta em contato com o universo simbólico mediante a manipulação de um repertório de imagens e representações a ela destinadas e por ela interpretadas. A brincadeira em sua complexidade, como prática cultural e contexto semiótico, constitui lugar de definição do que é e não é infantil; de produção da identidade infantil em um contexto de interdiscursividade (discurso adulto, da criança, da família, do currículo) e interculturalidade (cultura escolar, cultura infantil, cultura midiática). A brincadeira e o brinquedo são noções fronteiriças por excelência (BROUGÈRE, 2001,2004). O brinquedo é o espelho das relações entre adultos e crianças, quando entendido como um acervo de significações sobre o qual a criança age. Na brincadeira, e pela brincadeira dá-se, dentre outras coisas, uma aprendizagem da diferença eu-outro e de seu manuseio ético (COSTA, 2013).

Na brincadeira (discurso lúdico), acontece a manipulação de significações e imagens, que sustentam várias posições subjetivas na rede em que os sujeitos se situam. Ao

brincar, estamos mutuamente (os parceiros) manipulando nossas identidades sociais na condição de brincantes, ou seja, pelo que nos é dado fazer na brincadeira, pelas negociações estabelecidas em ato e que, portanto, falam do dinamismo próprio aos processos de significação. A brincadeira é em si mesma um contexto em que a infância aparece imersa em suas diversas realidades constitutivas. O faz de conta, ao nos permitir “jogar” com a identidade (plano ficcional), confere-nos uma identidade no jogo e que, por sua vez, faz aparecer o plano de negociação de sentidos em que nos constituímos. Outro aspecto importante é o fato de obedecer a recortes temporais e espaciais frouxos (pois as cenografias não se limitam aos espaços físicos), sendo uma de suas especificidades as múltiplas semioses e cenários nos quais se organiza (COSTA, 2012; GOES, 2000). Essas leituras acerca do lúdico possibilitam a análise da diferença como processo (SILVA, 2000), pois assim entendida, a brincadeira (“como se”) permite a suspensão temporária dos usos sociais destinados aos objetos, às ações e à própria linguagem (práticas de nomeação). Seu caráter fronteiriço vincula-se às relações entre subjetivo e objetivo, entre real e fantasia, entre verdadeiro e falso.

A compreensão da constituição da identidade de pares³³ (identidade como rede de pertencimento em que as crianças se reconhecem como grupo geracional), no contexto da brincadeira, implica considerar as relações entre infância e brincadeira com base nas quais os sujeitos conformam seus posicionamentos. De algum modo, o que pode ser tomado como um dado inquestionável – criança é feita para brincar ou brincar é coisa de criança – é por nós pensado como experiência (LARROSA, 2002,2008), ou seja, o lúdico é um lugar para a experimentação da alteridade e isso se dá sob certas condições. A ação lúdica segundo um modelo interacional, em sua radicalidade (COSTA, 2012), guarda algo do que só se pode compreender fazendo e isso coaduna com a compreensão de processo de subjetivação que adoto.

Vejamos o que é enfatizado por Costa (2012) sobre a relação entre brincadeira e identidade, em sua pesquisa sobre as especificidades do “enquadre” lúdico na escola.

No que se refere à relação adulto/criança, *a brincadeira também dá testemunhos de fronteiras identitárias*. As crianças se constituem enquanto brincantes à medida que a atividade lúdica é legitimada a partir do adulto, que lhes provê as condições do brincar, mas ao circunscrever essa atividade ao universo infantil, o faz num movimento de autoexclusão. (COSTA, 2012, p. 168, grifo nosso).

³³Ao analisar o processo em que ao adulto é dada a oportunidade, pelas crianças, de brincar, são estabelecidas relações possíveis entre uma perspectiva mais ampla da ideia do outro como par pela experiência lúdica (parceiro) e a noção de identidade de pares (fator geracional).

As situações que essa pesquisadora analisa (p. 168) - “demanda da intervenção do adulto na brincadeira quando a atividade degenera para o plano real”, saída do “enquadre” lúdico para falar ao adulto ou recusa em deixá-lo como recurso a evitar os efeitos da ação do adulto - são elucidativas de como as crianças edificam seus posicionamentos no brincar, localizando-se em relação ao adulto por meio de uma diferença que aparece pela fronteira entre o real e a ficção. O brincante (a criança) é um sujeito enunciador segundo um plano ficcional paradoxalmente garantido pelo adulto.

[...] pode-se perceber que a criança estabelece uma fronteira entre ela e o adulto, fronteira que separa o plano da realidade do plano da fantasia. É importante observar, no entanto, que *essa fronteira não apenas separa, isola. Sua função parece ser a de proteger o espaço de cada um*, ou seja, marcar o contorno do espaço lúdico por contraste. Dentro dele a criança é soberana, logo, o adulto é excluído, mas contrariamente, sua presença é solicitada para assegurar a fronteira. Nesse caso, a interação é mediadora da identidade dos parceiros. (COSTA, 2012, p. 169, grifo nosso).

Ao entrar na brincadeira, forço o aparecimento dos critérios pelos quais se definem a relação de pares (parceiros), pois se cria uma situação de partilha possível em que os parceiros (crianças ou crianças e adultos) precisam mostrar seus posicionamentos, diferentemente de quando a brincadeira se desenrola apenas entre o grupo de pares. Eu sou estrangeiro e o que me faz estrangeiro? Ao considerar a ação das crianças (produtoras de significados) importantes, estabeleço um critério demarcador (sou um adulto e me interesso em experimentar/conhecer o que não é adulto). O olhar do pesquisador, então, funda uma diferença que o posiciona diante do outro, disposto que está a experimentar a condição de parceiro no faz de conta. Quando brinco, é como se dissesse: o que pode nos diferenciar agora que me permitiram fazer algo destinado a vocês, crianças? A diferença aparece então modulada nos personagens do jogo (quem pode ser quem?), nos limites do trânsito entre real e imaginário (relações dos sujeitos com a cultura lúdica revivida/rememorada e a posição como sujeito de linguagem), nos constrangimentos físicos e também morais (tamanho, uso de artefatos como roupas, sapatos e dos brinquedos no parque) e nas sanções escolares (uso dos espaços e tempos – saída de sala, demora no pátio - posse de materiais).

Mesmo quando relações entre identidades infantis e brincadeira são estabelecidas, não obrigatoriamente revelam para o lugar da criança e sua definição como sujeito a mesma direção. Sua valorização pode advir de argumentos que tomam a brincadeira em sua natureza impelida ao prazer e ao fortuito, assim como por um posicionamento - tal como nos discursos socioantropológicos (nos quais me apóio) - , que considera a complexidade do brincar como

aprendizagem social e como discurso que produz um tipo de infância. De algum modo, esses espaços trazem marcas dos “lugares pensados para as crianças”, a partir dos quais se espera que elas se reconheçam.

A compreensão não “absolutizada” e “guetificada” das culturas infantis (o encerramento das crianças nos lugares que a ela destinamos) é fundamental, pois ela representa a tensão própria e constituinte no processo de construção das identidades mútuas de adultos e crianças. Essa preocupação levou-me a dois caminhos: um no nível teórico, quando optei por tematizar a “voz das crianças” pela análise dialógica dos enunciados (BAKHTIN, 2010^a, 2010b). Pretendi evitar a confusão entre voz e/ou ponto de vista da criança como expressão individual. Desse modo, a voz é um posicionamento constituído no discurso e tem como determinantes os lugares sociais destinados a nós como sujeitos, sejamos adultos, crianças, mulheres, meninos, meninas, professores, alunos. Ao mesmo tempo, entretanto, o discurso é um fluxo que implica um modo de agir ante esse posicionamento pelas negociações em ato, por exemplo, na brincadeira. Essas negociações acontecem em torno das significações, mostrando então o desenrolar dessas práticas como subjetivadoras.

O outro caminho, relacionado à experiência em campo como “etnógrafa”, foi analisar meu posicionamento quando participava das conversas e das brincadeiras. Isso é feito pelos pesquisadores quando trabalham a importância da reflexividade (FERREIRA, 2008, 2010), ou seja, estar atento às relações de poder constituintes da posição social do adulto e tomando distância para poder ver essas implicações no alcance de nossas interpretações. Em consonância com esse cuidado ético, fui um pouco além, quando *entrei* na brincadeira. Ao mesmo tempo em que busquei entender as culturas infantis (como discurso e campo de significação acerca do que a criança diz sobre o seu lugar e o dos adultos), problematizava (mediador ou disparador) as fronteiras entre criança e adultos na escola, vendo seus efeitos por meio do movimento que é próprio ao faz de conta como prática cultural fronteira. Esse posicionamento me ajudou como pesquisadora, uma vez que pude escapar de um *enfrentamento consciente do adultocentrismo* e que me atrapalhava no encontro com as crianças e ao mesmo tempo direcionava meu olhar ao adulto-professor.

O delineamento metodológico nas pesquisas com crianças prioriza a investigação das culturas infantis nas escolas³⁴ em momentos em que não há a diretividade do adulto, ou

³⁴Para a Sociologia da Infância, a brincadeira é um pilar da construção das culturas infantis (SARMENTO, 2002) e um meio de transmissão entre os grupos de pares, com relações mais ou menos explícitas com os ambientes escolares; pela possibilidade de convivência e de agir livremente sem a intervenção do adulto como nos momentos destinados ao recreio ou hora do parque. Isso não retira de cena as brincadeiras que se desenrolam fora dos tempos e espaços a elas conferidos pela escola.

seja, recreios ou momentos para brincadeira livre. Deste modo, o pesquisador, embora vez ou outra relate sua participação na brincadeira, os efeitos daí decorrentes entram nas reflexões que ele faz de suas relações com as crianças; entretanto, as situações de jogo com a participação do pesquisador deixam de ser alvo da análise, assim como os posicionamentos possíveis a um e outro na brincadeira.

A hibridização de que são feitas as culturas infantis (cruzamento entre o que se produz para as crianças e o uso que elas fazem disso) aparece, sobretudo, pela análise do tema do jogo, das resistências empreendidas pelas crianças para brincar (BORBA, 2007), pelas diferenças entre o “enquadre lúdico” e o pedagógico (COSTA, 2012), pelas relações entre mídia e cultura lúdica (SALGADO, 2007), apontando para os modos de produção da criança na cultura em geral.

Ha também pesquisas que tematizam a participação da professora nas brincadeiras como importante recurso para explorar as vantagens do faz de conta para o desenvolvimento das crianças (ALMEIDA, 2011). A intervenção do adulto parece relacionada, nestas pesquisas, à figura do professor, tanto quando é necessário marcar as diferenças entre ele e o pesquisador, como quando se quer potencializar sua função em relação ao brincar. Os efeitos do brincar no posicionamento de crianças e adultos, entretanto, não ficam tão explicitados e nem de que modo o pesquisador pode funcionar como uma estrangeiridade quando se tenta fazer brincante numa escola. Era comum ouvir dos professores: o que você pesquisa, mesmo? Assim como das crianças: você vai brincar mesmo, vai conosco para o passeio? Isto me fazia lembrar que estar “entre” enseja questões em torno das fronteiras já estabelecidas.

As contribuições da Sociologia da Infância possibilitam discutir no plano teórico a inscrição da noção de cultura infantil (de pares, lúdica) no circuito de problematização da diferença, especificamente, da diferença adulto/criança. Segundo Moruzzi (2010), o objetivo ao pensar sobre as culturas da infância é valorizar e positivar sua diferença, coadunando com a perspectiva de que o pensamento sociológico é alvo da inflexão epistemológica que desaprisionou as diferenças da noção de *desvio* (MISKOLCI, 2005 *apud* MORUZZI, 2010, p.17 grifo nosso), possibilitando o estudo do que se revela como centro e natural. A produção da criança como o outro do adulto é herdeira das operações que desenharam a noção de outro na sociedade.

Ao tomar o imaginário como algo de específico na relação das crianças com o mundo, e sob o qual reside a produção da cultura infantil (dimensão simbólica de uma condição comum), Sarmiento (2002) compreende diferença não como *défect* e alia a diferença criança/adulto à especificidade da relação do sujeito com a linguagem e com a cultura, não

mais expressa em termos do binarismo imaturidade e maturidade. A cultura infantil é o conceito que permite pensar o que distingue as gerações, afirmando o plano de igualdade entre crianças e adultos do ponto de vista de sujeitos que produzem cultura.

A centralidade da noção de cultura infantil (de pares) como categoria analítica desloca uma série de explicações que se fizeram dominantes no entendimento da diferenciação adulto/criança, possibilitando vê-la como construto social. Partindo dessa consideração geral, parece-me essencial traçar suas potencialidades e aberturas no que se relaciona à produção correlata dos lugares para os adultos e para as crianças na escola, atrelada que está como categoria analítica às teorizações sobre o sujeito na educação.

Na base dos modos de produção da diferença adulto/criança, operam processos de significação, dos quais fazem parte as crianças e, desse modo, é possível ver como critérios, definidos por muito tempo como naturais (inocência, imaturidade), se estabeleceram como majoritários nesses processos de significação. Veem-se os critérios como imagens que a criança interpela e interpreta ao constituir-se criança. Nesta perspectiva, as práticas culturais são produtoras de subjetividade, endossando as análises críticas dos modelos de sujeito individualizado, independentemente dos contextos em que se inserem.

As relações entre cultura infantil e escolar às vezes encontram limites justamente quando as compreensões em torno das ações das crianças são vistas ainda por meio de modelos “psicologizantes” e individualistas³⁵, sendo a criança o foco para a resolução dos conflitos de toda ordem, em detrimento da análise das práticas de significação da qual resultam todos na escola.

No sentido geral, o conceito de cultura infantil (de pares) refere-se aos modos de significação empreendidos pelas crianças, sendo tributário da noção de cultura como um conjunto de significações (HALL, 2002). Como tal, é uma noção produzida e que por sua vez produz diferentemente as crianças que procuro compreender, tendo trajetórias variadas quando pensados nos seus efeitos para a realidade das práticas em que estão inseridas crianças e adultos.

Mesmo reconhecendo as polêmicas em torno de outra hegemonia conceitual e metodológica (ATEM, 2011), essa noção me serve como um operador analítico para discutir processos identitários como mecanismos discursivos, uma vez que cultura abrange as significações produzidas pelos sujeitos, com base nos quais estabelecem suas relações com os outros e consigo mesmo. O conceito de culturas infantis imputa às crianças uma ação incluída

³⁵As análises do fracasso escolar e da constituição das queixas escolares feitas por Adriana Marcondes Machado (2003) mostram as estratégias de particularização dos problemas escolares na forma de casos e tipos.

no mundo, compartilhando da mesma complexidade verificada para os adultos. Convivem, lado a lado, na constuição do conceito, a tentativa de mistificar a ação das crianças (“guetificação” de seus processos de subjetivação) e a afirmação da condição híbrida de construção da infância. Tal como analisa Prout (2010, p.737) “[...] a nova Sociologia da infância corre o risco de endossar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível ser humano sem pertencer a uma complexa rede de interdependências”.

Geralmente, os autores referenciam o conceito tal como definido por Willian Corsaro (2011, p.32). Significa “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.” Desse ângulo, encontram-se pontos de interseção da ideia de cultura infantil com as análises culturais, ao coadunar com a discussão sobre a diferença num plano intercultural (WULF, 2013).

A relação que adoto com a Sociologia da Infância admite proximidades e distâncias. Minhas questões de pesquisa se revelaram, desde o início, como decorrentes de assumir as Ciências Humanas como parte de um quadro dinâmico das *práticas de dizer a infância* e que se reorganizam e se refazem com o tempo. A Sociologia da Infância é um exemplo das inflexões dos discursos epistemológicos (virada linguística e cultural) e que atualmente tem muita visibilidade no Brasil. Muito do que se professa como pressuposto para a pesquisa e estudos das infâncias, porém, aparece em articulações de outros campos teóricos que não coincidem com a Sociologia da Infância³⁶, ou que nele se encaixem, ou mesmo a ele façam referência direta. Considero que a noção de culturas infantis embasa respostas para as transformações no que diz respeito ao posicionamento de crianças e adultos em seus espaços de convivência.

Em síntese, entendo as culturas infantis como formas de inserção e produção do sujeito-criança nas redes de significação, pela produção de sentidos negociados nas variadas instâncias escolares (currículo oficial e oculto, cotidiano, relação da escola com a mídia, com a família). São as negociações que produzem os sujeitos e seus posicionamentos - as mediações em que se situam e se constituem identitariamente uns em relação aos outros. Desse modo, as culturas infantis são formas de relação com o mundo, mundo esse que já não cabe mais somente na adjetivação “mundo adulto”, pois a própria ideia de adultez também passa por

³⁶ Cf. Jobim e Souza (1996). Ressalto a discussão da autora em torno da busca de outras categorias analíticas para o estudo das infâncias. Para algumas análises críticas da Sociologia da Infância que remetem a sua construção atual, Cf. Prout (2010) e Reis (2011).

mudanças. É uma ressalva importante, quando se quer evitar abordar a noção como um reduto de essencialização da subjetividade infantil. O que as crianças produzem e como se produzem só faz sentido se em relação com o mundo, onde estão outras crianças, jovens, adultos, entendidos como “outros”, cuja lógica de produção incluem os mais diversos textos culturais.

O cuidado com o emprego do conceito de cultura infantil e seu alcance analítico para este trabalho decorre do uso quase correlato, no âmbito da Sociologia da Infância, do objetivo “dar voz as crianças”. Essa noção (voz, vozes) na Teoria da Enunciação bakhtianiana (parte do meu quadro teórico-metodológico), tem especificidades. Entendo que esse objetivo indica um modo particular de organização disciplinar. Dito de outro modo, compreendo que a Sociologia da Infância não é homogênea (e não se quer) e não engloba todas as iniciativas para a crítica aos modos de socialização da criança, sendo salutar com ela também resguardar as tensões necessárias. O que veio a ter destaque foram justamente as contribuições que me abram a possibilidade de trabalhar dialogicamente com a ideia de voz.

Outro aspecto diz respeito à relação entre cultura de pares e escolarização. O conceito de cultura de pares parece depender em suas expressões ocidentais da convivência das crianças em escolas (escolarização), tendo aí uma de suas condições (BORBA, 2007). Outro ponto relaciona-se ao fato de que a noção de “atividade”, associada à ideia da criança como ator social, muitas vezes, não aparece relacionada ou tensionada lado a lado às exigências de posturas ativas numa sociedade de consumo e midiática (CASTRO, 2013; TIMBÓ, 2010). Revela a preocupação de que se encerre a infância na cultura de pares (CASTRO, 2013). Isto me parece um indicativo valioso quando se tem em conta o trabalho com perspectivas relacionais da subjetividade, em que as questões sobre a infância possam levar à análise das questões do nosso tempo, aí incluído os modos da adultez.

5 PESQUISAR N(AS) FRONTEIRAS

Neste tópico, discuto as bases epistemológicas que subsidiam a metodologia, partindo da compreensão de que o método está intimamente relacionado ao problema de pesquisa, que, por sua vez, está inscrito em determinado quadro teórico-conceitual. A pergunta da tese - *como a escolarização produz a diferenciação adulto/criança?* – revela-se, pois, um modo singular de interpelar o real e tensioná-lo em seus processos de construção social.

Tendo em conta a questão referida acima, realizei uma pesquisa de natureza qualitativa, de inspiração etnográfica, em que a análise se faz de forma interpretativa e crítica (DENZIN; LINCOLN, 2006; POUPART *et al.*, 2008). Essas adjetivações estão relacionadas à revisitação e reformulação de posturas metodológicas ditas canônicas, dentre outras coisas, por perseguirem como princípios a objetividade e a neutralidade na produção do conhecimento (CASTRO, 2008; VEIGA-NETO, 2002). Essa caracterização da pesquisa de campo situa-me ante o campo polêmico e frutífero em que se coadunam os esforços significativos para o desenho de outras abordagens metodológicas, direta ou indiretamente relacionadas ao campo da infância, a saber: a etnografia contemporânea (CLIFFORD, 1986; PEIRANO, 1995; WIELEWICKI, 2001), as pesquisas em contexto escolar de ‘tipo etnográfico’ e/ou a etnografia com crianças (ANDRÉ, 1995; CORSARO, 2005; COSTA, 2005; FERREIRA, 2010), a cartografia (PASSOS, KASTRUP, ESCÓCIA, 2009), a pesquisa-intervenção com crianças e jovens (CASTRO, 2008; PEREIRA, MACEDO, 2012).

De modo geral, as abordagens participativas em pesquisa, das quais me aproximo, coadunam com uma visão micropolítica dos acontecimentos, permitindo considerar a circunstancialidade própria dos movimentos de luta em torno das subjetivações e para a redefinição dos lugares sociais (CASTRO, 2008; COSTA, 2005; KASTRUP, 2008; PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009). As formas de “ser adulto” e “ser criança” são lugares sociais constituídos historicamente, processo para o qual a escolarização concorreu de forma específica, e que passa hoje por desafios. Nesse jogo entre transformação e permanência nas relações sociais, esses lugares aparecem questionados e/ou restituídos de maneiras distintas. Referem-se aos sentidos constituídos pelos sujeitos cotidianamente (pelos quais são igualmente constituídos) e que informam modos de ser e agir de crianças e adultos nos seus espaços de convivência e troca, a exemplo do que se passa na escola.

Para a composição do *ethos* metodológico, sigo o mesmo tipo de operação que se verifica nas discussões teóricas, ou seja, procuramos não absolutizar nenhuma dessas forças.

Ao contrário, fui ao encontro de zonas de contato, vizinhanças, desde que possibilitassem problematizar a desigualdade estrutural entre crianças e adultos e o “enquadre” normativo que se (re) atualizam em pesquisas com crianças em contextos de escolarização (CASTRO, 2008). Meu intuito foi compor a pesquisa como experimentação ou campo de efeitos mútuos, entendendo que conhecimento, pesquisador e sujeitos de pesquisa passam por transformações que são, elas mesmas, as ligas que fazem as relações políticas entre essas instâncias. Desse modo, a abordagem relacional por meio da qual compreendo a constituição da identidade adulta e infantil aparece em toda sua radicalidade. As estratégias metodológicas assumidas ao longo da pesquisa (tópico 5.2.3) vão mostrar como a força dessas diretrizes não se revela em nenhum momento um método fechado, garantido. Pelo contrário, desafia o pesquisador no que diz respeito às relações de poder que definem as posições sociais em campo.

Deleuze (1996) e Faraco (2009) problematizam o ‘lugar’ do pesquisador e suas relações com o conhecimento produzido, envolvendo a noção-chave de fronteira, ideia que alinhava minhas posições teórico-metodológicas. Vejamos as citações a seguir: “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas [...] é preciso que funcione.” (DELEUZE, 1996, 71). “[...] as vozes sociais não têm propriamente um espaço interior: elas vivem nas fronteiras, vivem em ponto de contínua tensão socioaxiológica, de contínuas interaminações, contraditoriedades, entrecruzamentos e reconfigurações.” (FARACO, 2009, p.118).

Na compreensão deleuziana e foucaultiana³⁷, os usos que se faz das teorias trazem à tona as implicações políticas do que se diz e das objetivações que se procedem com as análises e recortes. Deleuze e Foucault (1996) desfazem as separações constituídas entre teoria e prática. Ampliam a noção de método como técnica ou conjunto de passos definidos *a priori*, dando espaço ao encontro do pesquisador com o acontecimento. “[...] a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática.” (FOUCAULT, 1996, p.71).

Faraco (2009), ao lembrar o princípio dialógico com base no que Bakhtin compreende as Ciências Humanas, aponta o desafio ou a postura que o pesquisador precisa ter quando admite o *status* de seu objeto/sujeito falante. O pesquisador não tem como se colocar de fora, numa postura neutra em relação ao fluxo de vozes sociais do qual faz parte. As Ciências Humanas são ciências do texto (BAKHTIN, 2010a) e interpretar é uma réplica ativa, uma tomada de posição. “As teorias” funcionam como modos de ver, pelo exercício da

³⁷O trecho foi retirado do texto, “Os Intelectuais e o poder,” e refere-se a uma conversa entre Gilles Deleuze e Michel Foucault. É parte da coletânea de textos de Foucault, organizada pelo pesquisador Roberto Machado, sob o título *Microfísica do Poder*. A edição referida é a 12ª edição, de 1996.

exotopia do pesquisador (AMORIM, 2001). Por isso, pesquisar as fronteiras só é possível de dentro delas, nas fronteiras. Nessa perspectiva epistemológica, a produção e análise dos dados não são estanques, elas se derramam³⁸, confundindo uma temporalidade cartesiana.

5.1 A construção de um *ethos* metodológico: processo, exotopia e ignorância

O processo de diferenciação/subjetivação (SILVA, 2000), tal como venho tematizando (capítulos 3 e 4), envolve fronteiras móveis, entre o que se é e o que se estar por vir-a-ser, pelo encontro permanente com a alteridade (outro). A análise desse movimento é desafiante, pois às vezes o olhar parece mais apurado para a conclusão ou resultado desses processos. Desse modo, reuni cuidados e princípios que me nortearam para enfrentar essa tarefa, associando-os a três regiões-limite de onde perspectivar a relação do pesquisador com o outro³⁹, a saber: processo, exotopia e ignorância. Com apoio nessas noções, formulo a ideia de limite/fronteira como uma estratégia para definir a posição do pesquisador em campo. O limite representa os momentos de indefinição quanto aos critérios de diferenciação adulto/criança com os quais se constituem os sujeitos da pesquisa, incluindo o próprio pesquisador; momentos que vão se mostrar de formas diversas, pelo dispositivo de pesquisa, e para os quais a escolarização, pela ação das crianças e adultos que a fazem diariamente, vai formular respostas, dando a ver uma dimensão agonística da escola, onde pequenas revoluções estão em curso.

A primeira região-limite é a dos processos, seja porque é essa a característica do movimento de diferenciação em que se dá a constituição das identidades, seja pelas consequências que isto impõe à organização do trabalho de pesquisa que pretende compreendê-lo. O processo de diferenciação não se comporta como um objeto separado do pesquisador, assim como não se apresenta como algo acabado, dado. Este ponto me distancia de uma perspectiva realista, repercutindo diretamente no modo de trabalho com os dados sejam eles imagens (fotografias e vídeo), registros escritos e/ou áudios, que, por sua vez, não

³⁸Busco inspiração no poema de Viviane Mosé, e no que me ele me faz retomar Manoel de Barros - para conceber uma imagem da pesquisa como um espaço que precisa construir leito. "Tem gente que tem o costume de vazar pelos cantos. No começo vaza calada. Aos poucos. Aos pingos. Mas se pega gosto principia o derrame. Escorre quando fala. Escorre quando anda. Não tem mais braço nem cabelo que segure. Parece que vicia em ficar transbordada. Mas tem gente que quando transborda é pra dentro E corre o risco de ficar represada. E represa você sabe. Se aumenta muito arrebenta. Mas se a pessoa ensaia um jeito de derramar pra fora Aí vai fazendo leito. Vai abrindo seu caminho na terra e a terra parece que se abre para ela passar, às vezes não." (MOSÉ, 2007).

³⁹Parafraseando o livro de Marília Amorim (2001) – *O pesquisador e seu outro* -, acentuo sua importância para a tese.

guardam uma correspondência com um real dado, para o qual se teria de apurar o melhor instrumento. A noção de processo em pesquisa rompe com uma concepção linear de tempo, em que se pode prever (antever) o que se vai encontrar. Mesmo sem empreender uma cartografia, essa abordagem foi inspiradora para o trabalho com os movimentos, as composições, as cenas, para ‘ver’ a diferença em sua face-processo; sobretudo, porque pesquisar o que se passa entre adultos e crianças em contexto de escolarização requer (re) encontrar o plano da processualidade, do que não se coloca de forma tão definida a ponto de ser avaliado, previsto, explicado.

[...] para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de **uma atitude de abertura** que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso de pesquisa [...]. (PASSOS, KASTRUP, ESCÓCIA, 2009, p.13, grifo nosso).

Essa atitude de abertura me possibilitou entender algumas das inseguranças vividas ao longo do percurso como anunciadoras de momentos de mudança, momentos em que os esforços para uma compreensão racional não foram suficientes para dar conta dos acontecimentos. A escuta cartográfica do campo possibilitou o reencontro com a intuição de modo que não pareceu/precisou duelar com a razão. Foi preciso assumi-las como forças (intuição e razão) e instrumentos; ir percebendo a forma opositiva e positivista com que me habituei a lidar com elas, no âmbito das instâncias formativas de que tomo parte.

Aproximar-me de algumas pistas do método cartográfico foi produtivo e fortaleceu o *ethos* metodológico. Foram elas: a) Cartografar relaciona-se a acompanhar movimentos. b) Não supõe objetos dados, delimitados, mas processuais, que demarcam funcionamentos e estratégias. c) A espacialidade do cartógrafo é a da fronteira, pela qual se aprende não a forma pronta, mas os meios. d) A cartografia é uma forma de ler o inusitado, o que se apresenta como possibilidade e pode não ter se atualizado em formas definidas. (KASTRUP, 2008; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009).

Em razão disso, estava de certo modo tentando pesquisar o plano dos mapas subjetivos que se desenham diferentemente para crianças e adultos na escola. Outra pista foi valiosa: a distinção entre molar e molecular como dimensões do real (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Molar e molecular estabelecem entre si relações não binárias. O molecular não está somente na cultura infantil ou de pares (CORSARO, 2005; FERREIRA, 2010, 2008), assim como o molar não está necessariamente do lado da cultura adulta escolar. “O molecular como processo pode nascer no macro. O molar pode se instaurar no micro”.

(GUATTARI, 1996 *apud* BEDRAN, 2003, p. 88). Essa indicação ajudou-me no que diz respeito a como brincadeira e sala de aula (focos da observação participante) se impuseram como territórios de produção da diferenciação adulto/criança, considerando que são definidos, de certo modo, tanto *para* crianças e adultos (no sentido de destinados, próprios a) como *entre* crianças e adultos (no sentido que comportam a experimentação desses sujeitos). Brincadeira livre (associada, sobretudo, ao momento do parque) e sala de aula foram consideradas unidades temporais e espaciais da escolarização (educação infantil) que entrelaçam uma dimensão dada (previamente planejada) e uma dimensão do acontecimento, do imprevisível ligada à ação dos sujeitos nelas envolvidos e constituídos.

Se a região-limite dos processos lembrou-me a existência dos espaços-tempos de imprevisibilidade e de composição na pesquisa, a noção de exotopia, seguindo uma inspiração bakhtiniana, circunscreve os desafios metodológicos ao campo da produção de sentido. Exotopia é, segundo Amorim (2006, p. 96), um conceito bakhtiniano que trata da relação espaço-tempo. Refere-se ao “situar-se em um lugar exterior”. Aparece tematizada inicialmente nas discussões no âmbito da Estética e, posteriormente, no âmbito das Ciências Humanas, em que se constitui como condição fundamental ao trabalho de criação e objetivação, respectivamente.

A noção de exotopia tornou-se emblemática neste estudo, na medida em que como exercício de descentramento do ‘olhar soberano’ do pesquisador-adulto, ajudou-me a compor modos de ver as situações em campo, considerando o entrecruzamento de várias posições (pesquisador-adulto, professor-adulto, criança-aluno, criança-brincante, adulto-brincante). O lugar de pesquisador (AMORIM, 2001, 2006; BAKHTIN, 2010a), nesta perspectiva, relaciona-se a tirar partido de sua exotopia temporal e cultural, aproximando-se do modo como o outro se vê e vê o mundo, para depois se distanciar e devolver-lhe outro sentido, a partir de como se olha o que o outro vê. Tal como o artista, “dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender.” (AMORIM, 2006, p.97). A totalização exotópica ou o acabamento é possível em decorrência de uma posição que ocupa o pesquisador e pela qual se responsabiliza, fazendo aparecer, no texto, essa diferença e tensão evita qualquer ilusão de correspondência entre pontos de vista.

A necessidade do outro e a correlata incompletude do ponto de vista do pesquisador (AMORIM, 2001) revelam-se como um limite à pesquisa, que não exige ser corrigido pela rota metodológica (técnicas e estratégias) desenhada. Ele subsiste como condição para a produção dialógica da pesquisa, assim como são os processos de subjetivação

na vida. O outro possui um excedente de visão, que, por sua vez, circunstancia a produção e a interpretação dos dados.

O conceito de exotopia está relacionado à ideia de acabamento, de construção de um todo, o que implica sempre um trabalho de fixação e de enquadramento, como uma fotografia que paralisa o tempo. O espaço é a dimensão que permite fixar, inscrever o movimento ou, dito de outra forma, a dimensão em que o movimento pode se escrever e deixar suas marcas. A fixação é o resultado de todo trabalho de objetivação, seja científico ou artístico, pois esse trabalho distingue dois sujeitos e duplica seus respectivos lugares: o daquele que vive no instante e no puro devir e o daquele que lhe empresta um suplemento de visão por estar justamente de fora. (AMORIM, 2006, p.101).

O desdobramento de olhares decorrente da exotopia foi essencial para realizar uma analítica dos discursos das crianças (principalmente), sem qualquer ilusão de obter uma voz como sentido puro. A objetivação do pesquisador revela um enquadramento (embora não seja um aprisionamento), justamente porque se faz num movimento.

Essa dimensão da pesquisa (exotópica) em Ciências Humanas articula-se ao fazer etnográfico contemporâneo, afastando as ilusões de uma relação entre pesquisador e pesquisado destituída de poder. O olhar de pertencimento (BOUMARD, 1999) é também um olhar de fronteira, pois não procura destituir as diferenças e se constitui pelo estranhamento do objeto de estudo, numa alternância entre as atitudes de estranhar o familiar e se familiarizar com o estranho (ANDRÉ, 1995; MAGNANI, 2002; SANTOS, 2005). A familiaridade se tece pela presença cotidiana na instituição escolar. Ao mesmo tempo, o habituar-se em campo traz consigo o risco de se naturalizar⁴⁰ os acontecimentos. Por isso, precisa reencontrar-se com o estranhamento, decorrente de ver outras possibilidades para o que parece óbvio ou já compreendido. A fronteira é aquilo que, no dispositivo de pesquisa, permite ver as superfícies de contato, tal como se inclinasse uma moeda para ver as duas faces de que é feita, ao mesmo tempo.

A inserção prolongada na escola permitiu uma análise contextualizada dos acontecimentos, assim como possibilitou compreender as condições de produção dos enunciados. Dar conta da produção dos discursos sobre a infância de forma contextualizada está de acordo com a concepção de que o discurso não é somente o que é falado, mas também os efeitos de sentido produzidos nas relações concretas entre sujeitos (WIELEWICKI, 2001). O outro-pesquisado dialoga, fala e dar a ver os limites com que se fazem os saberes nas ciências humanas.

⁴⁰Quando não consegue transver, problematizar o habitual.

A terceira força vem da imagem da ignorância ou dos limites da vontade de saber (LARROSA, 1998). Não-saber é menos um esvaziamento, uma impotência do que uma suspensão, um pacientar-se diante do objeto/falante. A pesquisa não resulta em preencher lacunas somente, mas da possibilidade de tensionar formas prontas.

Em campo, o exercício da ignorância, tal como figura aqui, esteve relacionado, por exemplo, às tentativas malsucedidas de entender (logicamente) o que as crianças diziam ou pedir explicações. Ao entabular conversas com as crianças, aprendi que a continuidade da conversa não dependia de uma conclusão ou um fechamento do que era dito. Muito ficava por explicar, o que não impedia a produção de efeitos de sentido. Pareceu-me que as crianças pediam (como atitude responsiva) uma contribuição, posicionando-me no lugar de quem poderia ou não ter algo para por a mesa para a conversa continuar. O registro das interrupções dos assuntos e das conversas no diário de campo é signo da ação da criança como sujeito do discurso e dos efeitos provocados no desenrolar do curso da pesquisa. Pedir para que me explicassem algo lhes parecia, por vezes, desinteressante. Isso me fazia atenta ao fato de não desejarem colaborar, mas também à associação imediata que se faz entre explicar e entender e as consequências disso para as conversas com as crianças.

Alguns pesquisadores me inspiram, na medida em que assumem postura cautelosa em torno da ansiedade metodológica em criar mecanismos que garantam a participação das crianças na pesquisa (FERREIRA, 2010; JAMES, 2007). Na leitura bakhtiniana, a expressão “dar voz” se complexifica, na medida em que sujeito e falas não coincidem. Portanto, os mecanismos de subjetivação decorrentes de metodologias de pesquisa participativas com crianças (JAMES, 2007) não funcionam como garantia de escuta da alteridade. Na mesma direção, parecem caminhar as críticas e as ponderações, numa perspectiva foucaultiana, quanto às ilusões que se mantêm em torno da participação em pesquisa no campo da educação, tal como argumenta Costa (2002b, p.103).

Falar é importante, mas não é decisivo. O que poderá fazer diferença é o questionamento das forças que produzem os discursos que se apropriam da linguagem dos sujeitos; é problematizar aquilo que Foucault chama de economia política de verdade e que faz as vozes e as palavras terem ou não poder, dependendo de quem as produz, onde, quando e como.

Mais do que direcionamentos prévios para estar em campo com as crianças, privilegiei as regiões de *não-saber* dessa *outra* metodologia (pesquisa com crianças). Entendo que representam regiões de suspensão no que os adultos-especialistas já protagonizaram. Surgem como espaços de criação de conhecimento científico sobre a infância, hoje.

Visualizo a recente área como uma possibilidade de experimentar uma posição de quem não sabe. Desse modo, a ignorância é a coragem de não procurar de imediato as respostas (racionalismo explicativo), de tirar conclusões. Entendo a indicação de Corsaro (2005) para a recusa, pelo pesquisador, do lugar de adulto-típico como uma provocação ao modo habitual de relacionarmos infância e adultez e que pode abrir as interações ao imprevisível. Por outro lado, mantive certa cautela diante do “típico do adulto” do qual se ressentia e se distancia Corsaro (2005, 2009) em sua etnografia com crianças. As razões foram, sobretudo, pelo fato de que era importante entender do que se faz essa postura, assim como compreender que nem sempre se revela da mesma forma nas interações. Coexistem nas colocações do autor, a meu ver, dois planos de emergência para o que seja esse outro lugar do adulto diante da criança. Um se revela de forma intencional por parte do etnógrafo, pela observação em como se dão as relações entre adultos e crianças, procurando se diferenciar deliberadamente delas. O outro se relaciona a situações que o pesquisador não controla (não sabe), pois o encontro com o outro-criança direciona a região-problema em torno da qual vai ocorrer essa mudança. Isto é diferente a cada pesquisa de campo e não necessariamente corresponde ao que já foi delimitado como problemático (por exemplo, o adulto ser visto como o que sabe, como controlador, que faz muitas perguntas, que não ocupa o tanque de areia). Corsaro (2005), ao descrever um de seus processos de aceitação entre a cultura de pares, relata que saber o nome de todas as crianças foi um fator decisivo para que ele obtivesse algum reconhecimento no grupo. Não me parece nada óbvio que isso o inscreva como um adulto de outro tipo. Além disso, a construção dessa outra adultez, que vejo como estratégica e em relação direta com a ‘ficção da pesquisa’, fica pouco explorada nos efeitos que pode gerar para a escolarização. Este aspecto, em minha tese, se mostrou importante para compreender como *estar entre* as crianças reorganizava o plano geral das interações comigo. Não era o caso de *estar do lado* das crianças.

Essa última indicação, pois, se mostrou em campo mais potente do que o desejo consciente de fugir do adultocentrismo (dar-me conta de que as minhas impregnações a esse modo de conhecimento não se modificam apenas por minha vontade ou intenção de agir diferente), permitindo estudar a posição adulta e da criança pela inserção sistemática do pesquisador na rotina de uma sala de aula e nas brincadeiras livres das crianças que compunham o grupo. Se a etnografia de Corsaro (2005) favorece o caminho de ir até onde as crianças estão (nesse aspecto, a escola é um espaço praticado e significado diferentemente e não um todo homogêneo), fazendo emergir questões situadas nessas espacialidades, é preciso

ir além. Sinalizar como o dispositivo de pesquisa problematiza a diferença estrutural entre adultos e crianças, uma vez que:

Na pesquisa com crianças, a implicação introduz a questão de como se pode enfrentar a desigualdade inerente à posição societária da criança. A produção de saber sobre a criança reflete a contradição entre buscar alterar a posição de subordinação da criança, ao mesmo tempo em que essa não pode ser erradicada. [...] o pesquisador implicado considera o ato de pesquisar como não divorciado de uma posição ética e política sobre a infância que problematiza seu estatuto de incapacidade. **Ao mesmo tempo, tal estrutura de desigualdade não pode ser anulada por decreto, nem por desejo do pesquisador, mas o insere e também as crianças, em lugares sociais determinados por relações sociais de poder que atravessam o dispositivo de pesquisa**, seja ele qual for. (CASTRO, 2008, p. 29-30, grifo nosso).

Considero essa dimensão da pesquisa, que se revela como problematização, como uma região-limite à vontade de saber que termina por manter inalteradas as posições de crianças e adultos, pois não analisa seus efeitos e suas impossibilidades.

Em síntese, as três regiões-limite - processo, exotopia e ignorância - foram ferramentas na produção dos dados, reeducando o olhar, a razão, a sensibilidade. O percurso de pesquisa construído é (apresentado em pormenores nos tópicos seguintes), ele mesmo, um exercício de ressignificação da maneira como costume perceber “o” real, e que, vez ou outra, me contamina com ilusões positivistas. Tais foram, em alguns momentos, meus receios quanto à insuficiência ou inadequação dos “dados” de pesquisa de que dispunha. Na perspectiva que defendo, constituem o que foi produzido com a marca da presença do pesquisador na realidade da qual fala, sendo importante discutir como as dificuldades metodológicas revelam a elaboração de conhecimento pelo pesquisador; processualidade que marca também o registro escrito da pesquisa e que se revela quando expõe a dialética entre o campo e seus acontecimentos - a expressão verbal, os gestos, as olhadelas, os movimentos bruscos, as mudanças de posição - e o texto que é produzido.

5.2 Os meios da pesquisa

A palavra *meios*, em destaque no subtítulo, me serve aqui por dois motivos. O primeiro pelo fato de remeter ao sentido de instrumentos, das mediações criadas pelo pesquisador entre teoria e empiria. O segundo relaciona-se à noção de processo como uma dimensão temporal específica e que exige do pesquisador certos agenciamentos e engajamentos em campo. O processo importa naquilo que se pode dizer sobre os

funcionamentos. É a dimensão do como. O “enquadre” metodológico, tal como o explícito neste tópico, estabeleceu-se num movimento pendular e não exatamente progressivo.

Nos itens seguintes, as delimitações metodológicas necessárias à compreensão da pesquisa misturam-se à narrativa sobre os acontecimentos, dando a ver as temporalidades do percurso de campo, fundamentais ao enredo da tese. O fio condutor do texto metodológico não é então uma cronologia, em consonância com os pressupostos teórico-epistemológicos que tenho por base. Entendo ser necessário que o desenho metodológico possa aparecer em suas regiões de deriva (COSTA, M; COSTA, 2007) e composições, sem que isso se confunda com assistemática. Tornou-se relevante, então, uma análise das dificuldades e dos desafios encontrados e inflexões que se impuseram ao trabalho de campo. Além disso, exponho os itens do quadro metodológico, ou seja: o *locus*, o *corpus*, o contexto investigativo, os sujeitos (COSTA, 2013).

Vislumbro a realização deste trabalho de campo por meio de momentos, forjados conjuntamente pelas forças do imprevisível, da criatividade e da “adaptação” aos acontecimentos que fazem a realização da tese. A “adaptação” a que me refiro está diretamente relacionada à criação de estratégias metodológicas que revelam não só a perspectiva de alcançar uma visibilidade “de dentro”, mas, sobretudo, pela preocupação em se posicionar sem priorizar uma ou outra perspectiva e sim a rede de sentidos em que essas posições são produzidas, inclusive como efeito da própria pesquisa.

De modo geral, as estratégias metodológicas de produção dos dados utilizadas foram: a) a observação participante; que ganha, ao longo da pesquisa, um contorno específico pela minha inserção nas brincadeiras livres de um grupo de crianças (último ano da educação infantil) e pelo acompanhamento sistemático da rotina de sala de aula desse mesmo grupo; b) as conversas com os atores da escola, crianças, pais, educadores; c) a realização de entrevistas semiestruturadas⁴¹: a primeira com uma professora que se revelou uma interlocutora privilegiada, em virtude do seu interesse em relatar situações envolvendo as crianças, e a segunda com a diretora, para aprofundar alguns aspectos conhecidos em torno da criação da escola; d) a realização de entrevistas com as três professoras do grupo de crianças que passei a acompanhar em 2013, destacando como “protocolo” a leitura e discussão de trechos dos diários de campo, previamente selecionados⁴². Realizei com a professora auxiliar três encontros, em que, além dos trechos do diário de campo, pude analisar conjuntamente as

⁴¹Os roteiros das entrevistas semiestruturadas constam em anexo ao texto da tese (Apêndices A e B).

⁴²Os trechos foram selecionados juntamente com a orientadora, após certo percurso no campo e depois da entrada em sala de aula.

filmagens que ela fez (após meu convite) das interações envolvendo a mim e as crianças durante as brincadeiras no momento do parque. O objetivo foi possibilitar que eu pudesse ver a mim e as crianças em interação, assim como estabelecer com a professora uma relação de colaboração, diminuindo os receios quanto à avaliação do seu trabalho. As entrevistas foram transcritas.

O *corpus* foi composto como um mosaico com diversos tipos de dados (áudio, registros escritos e imagens - gravadas em vídeo e fotografias). Vimos na articulação entre os vários tipos de dados um modo de acionar as regiões dialógicas de que se faz o interdiscurso sobre a infância. Os registros escritos, por si, já compõem um conjunto diverso, a saber: o diário de campo, a transcrição das entrevistas realizadas com as professoras e diretora, os documentos cedidos pela instituição, (comunicados aos pais, folders informativos, relatórios, projeto político pedagógico) e materiais de divulgação disponível em *blogs, sites, jornais*. No grupo de imagens, reuni a planta da escola e as fotografias feitas por mim, considerando as interações (*flashes* dos momentos de brincadeiras, de desenhos e escrita das crianças no caderno de notas), o espaço físico e alguns eventos comemorativos. As imagens produzidas durante as interações com as crianças tinham por objetivo preservar detalhes da composição das cenas enunciativas, uma vez que as interações lúdicas incluíam cenários com objetos (brinquedos ou não). Com as fotografias feitas do espaço físico da instituição (sala de aula, parque, rampa), busquei dar a ver os lugares em que ocorriam as interações. Além disso, foram feitas três filmagens pela professora auxiliar dos momentos de interação no parque, em que eu estava envolvida. As filmagens foram utilizadas nas entrevistas com a professora auxiliar, servindo como tema da conversa e fornecendo material para uma análise conjunta. Tiveram um papel importante no sentido de reposicionar a mim e a ela, uma vez que o lugar de especialista a mim conferido pela instituição influía negativamente para a problematização das situações, instituindo a pesquisa como a fonte autorizada de conhecimento e verdade.

São múltiplas relações em jogo e diversos pontos de vista: a seleção dos trechos do diário de campo utilizados nos encontros com as professoras permitiu cruzar, inicialmente, as minhas lentes com os olhares das professoras sobre as crianças e os adultos (às vezes elas mesmas ou eu). As filmagens cruzaram o olhar da professora auxiliar e os acontecimentos no parque, seus modos de ver as crianças e a mim em interação. Posteriormente, isso se mistura ao que pude olhar e dizer (em copresença) ao ver as filmagens; e todas essas estratégias atravessadas certamente pelo que pude visibilizar da ação das crianças e dos adultos. Esses cruzamentos trouxeram para mim e para as professoras a possibilidade de um estranhamento

lúdico⁴³, decorrente do ver a si mesmo ou do confronto com um excedente de visão, presente em nossa constituição alteritária e possível pela exposição da imagem. Durante a leitura dos trechos pelas professoras, emergiam comentários, expressões faciais, valorações e tons na fala que expressam os efeitos destes excedentes de visão e sua potencialidade para uma analítica da subjetividade⁴⁴.

Feitas essas considerações acerca dos “meios” da pesquisa, nos subtópicos seguintes: a) abordo o processo de aproximação e de escolha da instituição para a realização da pesquisa de campo, assim como os motivos para a realização do estudo de caso etnográfico (itens 5.2.1 e 5.2.2); b) justifico a utilização das estratégias metodológicas, tendo como critério os fatores que as impuseram como necessárias no decorrer da pesquisa, resultando em reformulações ou triangulações específicas (itens 5.2.3 e 5.2.4) e c) situo um conjunto de questões que se mostrara como resultado da negociação permanente, dadas as posições assumidas pelos sujeitos da pesquisa (item 5.2.5).

5.2.1 A composição do campo de pesquisa

Para Spink (2003), o campo de pesquisa ou “campo-tema” não deve ser confundido com sua naturalização como “um universo empírico”. A isso acrescento: tampouco com sua formalização (aspectos legais e burocráticos, apresentações formais, assinaturas de termos de consentimento). A partir dessa indicação do autor, consideramos que os acontecimentos que envolveram a escolha do *lócus* de pesquisa, neste caso, representam o que ele descreve como sendo uma fase de negociação, a qual se dá em torno do acesso às partes mais densas do campo-tema, um ir e vir em relação a uma posição periférica e, que por ser periférica, não deixa de ser uma posição (SPINK, 2003). Nessa perspectiva, os movimentos iniciais em torno da escolha do *lócus* de pesquisa tornaram-se um “estar em campo” e sua análise dá a ver as experiências fundantes do campo-tema.

A pesquisa de campo de inspiração etnográfica realizou-se de 2011 a 2013 (Cf. apêndice E - quadro sobre as fases da pesquisa), tendo como *lócus* das observações uma

⁴³Uso o termo inspirada nas considerações de Jobim e Souza (2007, p.86) sobre brincarmos com “as possibilidades geradas pela duplicação da própria imagem [...]”. Para a autora, tem-se aí uma forma de resposta às tensões entre estranhamento e ambivalência na relação com a imagem de si e do outro, o que chama de estágio da dimensão lúdica.

⁴⁴Foram comuns os risos, as expressões de confirmação - *hunrum*- as complementações ao pensamento do outro, o silêncio, o espanto, a vergonha.

escola de educação infantil e fundamental particular da cidade de Sobral - Ceará,⁴⁵ que chamei escola Aquarela.⁴⁶ A aproximação com a instituição aconteceu no entrecruzamento de vários vetores, cuja análise permite entender o interesse e expectativa da instituição em torno da pesquisa, assim como os motivos que levaram à sua escolha como *locus* de investigação. Esses acontecimentos marcaram também nossa inserção e acolhida inicial por parte da comunidade escolar.

O primeiro contato com a escola Aquarela ocorreu em setembro de 2010, em virtude do convite⁴⁷ para realizar, juntamente com outros docentes da UFC, um trabalho com os educadores da instituição. A primeira convergência de interesses, então, se estabeleceu em torno da formação de professores na educação infantil, já que minha questão de doutorado⁴⁸ envolvia diretamente o tema. O trabalho proposto consistia em orientar o processo de elaboração de artigos pela equipe da escola, em sua maioria, professoras, a fim de organizar um livro (coletânea de artigos) por ocasião dos 20 anos da instituição, de modo a compilar as experiências exitosas da escola. A instituição mantém essa memória por meio de fotografias, arquivo com trabalhos dos alunos, depoimentos de pais, material que circula apenas internamente, tendo um alcance restrito no que se relaciona à promoção do trabalho desempenhado fora da comunidade escolar. Além disso, possui também página nas redes sociais, como Facebook, em que é possível ver o registro (mais atualizado) dos projetos realizados, em sua maioria, fotografias das atividades curriculares. As professoras também realimentam essa rede de informações em páginas pessoais. Há ainda comunidades na internet de ex-alunos da escola.

Por meio desses primeiros contatos, foi possível fazer uma leitura inicial do contexto em que se inscreveu o convite à UFC. As práticas pedagógicas e de formação desenvolvidas na instituição eram representadas no imaginário da cidade de Sobral – e também pela própria escola – como *alternativas* no âmbito da educação das crianças, mas careciam de sistematização para serem “publicizadas” e compartilhadas com outras

⁴⁵O Município de Sobral está situado na região Norte do Ceará, a 235 quilômetros de Fortaleza. Ocupa uma área de 2.122,897 quilômetros quadrados, com uma população estimada 2014 em 199.750 habitantes, segundo dados do IBGE (2014).

⁴⁶Os nomes utilizados são fictícios tanto para a instituição como para os sujeitos da pesquisa, crianças e adultos, a fim de preservar o anonimato. Para as escolhas dos nomes, procurei preservar semelhanças quanto ao tamanho (se nome duplo ou não), a existência de apelido, assim como busquei referências afetivas, como no caso dos nomes Lelé, Théo, Nina, Carol, Emília. Outras questões acerca desse cuidado ético são consideradas no item 5.2.5 deste capítulo.

⁴⁷O convite partiu do Professor Dr. José Babi Fonteles, docente do curso de Psicologia da UFC- Sobral/CE, onde também sou professora, para desenvolver com a colaboração de mais duas colegas do curso, Profa. Ms. Nara Diogo e Profa. Dra. Verônica Salgueiro um trabalho na instituição.

⁴⁸Coincidentemente, eu acabava de ingressar no curso de doutorado.

instituições e educadores. Nomear-se e ser vista como alternativa aparecia como um marcador simbólico da identidade da escola, a partir do qual se estabeleciam seus discursos acerca da infância e de sua escolarização. O segundo ponto de convergência entre minha proposta inicial de tese e o trabalho na escola esboçava-se, a saber: as concepções de infância que se formulam contemporaneamente pela prerrogativa de “dar voz às crianças” e que são tomadas como horizonte para os processos de escolarização na educação infantil.

Com o desenvolvimento da pesquisa, pude perceber as ambiguidades e receios em torno da adjetivação da escola como alternativa e de que forma essa caracterização relacionava-se ao lugar destinado à criança nas práticas escolares. A escola convive com a necessidade de recorrentemente explicar à comunidade o que vem a ser “ser alternativa” (vide o slogan da escola *porque todo começo precisa ser bem feito*) e objetivava com o projeto do livro criar outras maneiras de se ver, organizando diferentemente o que a distancia e a aproxima de outras instituições educacionais da cidade. No que toca às professoras, a proposta incluiu a formalização das bases teóricas de uma prática pedagógica, sistematizando os saberes fruto da experiência, com base na reflexão. O desafio que me foi posto e que aceitei foi desenvolver com o grupo, de modo cooperativo, a construção do conhecimento em que as professoras-autoras tomassem como objeto de análise sua vivência. O grupo de pesquisadores tinha uma perspectiva em comum, independentemente dos interesses diferenciados quanto às temáticas de pesquisa: o cuidado em não tornar a relação com a universidade segundo uma lógica especialista, ou seja, aquela em que os saberes científicos funcionam como uma base de autorização do que é verdadeiro, na medida em que, anunciado por *experts*, encobrem suas relações com a produção de determinadas verdades.

O projeto de elaboração e publicação do livro relacionava-se também ao intuito de instituir uma rede de educação infantil na região norte do Ceará, tendo uma função estratégica. A cidade “acolheu” nos últimos anos grandes empresas educacionais que têm um forte aparato publicitário e uma estrutura de serviços educacionais que envolvem desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo em alguns casos até o ensino superior. Desse modo, a proposta envolvia também uma medida de fortalecimento da escola ante este novo panorama da educação na cidade. Pelo projeto proposto, era possível perceber vários desejos de mudança: de expansão, configurando uma rede de educação infantil na região norte do Ceará; de fortalecimento da prática pedagógica exercida, tendo a criança como centro; e de

maior visibilidade na cidade e reconhecimento pelo trabalho realizado em 20 anos. Essas vontades ensejaram ações concretas como o trabalho com as professoras⁴⁹.

O fato de o projeto de elaboração do livro ter como eixo sua identidade como escola de educação infantil; e, mais especificamente, o fato de suscitar questões em torno das concepções de infância na contemporaneidade, tornaram pertinente a proposição dessa escola como *locus* de pesquisa. Em agosto de 2011 (quase um ano depois do contato inicial), levei à diretora a proposta de realização do trabalho de campo relacionado à tese, iniciando as relações com a escola agora intermediadas pelo contexto da pesquisa de doutorado⁵⁰. Com o desenrolar da pesquisa de campo e com o meu afastamento por licença gestante em abril de 2012⁵¹, interrompi minha contribuição sistemática ao projeto do livro, que em dezembro de 2011, já se encontrava em fase de conclusão da escrita dos artigos pelas professoras⁵². Entretanto, para algumas delas o acompanhamento perdurou por algum tempo, o que dependia do processo de escrita de cada uma. Por esse motivo, ainda realizei orientações por e-mail à profa. Estela a quem estive mais diretamente ligada e cujo tema do artigo relacionava-se à temática da tese. O intuito era que ela finalizasse o processo de escrita do seu artigo.

Do ponto de vista da pesquisa de doutorado, meu distanciamento foi importante para que outras relações em campo pudessem acontecer, uma vez que fortemente marcadas pela minha identidade como professora de psicologia da universidade. O imaginário acerca de um saber especialista (*expert*) acompanhou a produção dos dados, sendo necessário problematizá-lo. Dentre outras coisas pelos efeitos de verdade (FOUCAULT, 1996) relacionados à pesquisa e a consequente não apropriação dos atores da instituição no que diz respeito às suas práticas, buscando sempre um balizador externo e legítimo.

Em síntese; o contato com a escola, anterior à realização da pesquisa (período de agosto de 2011 a dezembro de 2013, com um intervalo), possibilitou uma escuta, assim como

⁴⁹Em decorrência da realização do projeto na escola Aquarela, a instituição passou a funcionar como campo de estágio (supervisionado) na área de Psicologia Escolar para alunos do curso de Psicologia da UFC, *campus* Sobral, e para a realização de pesquisas de alunos e professores, assim como passou a acolher visitas discentes por ocasião de trabalhos de extensão e disciplinas teórico-práticas.

⁵⁰A apresentação da pesquisa de doutorado foi realizada aos pais e professores em reuniões agendadas no calendário da escola, em fevereiro e março de 2012.

⁵¹Minha primeira filha nasceu em maio de 2012.

⁵²O trabalho de editoração do livro ainda está em fase de finalização, com a participação ativa do prof. Dr. Babi Fonteles, de quem partiu a proposta inicial do projeto. As demais professoras da UFC, assim como eu, participaram apenas da primeira fase do projeto. Em visita que fiz à instituição em maio de 2014, para atualização de alguns dados, a coordenadora da escola me informou que nem todos os artigos propostos pela equipe da escola foram concluídos após as orientações. No livro, não constarão, portanto, todos os artigos inicialmente pensados e que envolveram orientações na fase inicial do projeto. A meu ver, tal não invalida o projeto, embora mereça uma análise mais cuidadosa e que foge ao meu objetivo no momento.

vivências em torno do meu interesse de pesquisa. Paralelamente, o projeto de tese passava por aprimoramentos por ocasião do exame de qualificação (realizado em dezembro de 2011), assim como se iniciavam os trâmites para sua apreciação por um comitê de ética.

5.2.2 A diferença-alternativa da escola Aquarela: elementos da cultura escolar⁵³

Nesse tópico, analiso alguns dos eixos sobre os quais a escola forja sua identidade de *escola diferente, alternativa*, a fim de entender como essa diferença liga-se à concepção de uma “criança participativa, com voz”. São, pois, centrais à justificativa da escolha dessa instituição para a realização de um estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 1995; ANGROISINO, 2009; JACCOUD; MAYER, 2008). Esses elementos tornaram-se mais visíveis na medida em que foi possível relacionar enunciados, nos quais se sobressaíram os discursos da gestão, dos pais e professores. Levei em conta a análise de documentos cedidos pela instituição, como relatórios e projeto político-pedagógico, cartazes sobre os projetos da escola com as crianças (fixados nas paredes), fotografias de atividades e eventos comemorativos, as conversas com os educadores e pais no período de convivência na escola, a entrevista com a diretora da instituição e as observações do cotidiano escolar. No capítulo 6, o plano analítico para a diferença-alternativa da escola Aquarela se torna complexo; pois é possível, pela análise das ações cotidianas dos atores, perceber como essa característica/valor se materializa na forma de respostas aos impasses gerados pelas transformações por que passa a infância hoje.

A escola Aquarela foi fundada em 1989, fato que a diretora, uma de suas fundadoras, relembra em tom afetivo “[...] duas amigas recém-formadas cheias de ideais resolveram construir um projeto de escola onde pudessem fazer educação como acreditavam que deveria ser. Onde as relações pudessem ser as mais democráticas e saudáveis possíveis.”⁵⁴ (NASCIMENTO; ROCHA; SOBREIRA, 2011). No início de cada ano letivo, esse acontecimento é lembrado para as crianças, dando destaque ao desejo partilhado pelas amigas de fazer uma escola diferente. Conhecer essa história faz parte das atividades da semana de adaptação e acolhimento das crianças, onde há uma espécie de fidelização da marca da escola

⁵³As informações sobre a escola foram consultadas em documentos cedidos pela instituição, como relatórios e projeto político-pedagógico. Também consideramos os cartazes fixados na escola, fotografias de eventos comemorativos, as conversas com os educadores durante o período de convivência na escola e a entrevista com a diretora da instituição.

⁵⁴O trecho foi retirado do resumo expandido referente a trabalho científico, em que a diretora é uma das autoras. Encontrei o mesmo tom afetivo em texto publicado pela diretora em um jornal em comemoração aos 25 anos da escola, intitulado *A palavra de quem acreditou na possibilidade de encantar*.

com visitas aos espaços institucionais, conversas com os funcionários (há funcionários que estão desde a fundação na escola), desenho da logomarca. (Diário de Campo, 29 de janeiro de 2013).

O fragmento do texto retirado do *blog* da escola – e citado a seguir - traz outras dimensões do “sonho” que impulsionou o projeto de criação da escola.

A Escola nasceu do sonho (que é também um desafio!) de buscar uma prática pedagógica referenciada nas teorias de cientistas e educadores deste século. Uma prática que superasse, por um lado, os modelos tradicionais, mecanicistas, autoritários e, por outro, os modelos “modernos” de educação liberal, aberta, do deixar fazer. Na verdade, o embrião da Escola Aquarela já surgia em 1985. Surgia com uma equipe de jovens profissionais (pedagogos, psicólogos) que estudava Piaget e Paulo Freire, Freud, Vygotsky e Emília Ferreiro, e que promovia os primeiros debates no meio educacional sobre educação de crianças, com os Seminários de Educação Pré-Escolar de Sobral, apesar das barreiras impostas pelas mentalidades da época.

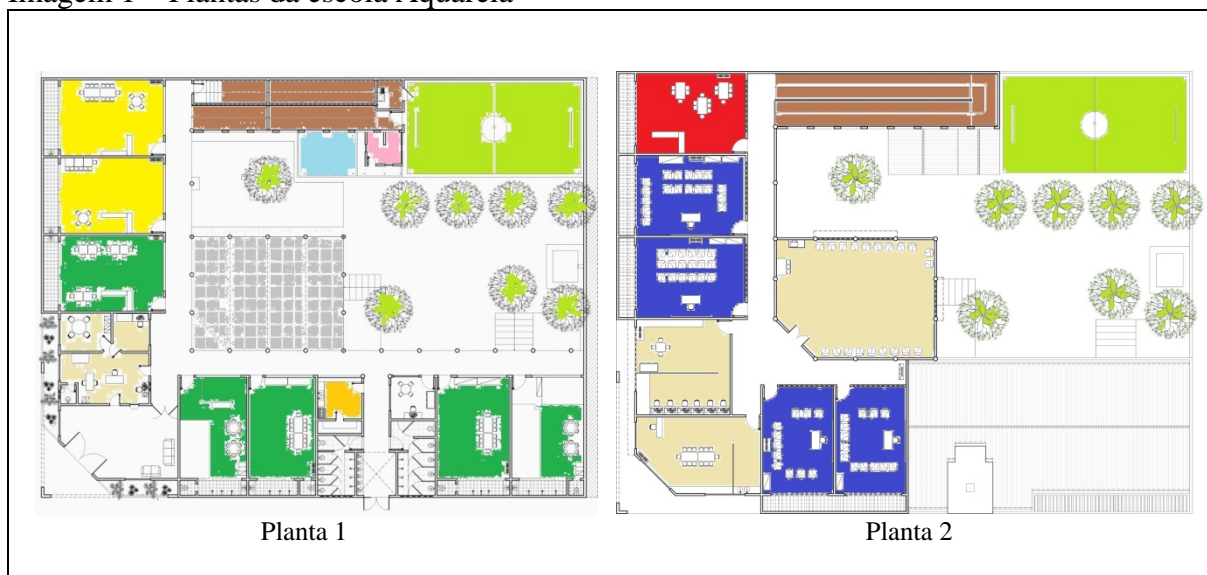
A aliança com autores situados no âmbito das relações entre Psicologia e Educação aparece como insígnia que confere credibilidade ao “sonho da amigas”, e, por sua vez, o retira do âmbito intimista. A escola Aquarela parece se inscrever numa rede histórica mais ampla em que se fizeram outros projetos de escolas alternativas, a exemplo do que Revah (1995) analisa sobre o processo de constituição de um grupo de escolas “alternativas” em São Paulo, de meados de 1970 ao início dos anos de 1980. O interesse do autor recaiu sobre o fato de essas escolas estarem ligadas historicamente à emergência de “novas” pedagogias, em um momento político do contexto brasileiro, embora aparecessem referenciadas de forma similar pelo termo construtivista – numa acepção bem generalista.

Conjugar considerações sobre o espaço físico (instalações e arquitetura escolar) e a localização geográfica da escola com seus modos de inserção nos espaços privado e público parece ser importante para compreender o tipo de visibilidade que lhe é conferida no imaginário da cidade; e dessa forma, compreender as adjetivações que costumam aparecer associadas à escola - pequena, do interior, diferente, alternativa - como modos de pertencimento da instituição à rede de serviços educacionais de Sobral.

O prédio que abriga a escola, desde 2001, foi projetado especificamente para sediá-la, atendendo, por exemplo, às exigências legais em termos de acessibilidade e às adequações para o atendimento de crianças (Imagem 1). Representou um passo importante na

legitimação do projeto da escola, segundo a diretora. A primeira sede era alugada e consistia no espaço onde funcionava a escola de uma fábrica, então desocupada.

Imagem 1 – Plantas da escola Aquarela



Fonte: Plantas cedidas pela direção da escola.

Nota: Abaixo reproduzo as plantas da escola, com algumas adaptações para melhor visualização dos espaços. À esquerda, a planta do 1º piso e à direita, a planta do 2º piso. Em vermelho, a sala do Grupo V. Em amarelo, as salas reservadas às duas turmas do infantil IV (os amarelos). Em verde, as salas reservadas ao infantil I, II e III. Em azul, foram sinalizadas as turmas do fundamental I. Em cinza, sinalizamos o pátio central. A cantina está destacada com a cor laranja. E as áreas em bege claro referem-se, na planta 1, às salas da direção e da secretaria e, na planta 2, à biblioteca, sala de informática, sala de apoio e auditório. Em marrom, a rampa de acesso ao 2º piso e em verde claro, quadra e parque (destaque para o tanque de areia e a casa de madeira, sinalizados em azul claro e rosa respectivamente).

A escola Aquarela localiza-se em um bairro residencial, que possui vários equipamentos comerciais. É uma região bem atendida, com supermercados, cinemas, centro de convenções, academias, escolas municipais e estaduais, escolas privadas, farmácias, hospitais. Além de ser um bairro residencial caracterizado pelo alto poder aquisitivo dos moradores. Sobral é uma cidade que recebe os efeitos de um processo de urbanização recente com reflexos nos problemas do trânsito, aumento da violência, assim como pela presença de ícones das sociedades de consumo como a chegada do primeiro Shopping Center da cidade em 2013. É interessante perceber como persistem, no imaginário social, várias lógicas para aproximar e distanciar a cidade de Sobral da Capital do Estado, Fortaleza. Essas lógicas demonstram a existência de ambivalências, que ora festejam a ampliação de opções de lazer, consumo, serviços (aproximando as duas realidades sociais) e ora realçam seu caráter de cidade pequena (do interior), em que não se sofre de certas privações como nas grandes metrópoles. A conversa na porta de casa é uma atitude lembrada por muitos moradores como

um ato que persevera essa áurea de cidade do interior. Essa ambivalência (ser cidade do interior, mas ter atrações como a Capital) mostra-se no discurso dos pais sobre a infância, pois coexistem uma imagem bucólica da infância (motivo que sustenta a escolha da escola Aquarela pelos pais) e uma vigilância dos pais quanto ao sucesso dos filhos e a estrutura física e curricular ofertada pela escola (resposta às pressões do mercado). Voltarei a esse ponto.

Acompanhei conversas das crianças (ver trecho a seguir) em que poder viajar para Fortaleza (fato relacionado ao poder aquisitivo dos pais) aparece como distintivo de poder no grupo de pares, podendo reverter-se em motivo para desqualificações dos modos de vida. Além disso, as minhas idas e vindas à escola eram intercaladas por viagens à Fortaleza, o que fazia com que esse tema fosse recorrente.

TRECHO 1

Estou sentada em uma cabeceira da mesa e Flor na outra. Elias está a minha esquerda e Emília e Manoel à direita. Conversamos enquanto cortam os sacis para a realização da tarefa de sala.

Flor: - tia, advinha para onde eu fui? Várias vezes, Flor me falou sobre o Beach Park⁵⁵. Semana passada foi seu aniversário e viajou para Fortaleza. Imaginei que pudesse ter ido ao parque aquático, mas esperei que me desse pistas.

Manoel se inclui na conversa: - eu fui para Ubajara⁵⁶!

Elias diz em seguida:- eu também Manoel! Fui andar de bondinho!

Manoel se aproxima da cabeceira onde estou e me conta:- tia, o meu quarto era do Ben 10⁵⁷. Não entendo bem de que quarto fala. Parece-me que quando Flor inicia a conversa, Manoel deseja ter algo grandioso, legal para partilhar também. As diferenças de poder aquisitivo entre as crianças vão aparecendo, assim como contestam a fala do Manoel e suas possibilidades. Flor diz que o lugar que visitou começa com b e então revela que foi ao Beach Park e que desceu em um tobogã. [...]
Elias também conta que foi e conhece o brinquedo novo. **Manoel diz que também foi.**

⁵⁵Complexo turístico do litoral do Nordeste do Brasil de projeção internacional. Abrange hotéis de luxo à beira da praia e o maior parque aquático da América Latina. Além de destino turístico almejado, o Beach Park é uma marca de sucesso no mercado dos empreendimentos de lazer, sendo objeto permanente de campanhas publicitárias. Está situado na região metropolitana de Fortaleza/CE, na praia do Porto das Dunas, município de Aquiraz.

⁵⁶Ubajara é um município cearense, de clima serrano, conhecida por abrigar o menor parque nacional dos pais. Pela proximidade da cidade de Sobral, constituiu roteiro de lazer de muitas famílias que residem em Sobral. Como atrações inclui passeio de bondinho, visitação às grutas e realização de trilhas.

⁵⁷*Ben 10* é um herói dos desenhos animados infantis (produção americana) com grande expressão entre os meninos. Assim como outros personagens possui variados objetos com sua imagem, a exemplo de brinquedos, itens de material escolar, relógio etc.

Flor rapidamente contra argumenta, olhando para mim:- como? Se o Manoel filho é quase-pobre?

Manoel não espera e responde:- Flor, eu fui com o Davi, ele é rico. A conversa continua.

Flor olha de modo estranho como se desconfiasse e põe uma dificuldade:- só se ele tiver 1 milhão né, tia?

Manoel está agitado e tem pressa, falamos um por cima dos outros.

Eu:- mas se pode juntar dinheiro, Flor!

Manoel fala já com certa irritação e impaciência, pois percebe que está sendo desacreditado: - ele tem, o pai dele é rico!

Flor:- então não é ele! É o pai dele, Manoel!

Manoel:- eu conheço ele Flor, e é pequeno e eu fui para Ubajara.

Flor (franzindo a testa) duvida do que acaba de escutar:- como Manoel? Ubajara é uma coisa, Fortaleza é outra. Fortaleza é pra lá meu fi! Você sai e vai reto. Flor movimenta os braços e indica a direção da lateral da escola, avenida grande, caminho que se toma para deixar a escola. Vou escutando a conversa e tentando tomar nota. (Diário de Campo, 31 de outubro de 2013).

Vimos neste trecho como as diferenças de classe entre as crianças constituem, juntamente com outros fatores, suas posições no grupo de pares, dando a ver as estratégias discursivas para que estas posições se mantenham, ante a heterogeneidade do grupo em que convivem as crianças, cujos pais têm poder aquisitivo diferente. As famílias atendidas pela escola são em sua maioria de classe média ou classe alta, identificadas com um modelo de educação não padronizado e não competitivo. No período considerado em Revah (1995), em suas análises históricas da emergência das escolas alternativas paulistas, prevalecia o caráter não oficial dessas escolas em relação ao Estado e ao mercado. Vê-se na identidade da instituição pesquisada (re) surgir uma contraposição ao mercado - embora não sem ambiguidades, e que aparece em outros momentos no reexame que a própria escola faz dos limites em que esbarra para se ver como escola alternativa.

Na escola, estudam também os filhos dos professores e funcionários. Embora os pais se identifiquem com a filosofia da escola, há uma preocupação com o sucesso das crianças na continuidade da vida escolar, em virtude da proposta pedagógica adotada, fato que deu a tônica das atividades de acompanhamento dos alunos egressos nos primeiros anos da escola.

Juntamente à ideia da escola alternativa está sua caracterização como uma escola pequena e que, por sua vez, aparece relacionada à convicção de que educar os filhos no interior é melhor. Essas vantagens foram realçadas por professoras e pais quando me referia à possibilidade da minha filha estudar em Sobral. As dualidades, interior e capital, escola pequena⁵⁸ e escola grande existem como elementos da identidade institucional. *Nunca quisemos ser uma escola grande*, destaca a diretora. Essa identificação da instituição como uma escola pequena e alternativa parece constantemente revisitada, o que termina por fazer questão à proposta pedagógica que procura se legitimar equacionando esse campo de tensão. São tensões que se materializam no pedido e cobrança dos pais, em reuniões, para que a escola ofereça atividades extracurriculares, como música e informática, por exemplo, assim como nos investimentos e melhorias dos espaços institucionais. Desde que me inseri na instituição como pesquisadora, acompanhei transformações no espaço físico por meio de algumas reformas. Chamava minha atenção o fato de que pareciam resguardar o aspecto mais simples com que são organizados os espaços, priorizando o conforto. Durante a entrevista, ao falar de como a escola se organiza e concebe seus espaços a diretora me diz: - *Não acredito nessas estruturas muito elaboradas, cimento, mármore. A escola é como a minha escola. A arquitetura escolar é um elemento importante para a produção da infância e outro ponto pelo qual passam as tensões pelas opções escolhidas. Os maiores aqui têm 10 anos e para mim são crianças*, justifica a diretora. O espaço físico dialoga com a valoração positiva da brincadeira como signo da infância, tal como entende a escola. Pela referência ao passado, constrói as bases do diálogo da escola com duas insígnias da contemporaneidade: a tecnologia e o consumo - em relação às quais a escola se coloca como outra opção. Uma das mudanças no espaço físico, que guardo na memória, foi a aquisição de ar-condicionado para a sala da secretaria, alvo de comentários de um pai: - *vocês estão virando gente grande!* Quando retornei à escola para rever alguns documentos em 2014, a porta que antes se mantinha aberta e não freava o acesso das crianças mantém-se agora fechada e trancada pela presença do ar refrigerado, mas também como forma de controle do acesso.

Em entrevista com a diretora, ela me esclareceu que a escola tem um público diferenciado que acredita na escola. A afinidade com a filosofia da instituição é um critério importante quando, muitas vezes, a escola é procurada por pais que não podem pagar pelo valor integral da mensalidade. Relata que foi surpreendida pela campanha idealizada por um

⁵⁸Enquanto escrevia o texto, foi recorrente a lembrança em torno do termo mambembe como adjetivação possível para a escola, considerando esses elementos que tensionam sua imagem na cidade de Sobral. A palavra encerra, entretanto, uma dupla significação: má qualidade (dicionário) ou improvisado, alternativo, não padronizado, quando no universo semiótico da arte, do teatro, da música. Referimo-me ao segundo sentido.

grupo de pais para fortalecimento da proposta da escola. Na imagem 2, é possível ler o texto do adesivo: *Escola Aquarela: eu acredito nessa proposta (iniciativa de pais e mães da escola Aquarela)*. O adesivo foi fixado na porta da sala do 2º ano do fundamental, onde estudam as crianças, filhos e filhas das famílias protagonistas da campanha.

Imagem 2 – Adesivo da campanha realizada pelos pais em apoio à escola Aquarela



Fonte: elaboração própria. Data: 26/02/2013.

Nota: Fotografias do adesivo elaborado por um grupo de pais da escola Aquarela como forma de apoio à escola. À direita, é possível ver o local onde está colado o adesivo: a porta da sala de aula do 2º ano.

O enunciado “*porque todo começo tem que ser bem feito!*”, *slogan* da escola, assume a forma de uma justificativa ou de um esclarecimento. O porquê parece endereçado a destinatários que precisam de explicação e de reforço contínuo quanto à importância do começo. Sugere que o que vem a ser desenvolvido neste trabalho pedagógico tem sua razão no fato incontornável de um tempo – *o começo*. A ideia de um começo bem feito, garantia dada pela instituição, indica também algo sobre *o depois*, horizonte (a continuidade do processo de escolarização de seus alunos em outras instituições) com o qual a escola se relaciona indiretamente, mas que não pode garantir do mesmo modo que o faz com os primeiros anos. Além de uma trajetória, o “começo” é signo da tentativa da escola de se colocar diferentemente de outras instituições no campo da educação das crianças, o que tem relação com um discurso sobre a infância. É possível ouvir, entretanto, “a voz” de uma perspectiva desenvolvimentista que institui para a infância um lugar de passagem, por meio da ideia de fase.

Em síntese, a identidade da escola parece constituir um tipo de encruzilhada: ser diferente em termos educacionais (contraposição à lógica competitiva e do mercado), mas sem perder a medida do diálogo com as famílias e ao mesmo tempo referendar seu lugar de destaque (mesmo que ambíguo) na rede de serviços educacionais que a cidade oferece. A

encruzilhada do “ser alternativa” significa, de um lado, legitimar a identidade da escola, mas também enfrentar uma possível “invisibilidade” daí decorrente e para a qual advertem as professoras mais antigas em reunião de planejamento “*nós não somos uma ilha*”. Na ocasião, o grupo de docentes discutia a natureza do evento que deveria ser organizado para comemoração do Dia das Mães. A questão girava em torno dos riscos de adotar uma postura diferente para estas datas comemorativas, por exemplo, pondo em foco toda a família e não apenas a mãe ou o pai. O receio do isolamento pelas propostas defendidas explicitou-se quando se teve que decidir sobre a necessidade de manter ou não uma lembrança (um presente) para as mães. Nesse ponto, as defesas foram para que a escola tivesse cuidado em não se tornar uma ilha, numa tentativa de justificar a necessidade de se colocar em acordo minimamente com as práticas de outras escolas.

No trecho abaixo, a diretora reforça os valores que norteiam o trabalho realizado com as crianças, numa tentativa de fixar outro sentido que não o da ausência de disciplina e limites, outro aspecto que recobre o sentido de escola alternativa.

[...] culturalmente outros valores tinham sido construídos nas próprias escolas por onde fomos educados, onde existem os que mandam e os que obedecem, os que sabem e os que calam e aprendem. [...] aos poucos foi se construindo uma cultura de diálogo entre nós adultos, para que pudesse chegar às crianças. [...] **olhar a criança como um ser hoje com capacidade também de diálogo dentro das suas possibilidades, podendo ter vez e voz.** (Trecho extraído de texto publicado em Jornal em comemoração aos 25 anos da escola em 2013).

O posicionamento crítico da diretora em torno do que denomina “modelos tradicionais, mecanicistas, autoritários e, por outro, os modelos “modernos” de educação liberal, aberta, do deixar fazer” (*blog* da escola) marca as formulações identitárias e ideológicas da instituição. Em entrevista, a diretora explica-me que o alternativo é compreendido pelas pessoas de forma pejorativa, pois em referência direta à ideia de que “as crianças na escola fazem o que querem”. Essa tensão entre liberdade e disciplina parece existir como um perigo que se materializa como um receio do professor quando está diante das crianças (trecho 2). A adoção do socioconstrutivismo funciona como regime de verdade que regula os sentidos em torno das relações entre liberdade e disciplina.

TRECHO 2

Vera chama a atenção de uma das crianças, dizendo que ficará sentado. Flor interpela a professora: - **castigo né, tia? Vera se defende:- Aqui nesta escola essa palavra não existe né gente?** Ele vai só pensar. (Diário de campo. 30 de janeiro de 2013).

Os acontecimentos relatados – a elaboração do livro, a imagem social da escola, a autovigilância da professora, a campanha dos pais, a ressalva das professoras - costuram uma rede de sentidos complexa em que a escola se enreda em busca de sua definição como escola de crianças na cidade de Sobral. Identificamos quatro aspectos pelos quais a escola enuncia seu lugar de diferença na educação das crianças: a) o diálogo (ouvir a opinião, dar explicações com base em argumentos, pedir e dar esclarecimentos) como eixo das relações com as crianças; b) a existência de dispositivos para garantir a participação da criança junto aos processos de aprendizagem, legitimados segundo uma proposta socioconstrutivista; c) a definição dos adultos da escola e da família como exemplo para as crianças; d) a centralidade das relações afetivas na condução dos processos formativos de crianças e adultos, fato determinante na decisão de educar crianças “especiais”, mesmo antes de estabelecida a Política Nacional de Educação Inclusiva⁵⁹. Os aspectos ou eixos da filosofia da escola não aparecem assim formalizados nas apresentações da proposta da escola (*blog, folder, jornais*), mas se exercitam como elementos de sua cultura institucional com os quais foi possível entrar em contato durante a realização da pesquisa.

Esses eixos da filosofia da escola mostram certas formas de diálogo com as normatizações da Política de Educação Infantil Brasileira⁶⁰, mas se exercem com particularidades. Essas, por sua vez, permeiam as relações com outras escolas (públicas e privadas). Foi muito recorrente ouvir das professoras da escola o quanto as práticas da instituição são diferentes das práticas pedagógicas da Prefeitura. Os pontos enfatizados giravam em torno do tempo destinado à brincadeira, da centralidade do livro didático como eixo curricular, da escuta das crianças nas atividades planejadas. Em 2013, quatro das

⁵⁹Três documentos são representativos das mudanças na Política Nacional de Educação Especial no Brasil das quais resultaram a adoção da perspectiva inclusiva (GARCIA, 2013). O primeiro, a resolução n.2/2001(BRASIL, 2001) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O segundo é o documento orientador *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) que difunde uma perspectiva inclusiva centrada em um modelo de atendimento especializado (AEE). E o terceiro é a resolução n. 4/2009 (BRASIL, 2009) que institui as diretrizes operacionais do AEE na educação básica.

⁶⁰Alguns documentos estabelecem as bases destas diretrizes no Brasil, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1998).

professoras da escola mantinham vínculos com a Prefeitura de Sobral, trabalhando em um dos turnos em escolas de educação infantil do município. As relações entre educação pública e particular aparecem, pois em vários âmbitos, no processo identitário da instituição Aquarela. Coordenadora e diretora participam como formadoras em intuições públicas com atividades junto aos professores da rede municipal, como a escola de Formação Permanente do Magistério - ESFAPEM⁶¹. No que se refere à educação, a cidade de Sobral se destaca pelo alcance de bons índices nos processos de avaliação nacional e local, tendo sido foco no noticiário local e nacional. Este fato decorre um incremento de projetos que têm como foco a formação de professores. Este cenário inspira pesquisas que buscam, por outro lado, a visão atenta aos desdobramentos micropolíticos desses resultados (CARDOSO; MAGALHÃES, 2012).

A escola oferece turmas de educação infantil para as crianças desde um ano, com continuidade até o I ciclo do ensino fundamental que vai até o 5º ano, embora a escola não se obrigue a formar turmas todos os anos (a exemplo do que aconteceu em 2013). Em 2013, a escola atendeu 156 crianças no total. Na educação infantil, foram 99 alunos e no ensino fundamental 57 alunos. Quanto ao projeto de inclusão da escola Aquarela, havia 11 crianças com algum tipo de necessidade especial e com acompanhamento extrassala de aula (Atendimento Educacional Especializado). Estão incluídas neste grupo crianças com dificuldades de aprendizagem e não apenas com algum tipo de deficiência.

No quadro a seguir, é possível visualizar os diferentes atores (professores e alunos) da escola em 2013, divididos por grupos etários.

⁶¹Instituição criada em 2006, ligada à Secretaria de Educação de Sobral, e que passou a conduzir os processos de formação em serviço dos professores da rede municipal de ensino nessa cidade.

Quadro 1 – Número de crianças e professores por grupos etários em 2013.1

Nível de ensino	Turmas	Nº de Crianças/Turma		Número de profissionais	
		Meninos	Meninas		
Educação Infantil	Infantil I ⁶² (1 ano)	Turma 1	7	2	1 professora titular e 2 professoras auxiliares/turma
		Turma 2	3	6	
	Infantil II (2 anos)	Turma 1	4	4	1 professora titular e 2 professoras auxiliares/turma
		Turma 2	4	5 (1 cadeirante)	
	Infantil III (3 anos)	Turma 1	5	9	1 professora titular e 1 professora auxiliar/turma
		Turma 2	6 (1 c/ atraso motor)	9	
	Infantil IV (4 anos)	Turma 1	4	3	1 professora titular e 1 professora auxiliar/ turma
		Turma 2	7	4	
	Infantil V (5 anos)		8 (1 cadeirante c/dificuldades cognitivas)	9 (1 c/ síndrome de down, 1 c/ dific.cognitivas)	1 professora titular, 1 professora auxiliar e 1 cuidadora
	Ensino Fundamental (1 ^{as} séries)	1º ano	8 (1 autista)		8
2º ano		10		8	1 professora
3º ano		7		5	1 professora titular e 1 intérprete
4º ano		-		-	Não foi ofertado em 2013
5º ano		6		5	1 professora
Atividades Extras	Horários distribuídos nos dias da semana	-		-	Inglês (1), Educação Física (1), Informática (1), Música (1) e professoras de reforço (2)

Fonte: elaboração própria com base nas informações cedidas pela secretaria da escola.

Faziam parte da equipe, além dos professores listados no quadro: um psicólogo, duas coordenadoras, uma diretora, uma auxiliar de secretaria, uma tesoureira, uma cozinheira, três zeladoras e um porteiro. Tomei como base o primeiro semestre, pois as mudanças ocorridas não mexeram com a organização dos professores. Em 2013, as substituições feitas foram por motivo de licença gestante e aprovação de professores da escola em concurso para prefeitura de Sobral.

O público atendido pela escola tem características singulares. Muitas crianças são filhos de jovens professores universitários, em início de carreira, consequência de a cidade ser um pólo universitário na região norte do Ceará⁶³. Isto produz uma rede de partilha entre os pais, porquanto, mesmo em áreas diferentes, há uma identidade profissional que produz laços entre a comunidade escolar (relações de amizade). Há também relações de parentesco entre as educadoras, entre diretora e psicóloga, assim como relações de amizade que se desdobram, por exemplo, na partilha e convivência em um mesmo grupo religioso (a união dos vegetais). Muitas crianças são filhos das educadoras que se revezam como professoras dos filhos uma

⁶²As cores (verde, amarelo, vermelho e azul) destacadas na tabela seguem a definição feita pela instituição Aquarela para especificação dos grupos etários. As cores são utilizadas no fardamento dos grupos de crianças.

⁶³Sobral possui duas universidades públicas, uma estadual e outra federal, além de duas instituições privadas.

das outras e outras vezes são elas mesmas as professoras dos filhos. Esses fatos aproximam a escola de uma estrutura familiar, “caseira”, às vezes informal, como marca de suas comunicações e realizações⁶⁴.

Sobre as razões para a escolha da escola pelos pais, enfatizo a colocação de uma mãe e de um pai⁶⁵ quando souberam que eu ia realizar uma pesquisa na escola, logo no primeiro dia de observação. Ela me parabeniza pelo tema e me pergunta: “Será que ainda existe infância?” Ele me sugere um tema para trabalho: - a “adulteração das crianças” (crianças não mais crianças e tratadas como adultos). (Diário de Campo, 17 de agosto de 2011). Essas colocações relacionam a escolha dos pais pela escola Aquarela com uma concepção de infância, além de relacionarem o discurso da escola com outros discursos como o da mídia e o discurso científico (interdiscurso). Parecem partilhar de preocupações quanto ao destino de uma infância idealizada, e que lhes faz questão pelo lugar como pai e mãe. O discurso dos pais forneceu-me outra indicação de como se dá a produção de uma infância idealizada no âmbito de um projeto pedagógico que se declara diferente por ouvir as crianças.

Sobre isso, a coordenadora me explica: “A escola é um espaço que trata a criança como criança”. (Diário de Campo, 16 de setembro de 2011). Parece-me que a tautologia presente no enunciado confere uma forma tranquila à construção, não imputando à forma criança nenhum questionamento. As análises dos dados indicaram, em contrapartida, que a presença de crianças especiais fratura alguns critérios da escolarização para a construção da identidade das crianças (como o uso da cor para o fardamento), mostrando os impasses vividos pelas crianças na relação com esses critérios. As crianças especiais, em alguns momentos da escolarização, não mudam de cor (não progridem), permanecendo na mesma turma, fazendo questão aos colegas. Ao mesmo tempo, se poderia pensar se é possível aproximar o enunciado da condição de um enigma (LARROSA, 1998): o que seria tratar a criança como criança?

Embora a concepção de infância norteadora das ações da escola pareça questão bem resolvida, a escuta dos professores mostrou como essa questão pode mobilizar o processo formativo. Em torno da criança-aluno da escola Aquarela, constituiu-se uma imagem de crianças participativas e que se posicionam no cotidiano escolar. A ida para outra escola faz aparecer essa imagem, quando se percebe as crianças tímidas e com receio de falar, relatam as professoras. As análises apontaram para a criança-prodígio como um tipo escolar que

⁶⁴Em 2014, pude observar notas que a escola passou a publicar em *blogs* de notícias da cidade, divulgando projetos desenvolvidos com as crianças. A campanha publicitária da escola é feita por meio dos que já conhecem a instituição. Não vi *outdoors*, adesivos ou formas outras de divulgação da escola.

⁶⁵Ambos são professores universitários.

funciona como resposta aos dilemas postos à diferenciação adulto/criança quando as fronteiras são borradas.

Como vimos, a análise de alguns pontos do discurso da gestão, professores e pais fortaleceu o motivo de escolha da escola Aquarela como campo de pesquisa, uma vez que sua identidade institucional aparece vinculada à concretização de uma proposta pedagógica que se define pela centralidade da criança, permitindo compreender-se micropoliticamente, pelo estudo empírico, a “face escolar” do enunciado “dar voz às crianças”. Embora houvesse na escola, pelo momento de abertura no qual se encontrava, um contexto propício aos propósitos da tese, no tópico seguinte, explícito como se fez necessário conduzir a observação participante para que não perdesse de vista a ideia de que as proposições escolares (“dar voz e vez”) são produtivas em termos de modos de subjetivação. Portanto, se sustentam mediante certas operações, cujo funcionamento procuro entender pela pesquisa.

5.2.3 As estratégias metodológicas que levaram à fronteira

Os espaços de fronteira em que me posicionei, como pesquisadora, foram delineados num jogo analítico constante, entre os desafios próprios ao estar em campo, os objetivos da pesquisa e o processo reflexivo que me acompanhou durante a inserção na escola. Procuro explicitá-lo, respeitando as questões metodológicas que se impuseram em cada momento da observação participante cujos focos foram remodelando. Por ocasião do nascimento da minha filha, em maio de 2012⁶⁶, a pesquisa de campo terminou dividida em dois períodos e que somente por isso aparecem tão cronologicamente estabelecidos. As relações entre os acontecimentos, entretanto, não ficam limitadas por esses momentos.

As observações participantes⁶⁷ realizadas no período de agosto e setembro de 2011, e nos dois primeiros e últimos meses de 2012, possibilitaram, principalmente, o recorte da questão de pesquisa, que vinha sendo objeto de algumas mudanças ao longo das leituras e interlocuções no grupo de pesquisa LUDICE e também em virtude da minha participação em eventos específicos na área da infância⁶⁸. Se já havia sido possível perceber indícios de como

⁶⁶Permaneci residindo em Fortaleza de abril a novembro de 2012, período em que estive de licença de saúde e gestante e em que as observações na escola foram interrompidas.

⁶⁷Base para a redação do texto da primeira qualificação, realizada em dezembro de 2011.

⁶⁸Destaco a participação XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, em agosto de 2011, em que apresentei comunicação oral no Grupo de trabalho Crianças e Infâncias Luso-Afro-Brasileiras: olhares transnacionais e diversidades em diálogo. O título do trabalho foi Conversas sobre infância, alteridade e poder no âmbito das pesquisas com crianças e sua elaboração serviu-me como exercício para amadurecer o campo de problematização. Este GT reuniu antropólogos, historiadores, psicólogos, pedagogos, arquitetos em um debate produtivo sobre as condições de produção da infância hoje.

as relações entre concepções de infância e escolarização se particularizavam na escola Aquarela, principalmente em torno da prerrogativa de “dar voz e vez às crianças,” as observações participantes iriam subsidiar a escuta das redes de sentido que sustentavam esses dizeres, tendo em conta a materialização dessa rede como relações de poder entre os sujeitos. A observação participante foi fundamental em todo o trabalho de campo, uma vez que as análises das cenas enunciativas precisam partir de um olhar situado no cotidiano das relações entre adultos e crianças, assim como dos dilemas postos pela dinâmica institucional (BOUMARD, 1999), característicos das escolas.

Privilegiei, como estratégia de produção dos dados, o registro das observações em diário de campo. O uso da fotografia foi se revelando uma ferramenta ao logo da pesquisa e à medida que eu me coloquei mais à vontade nos espaços da escola. Fotografei o mural da escola, os espaços físicos, os trabalhos das crianças, os avisos. Com o desenrolar do trabalho de campo (principalmente em 2013), quando estava entre as crianças ou quando se tratava de uma cena da rotina escolar, as imagens que registrei foram, sobretudo, de “flashes” dos acontecimentos (cenas enunciativas e suas cenografias). Meu intuito era resguardar as condições de produção dos enunciados. Ao contrário da perspectiva realista, não pretendia garantir a fidelidade dos acontecimentos pela correspondência entre imagem e realidade ou entre coisa e palavra. As imagens já são, assim como o Diário de Campo, modos de ver e constituir a realidade em análise (JOBIM E SOUZA, 2007).

As primeiras observações oportunizaram conhecer a rotina da instituição, as crianças e o restante da equipe: cozinheira, porteiro, zeladoras, equipe da secretaria com quem não tinha tido tanto convívio, apesar do trabalho anterior realizado na instituição. Acompanhei as atividades escolares do período da manhã, três dias por semana, momento em que se concentram quase todas as atividades da escola. À tarde, também, há algumas atividades com as crianças, como reforço e recreação. Foram foco da minha atenção os aspectos mais estruturais, como horários de funcionamento, espaços institucionais, enquadramentos funcionais, calendário, sistemas de comunicação com os pais, tempo de trabalho dos educadores na escola, assim como seus elementos mais dinâmicos: lugares preferidos dos sujeitos, professoras mais populares, decoração das salas, murais, círculo de amizades intra e extraescolares, relações com a cidade, que professoras tem filho na escola e quem ainda não os tem. As apresentações informais aos pais e crianças foram ocorrendo espontaneamente à medida que transcorreram as visitas, haja vista a fase em que se encontrava o trabalho de tese (pré-qualificação).

No primeiro período, identifiquei formas de destaque dadas pelos adultos a algumas crianças (estratégias de visibilidade-invisibilidade e práticas de nomeação), como no caso daquelas que eram percebidas em função da sua capacidade de argumentação com os adultos - *as crianças-prodígio*. Pude ver os primeiros resultados da movimentação da escola em relação ao tema de pesquisa (o que a equipe de um modo geral me retornava como o que compreendia ser o meu interesse de pesquisa); momento que coincidiu com a escuta dos acontecimentos tal como recortados pelos professores. Essa escuta, entretanto, precisava se articular a outras, sob o risco de priorizar essa estratégia de individualização, assim como foi necessário explorar os sentidos em torno desta notoriedade dada às crianças. A entrevista com a professora Sara cumpriu esse objetivo. Ela se mostrou uma interlocutora essencial, pois desde as primeiras visitas costumava me contar histórias envolvendo as crianças, dando destaque às crianças notáveis e “precoces”. Em sua entrevista, curiosamente, ela me diz que sua proximidade com as crianças (fato reconhecido pelos pais e outros professores) tem relação com o modo como gostava de se sentir na infância. *Eu era notável!*

Nesse ínterim, as experiências com a professora Estela que acompanhei/orientei para escrita do artigo do livro (experiência na escola anterior à realização da pesquisa de campo) foram provocativas quanto à necessidade de criar condições de escuta também das crianças e, de um modo geral, considerando distintos planos interativos: crianças entre si, crianças e adultos, crianças e pesquisadora. A professora Estela queria escrever sobre o tema da infância, tendo como ponto de partida as memórias da relação com uma aluna, que para ela foi marcante.

O ano de 2012, do ponto de vista da realização do trabalho de campo, constituiu intervalo, embora nos meses iniciais e finais eu tenha estado na escola. O afastamento produziu efeitos de reorganização do trabalho de campo, refletindo diretamente no modo de estar na instituição. Considero que as relações de afeto vividas com as professoras-mães da escola foram importantes para a condução de todo o processo de pesquisa durante este período de ausência. A maternidade entre as mulheres da instituição é um valor partilhado e agregador, sendo festejada e acompanhada no grupo. Comigo não foi diferente. A escola é perpassada por histórias diversas de maternidade, desde a adoção, partos difíceis, facilidades e dificuldades de gestação, nascimentos inesperados. Minha inserção nessa rede de afetos se deu principalmente pelas conversas e bate-papos ao pé do balcão da cantina, ponto de encontro entre a equipe (em maioria mulheres) em momentos de intervalo ou não.

Há entre os elementos dessa cultura escolar maternal e feminina, o reconhecimento de um poder que influencia positivamente os nascimentos, expresso numa

espécie de profecia de que a *cada ano duas ficam grávidas*. Em 2013, Alice e Soraya esperaram Livia e João. Em 2012, eu e Carina tivemos Maria Eduarda e Ivo e Sabrina aguardava a chegada do segundo filho adotivo (uma menina), Ingrid.

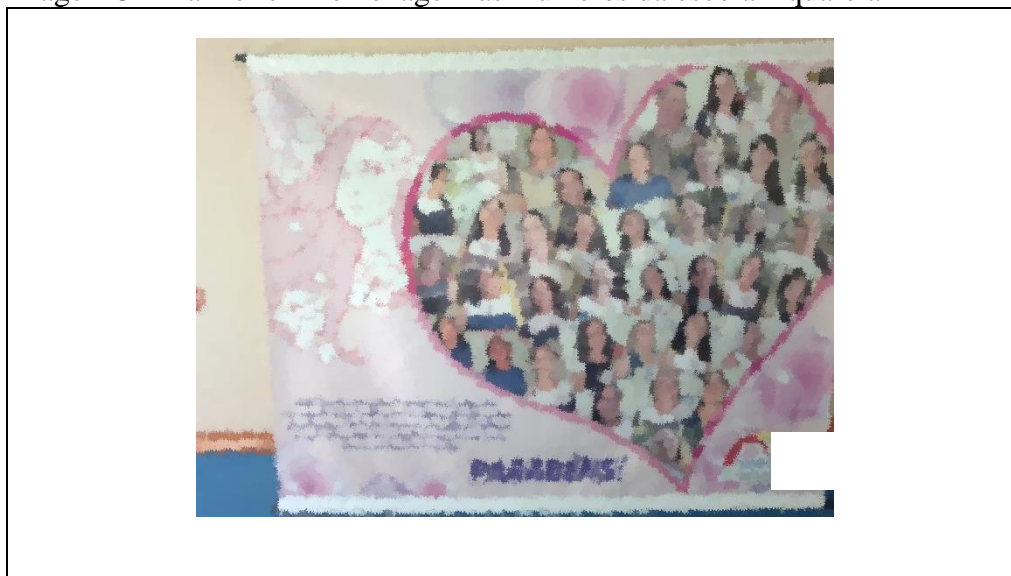
A imagem 3 (próxima página) retrata o cartaz elaborado pela instituição em comemoração ao Dia da Mulher, em que fui fotografada grávida. No trecho seguinte (trecho 3), vimos como essa rede de afetos com a equipe se estende, fato que posteriormente traz efeitos para o que vai se passar entre pesquisadora e escola.

TRECHO 3

O cartaz com as fotos de todas as mulheres da escola em homenagem ao dia das mulheres estava pendurado logo na entrada da escola, numa espécie de sala de espera. **Olho o cartaz e fico feliz**, pois minha foto também foi registrada. **Sr. Manoel, o porteiro me diz: - Só não tirei ainda porque você não tinha visto!** (Diário de campo, 16 de fevereiro de 2012).

O pertencimento a essa rede de afetos foi um analisador ao qual precisei estar atenta, pois em determinados momentos, me senti constrangida em relação ao que eu podia enunciar e dizer sobre a instituição no campo da pesquisa. O lugar de mãe e psicóloga foram posições que a instituição constantemente a mim reservou, lugares arriscados quanto ao tipo de aliança que forjava e que de algum modo neutralizava o caráter problematizador que a pesquisa poderia ocasionar.

Imagem 3 – Banner em homenagem às mulheres da escola Aquarela



Fonte: elaboração própria. Data: 22/11/2012.

Nota: Fotografia do *banner* elaborado pela instituição em homenagem ao Dia da Mulher, exposto na parede ao final do corredor das salas de aula do primeiro piso. O banner ficou exposto mesmo após a data comemorativa. Foram fotografadas todas as mulheres membros da equipe da escola. O convite foi estendido à pesquisadora. Algumas crianças fizeram referência ao banner, localizando minha fotografia, geralmente após os intervalos sem ir à instituição.

O trabalho de campo foi retomado vigorosamente em 2013, tendo como marca minhas idas e vindas entre Fortaleza e Sobral⁶⁹. Nesse momento, precisei reavaliar as condições para o andamento da pesquisa. Em virtude do afastamento do campo em 2012, o pressuposto etnográfico de que é preciso estranhar o familiar e se familiarizar com o estranho se impôs diferentemente, dado que a escola Aquarela se tornava, para mim, uma opção para o início da escolarização da minha filha⁷⁰. Essa possibilidade criou uma espécie de familiaridade/proximidade com a escola, apaziguando momentaneamente os distanciamentos necessários à etnografia. Essas circunstâncias demandaram reajustes.

A “sobralidade”, tal como a vivi, enquanto morei na cidade, nunca me foi um espaço de conforto. Sentia-me forasteira, embora com um posto de trabalho reconhecido socialmente. Em sendo professora do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará em Sobral, ligava-me no plano imaginário à expansão da cidade e de sua diferente visibilidade na região Norte do Estado. A familiaridade fez-se pelas relações breves ou não que eu tinha com vários pais e profissionais da escola. Entre os lugares que eu vivi (escola, universidade e casa), as distâncias foram encurtadas, criando zonas de intimidade, pelas quais a escola era falada assim como a pesquisa. Era assim com as “mães-vizinhas”, as “mães-e-pais-colegas-de-trabalho”, as “profissionais-da-escola-ex-colegas-de-faculdade”, os “colegas supervisores-de-estágio-na-escola”, as “mães-ex-alunas”. Os encontros com esses conhecidos deram o tom de abertura e fechamento de muitos dos relatos da pesquisa, pois nos horários de entrada e saída foram compartilhados assuntos os mais diversos que não só o andamento do trabalho da tese, como: a relação com as crianças, convites para almoçar, caronas para casa, festas da escola, problemas da universidade, relações amorosas, casamento etc. Por sua vez, a expectativa em torno de quem seria a professora da minha filha produziu ansiedade no grupo, que já se demonstrava preocupado com uma avaliação por parte da pesquisa. Além disso, aquela rede de afetos se ampliava e se insinuava nas manifestações de acolhida, no

⁶⁹O período agregou realizações importantes, como a aprovação do meu afastamento das atividades docentes no curso de Psicologia de Sobral e a emissão do parecer do Comitê de Ética. Isto ensejou a mudança para Fortaleza (efetivada em julho de 2013) e a proximidade com o curso de pós-graduação. Intensificaram-se as atividades de orientação e participação em grupo de pesquisa em momento crucial da realização do doutorado.

⁷⁰Efetivamente, minha filha iniciou sua experiência escolar em Fortaleza, em virtude da minha mudança para essa cidade.

entusiasmo para quem seria a professora da Maria Eduarda, na espera pela sua chegada, nos convites para visitas ao espaço, no convívio em festas. Como consequência, a diversidade da confluência de posições que eu ocupava na escola - a mãe, a pesquisadora, a psicóloga-especialista, a amiga, a professora - foi amortecida pelo ideal de colaboração entre pesquisa e escola, gerando por parte da instituição demandas de trabalho à Psicologia Escolar e de minha parte uma pressa em trazer contribuições à escola. Esses acontecimentos colaborou para que a pesquisa se firmasse, momentaneamente, no imaginário escolar como a instância que iria analisar a escola e dizer das suas particularidades e forças institucionais.

O jogo analítico a que me referi no início do tópico me deu condições para o restabelecimento de uma atitude etnográfica, ao que eu associei uma atitude de experimentação como forma de restabelecer as zonas de problematização. As observações participantes passaram a ter como foco minha inserção nas brincadeiras livres de um grupo de crianças e na rotina de sala de aula desse mesmo grupo (última turma da educação infantil). Voltar minha atenção às interações das crianças, assim como entre pesquisadora e crianças, representou para a equipe um sentimento de alívio, exceto para as professoras da turma que passei a acompanhar. Era como se eu ouvisse: *Não é por nós (professoras) que ela se interessa!*

O encontro com as crianças possibilitou interrogar os caminhos da tese. Vislumbrei, a partir daí, a possibilidade de me reposicionar em campo, de modo que eu pudesse analisar os efeitos da escolarização sobre o meu posicionamento, na qualidade de pesquisadora-adulta e não apenas o que se passava entre os adultos da escola e as crianças. Minha postura, no que diz respeito às observações no parque mudou. Até então, orientava-me, sobretudo, pelas indicações da *pesquisa com crianças* (BORBA, 2005a, 2006; CORSARO, 2005, 2009). Nestes trabalhos, a “intervenção” do pesquisador na brincadeira revela-se estratégia de aproximação e aceitação do pesquisador no grupo de crianças no sentido de compreender as culturas infantis. Os efeitos mútuos dessa inserção para os sujeitos crianças e pesquisador, entretanto, não tem sido foco de investigação. No meu caso, compreender o processo de inserção revelou-se em si mesmo importante e não apenas uma condição a ser conquistada para que outros aspectos da cultura de pares fossem tematizados. Diferentemente, coloquei-me como elemento que poderia provocar, mexer e intervir no processo de diferenciação adulto/criança, passando a experimentar e analisar os critérios instituídos pela cultura de pares para a minha inserção nas brincadeiras e nas relações entre pares de um modo geral. Essa estratégia metodológica me permitiu agregar o exercício teórico-epistêmico de desconstrução do adultocentrismo (princípio ético em que se apoia a

realização da tese) com atitude de experimentação, fato de extrema importância para enfrentar algumas das dificuldades que surgiram em campo, e que pareciam ligadas à minha preocupação (consciente, racionalizada) em evitar uma atuação adultocêntrica.

A inserção na brincadeira passou a ocupar posição estratégica, uma vez que atende a duas necessidades que se colocaram em campo: a primeira, a de interpretação do discurso das crianças numa perspectiva dialógica (COSTA, 2013) e a segunda, a de que o dispositivo de pesquisa constituísse um momento de experimentação para pesquisadora e crianças. Desse modo, o objeto de estudo ganhou outros contornos no estreitamento das minhas relações com as crianças. Especificamente, pela minha inserção nas brincadeiras, concomitante ao acompanhamento da rotina escolar de uma das turmas, trazendo consequências para o plano da análise dos efeitos de sentido, criados e rearranjados nessas interações. A pesquisa de campo ganhou novo impulso quando minha atenção passou a se gestar de dentro dos processos de diferenciação/subjetivação. As cenas enunciativas eram apreendidas, sem que pudéssemos supor uma região temática *a priori* (e de fácil delimitação), fazendo com que minha estada em campo funcionasse ao modo de uma atenção flutuante, de inspiração cartográfica (KASTRUP, 2009). Ao tomar nota das vivências com as crianças, passei a “dar ouvidos” à intuição, a escutar o que me fazia problema na interação com as crianças. Não só os adultos da escola produzem os lugares para as crianças e “os dados” dizem de como me impliquei também nesta produção e análise.

Desde então, considerei o trânsito entre duas lógicas institucionais (fronteiras) que compõem a escola e que considero campos constituintes da diferença eu-outro: a brincadeira livre e as atividades em sala de aula (planejadas ou não). Após essa inflexão metodológica, os *sujeitos da pesquisa* ficaram assim definidos: as crianças da educação infantil da escola Aquarela, com ênfase as crianças do grupo V (com idade de cinco a seis anos), os adultos-professores responsáveis pelo grupo em questão e a equipe de educadores de uma maneira geral, além da pesquisadora (mãe, professora universitária na área de Psicologia do Desenvolvimento).

O grupo V, que passei a acompanhar em 2013, era composto por 17 crianças, oito meninos e nove meninas. Em sala, havia diariamente três professoras, a responsável pela sala, a professora auxiliar e uma cuidadora, acompanhante de uma criança cadeirante. No grupo de crianças, três apresentavam algum tipo de dificuldade, trazendo desafios à escolarização: Lelé, em virtude da Síndrome de Down; Joana, com dificuldades cognitivas, e Edu, cadeirante e com dificuldade motoras e cognitivas, sequelas de problemas no nascimento. Nina, Bruno e Manoel Filho eram filhos de funcionários da escola; professoras e porteiro, respectivamente.

A escolha do grupo V (os vermelhos na denominação da cultura escolar) apoiou-nos seguintes fatores: a) destaque ao domínio da linguagem oral e escrita como competência na ordem escolar; b) identificação do grupo como um grupo de passagem, de transição na cultura escolar (anterior ao 1º ano), acentuada nas mudanças no ofício de aluno ora vivenciadas, ora anunciadas às crianças (a subida da rampa, a disposição do mobiliário na sala, o uso de livros e da agenda, a cópia da rotina na agenda, a conquista da autonomia no manejo das atividades e da resolução dos conflitos, as maiores exigências quanto ao aprendizado em geral); c) momento de emergência de interesses por temas como namoro, segundo observações dos educadores; d) relação de proximidade (espontânea) entre mim e algumas crianças do grupo V, estabelecida desde o início das observações em 2011, quando as crianças não eram ainda do grupo V; e) heterogeneidade do grupo: diferença de poder aquisitivo dos pais, crianças com dificuldades, filhos de professores e funcionários. O acompanhamento da turma se deu processualmente, em compasso com a provocação das crianças (pelos convites) para subir a rampa e entrar em sala de aula, após o horário do parque.

Na escola Aquarela, a identificação dos grupos de idade se dá pela cor do fardamento (rever quadro na p.111), constituindo elemento-chave da cultura escolar e dos meios de produção da cultura infantil (escolarizada). As turmas da educação infantil são assim caracterizadas: os grupos I, II e III (entre um e três anos de idade) são identificados como verdinhos. O grupo IV (idade referência quatro anos) como amarelinhos e o grupo V (idade referência cinco anos) como vermelhinhos. As turmas do fundamental usam o fardamento azul e são chamados de azuis ou azuizinhos. O dispositivo da cor é uma prática de ordenamento e controle das crianças, que funciona coordenando os encontros entre as crianças, as expectativas de crescimento, as relações de competência. Nos acontecimentos do parque, interagi prioritariamente com o grupo V, embora tenha convivido com crianças de outros agrupamentos.

Em 2013, permaneci na escola por dois dias consecutivos na semana. Ia à escola nas quintas e sextas-feiras, o que me permitiu entrar em contato com a prática escolar “o dia do brinquedo”, que corresponde à eleição de um dia da semana (no caso, a sexta-feira) para que as crianças levem brinquedos para a escola. Em torno do dia do brinquedo, há um conjunto de outras práticas que se organizam: aprender a dividir, explicar o que trouxe na roda de conversa, cuidar do brinquedo etc. Como estratégias de produção de dados, além dos registros das observações no diário de campo, realizei entrevistas com as professoras do grupo

V, utilizando trechos do Diário de Campo; de modo que pudéssemos, juntas, comentar os acontecimentos recortados. Diferentemente das entrevistas realizadas com a diretora e a professora Sara, para essas conversas não estabeleci um roteiro de questões semiestruturadas. Os trechos foram pensados como forma de abrir a produção de sentidos. Além disso, pensamos numa forma de “quebrar o gelo” e destituir o clima persecutório que minha entrada em sala de aula poderia estar provocando. Essa atitude metodológica permitiu desenhar lugares de colaboração (maiores ou menores de acordo com a minha relação com as professoras), com suporte nas quais a posição da pesquisadora como fonte de verdade e *expert* da infância (BUJES, 2004) fosse relativizada. Ante as inflexões apontadas, convidei a professora auxiliar - quem primeiro aceitou conversar - para filmar momentos envolvendo a mim e as crianças no parque, já que eu havia me tornado mediadora do processo de produção da diferença, decisão em que se apoiou o refinamento do meu trabalho metodológico. Posteriormente, eu e a professora auxiliar assistimos aos vídeos (três) e comentamos as imagens. As “confrontações” ou análise das imagens foram gravadas em áudio e transcritas, constituindo um mirante a mais de onde olhar os processos de diferenciação.

Estar “entre” essas duas realidades discursivas da escola foi um modo de estar nas fronteiras molares (constituídas) das relações entre as crianças e entre os adultos e as crianças. Meu interesse recaiu não sobre a diferença dada/aparente. Para tanto, precisei arranjar um lugar/atuação diante dos processos de diferenciação engendrados para que pudesse entender seu movimento. Havia diferenças institucionalizadas (criança regular e especial; professor-adulto e aluno- criança, criança-que-brinca e adulto-que-ensina) que eu passei a movimentar. Em síntese, para a diferença como processo aparecer, foi preciso me colocar entre os binarismos de ser adulto e ser criança, previamente estabelecidos, me colocar na fronteira, no entre, nos interstícios da diferença molarizada e assim ver suas nuances moleculares. As fronteiras são realidades discursivas e, deste ponto de vista, lugar por excelência do interdiscurso. Tal como vimos, esse percurso metodológico é fronteiriço. Era importante estar diante do limite (entre o que faz sentido e o que não faz), o tenso, o movimento das significações, seus engodos, seus núcleos duros (o que já é legitimado ou não). O limite pode ser visto também como o lugar onde o sentido desliza, vacila, fica em aberto para ressignificações que poderiam resultar em eventos de “estrangulamento” das concepções modernas de infância; ou seja, aqueles momentos em que a imagem da criança imatura, dependente, inocente, aparece como insuficiente para dar conta do que se passa na escola, mostrando as soluções de compromisso ou estratégias de enfrentamento dos atores diante disso.

5.2.4 Olhar e ser olhado da fronteira

A atitude metodológica adotada em 2013 (redefinição do foco das observações participantes) permitiu à pesquisa entrar em contato com o campo do *esperado para os adultos* e o do *esperado* para as crianças no contexto escolar. Isso foi possível ao tomar a cultura adulta (pelo meu posicionamento como pesquisadora-adulta) como elemento “desestabilizante” do grupo de pares. Ao tentar me colocar nas relações entre pares, me posicionei atuando com e diante seus constrangimentos. Optei por fazer aparecerem as fronteiras, como condição de que minha adulez pudesse se exercer de dentro e não ficasse de fora, intacta ou a salvo, uma vez que eu tanto já sabia os seus percalços. Essa mudança costurou analiticamente vários acontecimentos que ocorreram em campo até então, principalmente quanto ao meu lugar de pesquisadora na escola. Repercutiu para mim, para as crianças e os pais e educadores, revelando alguns pontos “cegos” da observação participante. Quanto ao lugar da pesquisadora, esses pontos “cegos” estavam relacionados às imagens de poder-saber que circunscrevem a noção do especialista e como pude recusar estrategicamente tal lugar que me era reservado. Nas percepções da comunidade escolar, pesquisadora, professora, psicóloga-clínica eram todas posições diretamente relacionadas à definição de quem conhece e pode afirmar algo sobre o outro (a criança). Na minha avaliação, a inserção inicial na escola, uma vez que esteve ligada à minha identidade profissional como docente da UFC, imprimiu sobre os atores da escola certo efeito. Oportuno é lembrar como a professora Estela⁷¹ me recepcionava junto às crianças e aos outros professores logo que iniciei as observações, destacando essa prerrogativa: - *Vocês sabiam que ela é minha professora!*

Procurei experimentar o lugar de pesquisadora como novidade, alinhavando o que era conhecido e desconhecido, com base numa perspectiva etnográfica que não se resume apenas a uma atividade do pesquisador, mas também dos atores com quem interage. Fui observada em várias situações e com base nesse “excedente de visão” (JOBIM e SOUZA, 2007), as posições que ocupava nas relações com os vários atores iam se tornando visíveis, permitindo-me analisá-las. Ora “mãe que acompanhava o filho na escola” (conversa com uma babá no pátio e interpelação das crianças), “entrevistadora” (interrogação das crianças), “médica da língua” (nomeação dada por um menino), “especialista no comportamento das crianças” (interação com as professoras em momentos de observação e alguns pais), “professora de psicologia e pesquisadora” (entre as professoras e pais), “futura mãe” (entre as

⁷¹Professora que eu orientei durante realização de trabalho na escola, anterior ao início da pesquisa.

professoras-mães e não mães). Esses “lugares” sugeriam por onde passavam os processos de negociação para estar na escola. Até que eu me colocasse em relação à identidade (escolar) de “tia” (a posição de tia-pesquisadora vai extrapolar o lugar da tia como professora, com a inserção na brincadeira livre e acompanhamento das atividades em uma sala de aula), conferida pelas crianças aos adultos da escola, foram muitas possibilidades. A escola orchestra as diferentes posições identitárias do adulto pela identidade do professor e a condição de pesquisadora, como alguém em trânsito dentro e fora da escola, pôs em evidência os elementos de que se fazem a identidade da tia, que, no meu caso, não apareceu apenas fixada à figura do professor.

Foi preciso tempo e reflexividade para me fazer diferente de um “adulto típico” (CORSARO, 2005), para que depois “o típico do adulto” se tornasse ele mesmo uma ferramenta de pesquisa. Nas primeiras observações, deixei-me levar às vezes por um sentimento de confiança (pressuposta) de que a inserção nas interações lúdicas com as crianças era sinônimo de aceitação e simpatia pelo adulto recém-chegado, como sugere o relato do diário de campo a seguir (trecho 4). Com o desenrolar da pesquisa, a minha inserção na brincadeira tornou-se elemento central para a compreensão da posição do brincante em suas relações com as identidades adulta e infantil.

TRECHO 4

Estou no parque, sentada no minhocão. Luiza me cumprimenta. Pergunto: - Você é a Luiza? Conhecia Luiza, através da profa Estela, professora que venho acompanhando na produção do artigo para o livro em homenagem aos 20 anos de escola. Ela havia me falado de suas colocações em sala. Luiza foi uma criança que a fez se interrogar bastante, sendo a protagonista de várias situações das quais se recorda. Luiza me responde: - Sim, a do 3º ano. Outra menina complementa: Há mais outras duas Luizas. **Arrisco outra pergunta: - O que é isso? Refiro-me a um pote de plástico que as meninas enchem de areia e água. Bianca: - Areia e água! Digo: - Pensei que poderia ser um bolo de chocolate. Luiza acrescenta: Eita, você é boa!** E começamos uma brincadeira de padaria. Elas fazem os bolos, eu encomendo e compro. Vou inventando o dinheiro. Elas começam a variar os formatos e sabores. Luiza me pergunta: - você é entrevistadora? Ao que respondo: - sou pesquisadora, é um pouco diferente (Diário de campo, 14 de Setembro de 2011).

Pela minha tentativa de inserção no faz de conta (*pensei que poderia...*), visualizo a experimentação de duas posições - entrevistadora e brincante (*Eita, você é boa!*) - o que me

trouxe elementos para pensar a questão do lúdico na constituição de uma identidade de par (parceiro de brincadeira) e seus desdobramentos para o campo da experimentação da relação eu-outro. Minha atitude de “intromissão/proposição” na brincadeira⁷² revelou-se posteriormente uma dimensão fundamental para o trajeto metodológico, funcionando como provocações ao campo habitual da minha adultez e também da infância para as crianças. O critério de reconhecimento (*eita, você é boa!*), empregado por Luisa, faz aparecer uma fronteira (eu não deveria ser boa? Ou ser boa me aproxima das crianças de que maneira?) e no mesmo movimento me confere a chave para transpô-la e poder brincar. Essa *expertise* como brincante, porém, é definida no campo do lúdico e disso depende a continuidade do jogo simbólico, já que não interessa que eu possa fazer algo melhor do que as crianças, simplesmente porque sou adulta (posição habitual que o adulto sabe mais).

O processo de diferenciação adulto/criança e os elementos de que é feito explicitaram-se (no sentido de tornarem-se visíveis e analisáveis) nas minhas incursões na cultura lúdica e na ordem escolar (propriamente na sala de aula). Por meio das condições que se impuseram para que eu pudesse brincar (como território institucionalizado), pude problematizar com as crianças as fronteiras até então organizadoras dessa atividade, pondo-as em movimento. A brincadeira entendida como discurso possibilitou compreender, de outro modo, como as crianças entendiam minha participação como pesquisadora-adulta, uma vez que a sala de aula é “o” espaço investido pela escola para tematizar e conversar com as crianças. Isso é feito, sobretudo, por meio do dispositivo da roda de conversa (Imagem 4).

Em sala de aula, embora identificada como tia (denominação que as crianças dão à maioria dos educadores da escola), eu não era professora. Essa posição sacudia os lugares habituais do adulto e, conseqüentemente, do adulto-professor, definidos na cultura escolar, ao mesmo tempo em que me inseria nas atividades definidas como próprias das crianças como alunos (pintar, desenhar, jogar, ensaiar, bagunçar).

⁷²Essa intromissão resultou em variação quanto à sugestão de Corsaro (2005) para a posição do etnógrafo-pesquisador, ao que ele denomina de adulto atípico. Para o autor, a inserção na brincadeira já é em si, em virtude de que os adultos geralmente não participam das brincadeiras na escola, uma atitude importante para a aceitação no grupo de pares; entretanto, na medida em que essa posição (do adulto atípico) fracassa ou não é tida como estável, foi possível ver a composição das fronteiras entre ser adulto e ser criança na escola. No acompanhamento das atividades de sala de aula, além da condição de estrangeira pelo fato de ser uma adulta que brinca, o dispositivo de pesquisa possibilitou o surgimento de situações, em que mesmo sendo adulta-professora, não ensinava como a professora em sala.

Imagem 4 – Professora e crianças na roda de conversa em sala de aula do Grupo V



Fonte: elaboração própria. Data 29/08/2013 e 06/06/2013.

Nota: Nas duas ocasiões, crianças e professores se organizam em roda para a realização das atividades, momento referenciado como o da roda ou rodinha. À esquerda, a professora apresenta vários livros a serem levados para a casa pelas crianças e à direita, a professora reúne as crianças para explicação de atividade.

Em síntese, os primeiros focos da observação participante foram difusos, pois apostei, ao escolher o espaço-tempo do parque (rotina institucional destinada às brincadeiras livres das crianças), que naquele momento as relações entre adultos e crianças não estavam sob o “enquadre” do pedagógico e que por isso as relações estavam mais suscetíveis ao inusitado, além do que meu interesse e atenção pelo momento do parque produzia algum estranhamento na equipe e isso poderia ser interessante para constituir um lugar como pesquisadora. Meu olhar, entretanto, foi conduzido por situações, em sua maioria, apresentadas pelas professoras em torno de suas relações com as crianças, mesmo que observasse as relações das crianças diretamente no parque. Inicialmente, assumi postura reativa, à espera de que as crianças demonstrassem curiosidade pelo que eu fazia. Busquei, ao entrar na escola, flagrar situações emblemáticas em que as concepções de infância (ser criança) fossem problematizadas. Não se havia imposto como condição para esse flagrante certo tipo de incursão ou trânsito. Meus primeiros movimentos foram permanecer no parque, observando os acontecimentos que ali se davam, sem estreitar o contato com algum grupo de crianças e sem me inserir em sala de aula. Havia um sentimento de reserva quanto à participação na sala de aula, da necessidade de que todos me conhecessem e pudessem entender os propósitos do trabalho - além de ter em conta o já relatado em outras experiências de pesquisa quanto ao caráter persecutório atribuído pelas professoras às observações de sua

conduta (COSTA, 2012). Até aqui eu estava “do lado” dos professores, próxima às demandas de formação da coordenação, a escutar as demandas para a Psicologia.

Quando reiniciei as observações participantes em 2013, não demorou até que os laços feitos com as crianças no território do parque gerassem convites a conhecer outra temporalidade escolar, a sala de aula. Os convites foram mais efusivos por parte de Nina e Malu, com quem havia estreitado laços desde a inserção na escola no final de 2011 e no início e fim de 2012. Considero que a escuta e a acolhida do inusitado e do “informe” durante o desenrolar da pesquisa foi crucial para a reconfiguração do trabalho de campo. Outro ponto cego pôde aparecer, ou seja, o fato de eu ter privilegiado a escuta dos recortes dos professores para as situações que eles julgavam emblemáticas nas relações entre crianças e adultos.

Analisando a constituição desse ponto cego, acredito que o fato de que a instituição escola não seja exatamente um ambiente desconhecido exige do pesquisador uma escuta atenta para o que se naturaliza rápido. Quanto a isso, a colocação de Louro (2011, p. 63) me parece oportuna:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e as salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as salas, as sinetas, os silêncios; é necessários sentir os cheiros especiais; as cadencias e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço não são distribuídos nem usados - portanto não são concebidos- do mesmo modo por todas as pessoas.

A autora lembra o quanto a escola funciona à base das distinções internas (mecanismos de ordenamento, classificação e hierarquização) e externas (o que estão ou não na escola). Em seu processo de legitimação institucional na Modernidade, a escola separou crianças e adultos, além de operar com outras distinções como entre pobres e ricos, homens e mulheres. A escola vai produzindo diferenciações, com as quais nos acostumamos.

Nesse sentido, minhas observações permaneceram algum tempo no nível das diferenças já demarcadas, territorializadas nas demandas da escolarização (MACHADO, 2003), sem entrar em contato com o processo de diferenciação em todos os seus entraves e intempestivos. As professoras (mas também a psicóloga, a coordenadora, a diretora) estavam de certo modo desenhando uma face do “objeto de pesquisa”. As ações das crianças em destaque no discurso dos adultos aparecem significadas como travessuras típicas das “fases de idade”. A curiosidade infantil pela sexualidade é emblemática desse modo habitual de demarcar as “contravenções” esperadas das crianças. Curiosamente, segundo os professores,

as crianças começavam a se ocupar bem mais com esse tema a partir do infantil V (5 anos), grupo que eu acompanhei em 2013. Os trechos seguintes (5 e 6) mostram a organização discursiva da sexualidade infantil e a tentativa do adulto de demarcá-la como uma fase típica de certa idade.

TRECHO 5

Em conversa com Amélia, coordenadora pedagógica, ela me conta entusiasmada um episódio envolvendo Laurinha. Ela chegava à escola para os primeiros dias de aula no 1º ano do fundamental I e na lógica da instituição havia deixado o fardamento vermelho. Segunda Amélia, a subida da rampa é muito significativa para eles, estando associada a conquistas como não ser mais levado pela mãe até a porta da sala. Ao chegar à escola e subir a rampa, **Amélia ouviu quando um colega de Laurinha brinca com ela: - tá namorando! tá namorando! Laurinha é uma das crianças reconhecida como prodígio na instituição. (Diário de Campo, 6 de fevereiro de 2012).**

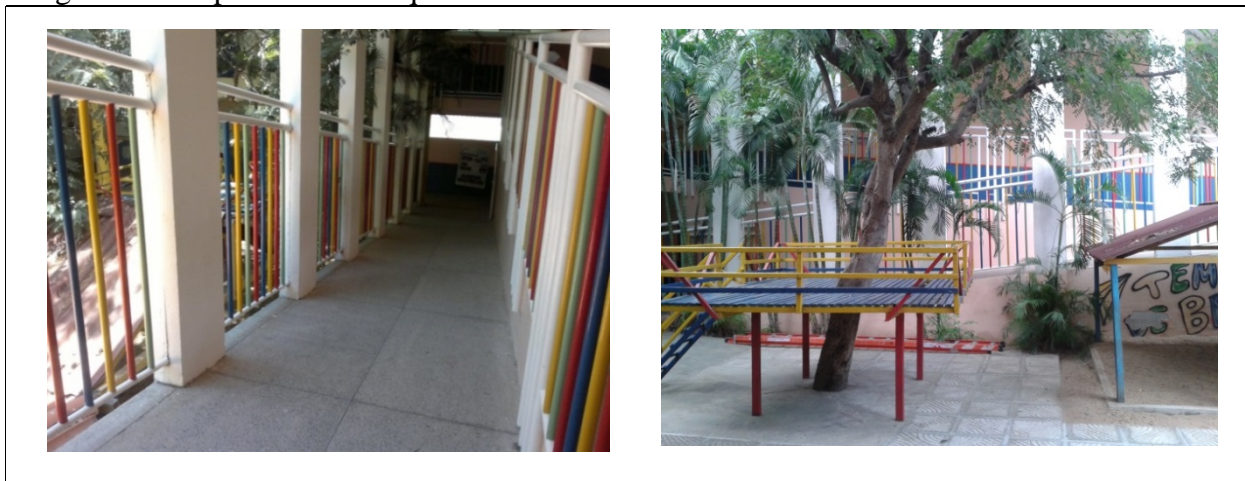
TRECHO 6

A diretora me relata situação presenciada por Rita, a secretária da escola envolvendo o beijo na boca entre as crianças e a entrada de meninos e meninas no banheiro. **Ernesto e Israel, seu neto, esconderam-se na secretaria porque Sabrina e Roberta queriam beijá-los na boca.** Israel, Sabrina e Roberta estudam no grupo dos vermelhos (infantil V). **Morgana me relata a conversa dos meninos: Israel: – eu já disse para elas que é nojento. Ernesto:- mas é rápido! Israel: Não, é demorado! Ela acrescenta outro episódio, envolvendo Sabrina, Roberta e agora o Henrique. As meninas queriam ver o colega fazer xixi.** Morgana foi, a pedido de Henrique, até a porta banheiro e argumentou com as meninas: - vocês não sabem que ele tem pintinha? Na ocasião, o banheiro das meninas estava fechado, pois havia recebido um tapete ante derrapante e que deveria secar antes das crianças poderem usar o banheiro. Apenas o banheiro dos meninos estava funcionando e este deveria ser para meninos e meninas. (Diário de Campo, 29 de fevereiro de 2012).

A subida da rampa (Imagem 5) que liga os dois pavimentos da escola foi decisiva para romper com a geografia dos lados. Nessa outra configuração metodológica, eu estava - como pesquisadora - entre o parque e a sala de aula, entre as crianças e as professoras, perto e longe da direção e da coordenação pedagógica, indo e vindo, entre os pais. As turmas do fundamental I localizam-se no 2º andar, assim como a última turma da educação infantil,

exatamente a que passamos a acompanhar (Cf. imagem 1, p.104). O trecho 7 me serve de insígnia das mutações micropolíticas que resultaram da “escuta” da necessidade de fazer fronteira.

Imagem 5- Rampa da escola Aquarela



Fonte: elaboração própria. Data 29/11/2012 e 17/09/2014

Nota: As fotografias retraram duas vistas da rampa da escola. À esquerda, o ângulo de quem desce e à direita, a rampa vista do pátio central da escola

TRECHO 7

É fim do tempo do parque. As crianças do grupo V ouvem o convite da Profa. Vera para lavar as mãos e subirem para a sala de aula, pois é o horário do lanche. Vejo a movimentação, sentada no batente da casinha de madeira, lugar que ocupei desde as primeiras observações na escola em 2011. Inicialmente, permaneci numa postura reativa, aguardando o contato das crianças e a manifestação de algum interesse sobre o que eu fazia. Acabara de voltar à escola, após quase um ano ausente, e estava às voltas com a decisão de também acompanhar uma sala de aula. **Vivi, correndo em direção à rampa, bate em mim: - Tu também! Malu grita apressada: - Bora, bora!** As meninas me encheram de coragem e tomei as manifestações como convite. **O parque não era “o” lugar das crianças.** (Diário de campo, 30 de janeiro de 2013).

A enunciação “Tu também!” abre a possibilidade de minha inclusão (ainda que pela interpelação das meninas), entre as crianças pela sujeição às regras escolares para uso do tempo. O recreio acabou e é preciso subir, como eles (crianças-alunos). “Bora bora”, por sua vez, traz a exigência do trânsito, sair, mudar de lugar. Logo virá outro grupo de crianças e, para cada um, tempo e um lugar determinados, revelando os acordos para usos dos espaços na cultura escolar. A subida da rampa e o acompanhamento “sistemático” das atividades de sala do grupo V não se fizeram de uma vez por todas. Até o mês de agosto (2º semestre de 2013),

minha conduta foi aguardar o encontro com o grupo V no parque (por volta de 9 horas da manhã) e subir para sala, convidada pelas crianças. A consulta às professoras foi feita perpassada por esses convites que se estendiam a pedir a permissão da professora para saber se eu poderia acompanhá-las. A demora e/ou processualidade da decisão para entrar em sala de aula esteve relacionada com a receptividade da professora responsável pelo grupo, que à medida que eu firmava as observações, mostra-se apreensiva.

Outro fator foi o horário de chegada à escola. Quando muito próximo do momento do parque, aguardava-os em baixo, a fim de não interromper as atividades em andamento e intranquilizar a professora. Manter a participação em sala atrelada ao vínculo e ao convite das crianças (atitude um tanto ingênua?) mostrou o quão disputado e não natural é o território da sala de aula, tendo em vista os elementos que compõem a ordem escolar. Entrar na sala de aula, pela convocação das crianças, produziu uma ilusão de que eu estava “do lado” das crianças, o que não se sustentava no desenrolar do meu envolvimento com as práticas escolares, nem para mim, nem para as crianças, nem para as educadoras. A reserva da professora responsável pela sala para que eu estivesse ali ficou velada boa parte do andamento da pesquisa, tornando-se um importante analisador para o que se passa entre crianças e adultos.

As relações entre mim e as crianças do grupo V (de afeto, de interesse mútuo, de disputa) foram decisivas para os modos de inserção na cultura de pares e para o estabelecimento de conversas sobre a pesquisa, considerando os dois principais espaços-tempo da pesquisa: o parque e a sala de aula. Em torno das culturas infantis, busquei suas linhas de composição na relação com a cultura escolar e com a cultura lúdica do pesquisador e como nessas relações sujeitos crianças e adultos se constituem como posição de sujeito. Foi necessário reconhecer a interferência das questões de gênero para a definição dos interlocutores privilegiados (FERREIRA, 2010), sendo esta função ocupada desde os primeiros momentos de inserção pelas meninas Flor, Nina e Malu.

Questões como ser ou não mais uma professora, ocupar-se da identidade da tia, “ter um nome de verdade” (enunciado foco de nossa análise no capítulo 6), ser mãe de outras crianças da escola foram lugares de reconhecimento, a partir do qual as crianças se posicionaram e me posicionaram como pesquisadora, resultado do processo de envolvimento com a pesquisa. Dependiam também do modo como as crianças eram alvo de interesse na própria instituição e, portanto, de como eram suas relações com os adultos na escola, motivo que me levou a entrevistar a professora Sara, que se ocupou do grupo V de 2010 a 2012 e que

passou à função de auxiliar do grupo IV em 2013, quando iniciei as observações em sala de aula.

As mudanças no delineamento da pesquisa fizeram-se sentir nos registros do Diário de Campo. Primeiro houve a prevalência das anotações *in loco* e em tom descritivo. No desenrolar do trabalho, o diário descritivo cedeu lugar a questões e apenas algumas cenas foram transcritas na hora, para assegurar os detalhes extralinguísticos. O registro das conversas (trecho 8) com as crianças ou das situações em que interajo (me misturo), tornou-se também um tema em si (escrever no caderninho da tia). Não havia a dualização entre estar com as crianças e tomar nota de suas ações, como escrever e desenhar no caderno, pedir que eu lesse o que acabara de escrever, tentar ler o que escrevi, folhear anotações anteriores e observar os modelos de anotação feitos por mim. Essas ações foram constituindo e tornando complexo o ato de escrever, ou gestando uma escrita itinerária, não conclusiva, cheia de borrões, interferências, desenhos, rabiscos, coadunando com a perspectiva em que os dados não estão dados *a priori* e sim são produzidos.

TRECHO 8

Há essa hora Nina já fez alguns desenhos no meu caderno de notas (carros e um carrossel). Hoje é sexta-feira e ela traz uns carrinhos de plástico, bem pequenos que lhe servem de modelo para o desenho. Tenho percebido que desde que comecei a levar um bloco com folhas sem pauta, as crianças passaram a intervir mais, pedindo para desenhar no caderno ou mesmo folhas para fazer os desenhos avulsos. **Isso tem deixado minhas anotações um pouco caóticas. A página recebe colagens, desenhos, rabiscos, além das minhas anotações que se misturam. Adotei a postura de partilhar o caderno por entender que essa aproximação é uma forma de participação, além de poder entender em que economia de desejo e de disputas a ação de escrever no caderno da tia Érica se insere.** Entre meninos e meninas? Resistir às atividades de sala? Ter mais poder junto aos colegas? Interrogar sobre a pesquisa? Estreitar nossa amizade? (Diário de campo, 8 de novembro, 2013).

Abaixo, exponho um quadro-síntese dos elementos que definem o “enquadre” metodológico e que foram tratados nos subtópicos anteriores.

Quadro 2 – “Enquadre” metodológico da pesquisa de campo

LOCUS DA PESQUISA	Escola de educação infantil e fundamental particular da cidade de Sobral - Ceará, chamada escola Aquarela.
SUJEITOS DA PESQUISA	As crianças da educação infantil da escola Aquarela, com ênfase às crianças do grupo V (com idade entre 5 e 6 anos), os adultos-professores responsáveis pelo grupo em questão e a equipe de educadores de uma maneira geral, além da pesquisadora (mãe, professora universitária na área de Psicologia do Desenvolvimento).
FOCOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (Pesquisa de campo)	<p>1º foco: Interações de crianças e adultos com ênfase ao espaço-tempo do parque (momento destinado às brincadeiras livres/recreio), de acordo com os períodos de tempo destinados a cada grupo etário pela escola, assim como nos momentos de espera ao fim das atividades da manhã. Observações realizadas durante três dias da semana alternados, no período da manhã. (último trimestre de 2011 e meses iniciais e finais de 2012). As interações com as crianças eram menos sistemáticas. Mantive uma postura reativa.</p> <p>2º foco: Interações de crianças e adultos (incluindo a pesquisadora) em momentos de brincadeira livre de um grupo de crianças (turma do infantil V) e da rotina de sala de aula (atividades planejadas e não planejadas pela professora) desse mesmo grupo, que foi acompanhado pela pesquisadora durante o ano de 2013. Observações realizadas durante dois dias consecutivos da semana, no período da manhã.</p>
CORPUS	<p>Registros das observações participantes no diário de campo;</p> <p>Transcrições das entrevistas com a professora auxiliar do grupo etário acompanhado em 2013 (realizadas, utilizando trechos do diário de campo previamente selecionados e três filmagens das interações entre crianças e pesquisadora feitas pela professora);</p> <p>Transcrições das entrevistas com outras duas professoras do grupo V, realizada utilizando trechos do diário de campo previamente selecionados;</p> <p>Transcrições das entrevistas semiestruturadas com uma professora escolhida e a diretora da escola;</p> <p>Documentos cedidos pela escola (projeto político pedagógico, <i>folders</i>, relatórios);</p> <p>Fotografias dos espaços físicos, momentos das interações, documentos, murais da escola, eventos comemorativos, elementos da rotina da sala de aula, brinquedos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.5 Questões éticas como campo de negociações entre a pesquisadora, as crianças e as professoras

Neste tópico, busco mostrar diversos momentos de negociação entre mim e os sujeitos da pesquisa, coadunando com a noção de que as discussões éticas em pesquisa se revelam não apenas pelo cumprimento das exigências legais, mas, sobretudo, em função dos limites que se inscrevem na relação com o outro, no decorrer do trabalho de campo (FERREIRA, 2010; KRAMER, 2002; PEREIRA, 2012; SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2005). A negociação é o momento que visibiliza as diferenças de posição e valor entre os sujeitos. Nesse sentido, a passagem do diário de campo (trecho 9) flagra o (des) encontro entre minha expectativa e a da professora Estela em torno do início da pesquisa.

TRECHO 9

Estou no parque. Percebo que não são as crianças e suas conversas o que eu observo. Há um murmurinho de vozes, gritos, como moldura. Sinto-me ainda sem permissão para estar ali. Estranho para mim, para as professoras, para as crianças? Professora Estela chega de repente, enquanto anoto, no caderno, me cumprimenta e comenta: - **Só aí anotando! Sinto a necessidade de me justificar: - São minhas impressões sobre o que estou fazendo aqui.** Neste momento, fico em dúvida acerca de como fazer as anotações (Diário de campo, 22 de agosto de 2011).

O advérbio “só” que acompanha o verbo “anotar” sugere que a observação pode ser um gesto muito simples para um pesquisador, como também poderoso e enigmático, próximo que está, no contexto das práticas escolares, à atividade de avaliar o outro. No início das observações, as interações com as crianças duravam o tempo para bater a bola, para um pedido de desculpas, um sorriso, um olhar, uma frase solta; sem lembranças no dia seguinte ou convites expressos para brincar ou ajudá-las. Entendi que se tratava de uma visibilidade de instantes, efêmera, diferente da conferida pela professora-adulta (trecho 9). As dificuldades, nesse período, estiveram relacionadas à ansiedade por ser notada e aceita e ao exercício da postura reativa e a recusa da atitude do adulto típico (CORSARO, 2011).

O processo de autorização para realizar a pesquisa revelou-se complexo e delicado, em suas várias nuances. Obtive o consentimento da instituição, embora a aceitação das professoras tenha se mantido ambígua, principalmente entre as responsáveis pelo grupo V, turma que passei a acompanhar em 2013. Pude perceber, ao longo da pesquisa, que a maior ou menor aceitação da minha presença em sala de aula estava relacionada ao receio das professoras de serem avaliadas negativamente, caso recusassem ou demonstrassem alguma ponderação ou restrição à pesquisa.

Entre as crianças, estive atenta para o fato de que os procedimentos éticos em pesquisa de caráter etnográfico e que envolvem as crianças (FERREIRA, 2010) não se restringem à obtenção de autorizações dos responsáveis (pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE), à garantia de sigilo e à ausência de constrangimentos para participação na pesquisa por parte dos sujeitos. Ferreira (2010) discute o tema em termos do assentimento dado pelas crianças, entendido como processo que acompanha a realização de todo o trabalho, não se revelando em um acordo de uma vez por todas. A interpretação das recusas e aceites das crianças e adultos é de enorme relevância para o exame, pelo pesquisador, do que de fato consegue em relação ao seu adultocentrismo. Não

há nada declaradamente óbvio com relação à atitude do pesquisador, sendo o estranhamento uma forma necessária para desestabilizar o campo de nossa habitualidade. Os momentos retratados na imagem 6 são emblemáticos desse processo de adesão das crianças à pesquisa e aconteceram na semana de entrega dos TCLEs aos pais. Considerei a ação do grupo uma forma de selar a troca de conhecimento que o processo de pesquisa instaurou entre mim e eles.

Imagem 6 – Envolvimento das crianças com a pesquisa



Fonte: elaboração própria. Data: 25.10.2013.

Nota: À esquerda, as crianças do grupo V (“os vermelhinhos”) desenham em folhas destacadas do meu caderno de notas. À direita, Malu e Nina escrevem uma lista com todos os nomes das crianças da turma para que eu guarde.

As formas de acolhimento dos pais ao pedido de assinatura do TCLE deram-me a possibilidade de entender quais imagens tinham da pesquisa. No caso de pais funcionários da escola (eram quatro), receei ter pesado uma espécie de dever em colaborar, assim como foi o caso do pai que se refere ao documento como um relatório que deve entregar e cuja entrega ele havia atrasado. Os relatórios são os documentos de que a cultura escolar se apropriou como forma de registro das avaliações e comunicação com os pais. Uma das mães das crianças pediu-me que, depois eu pudesse dizer tudo o que observei sobre a filha. O pedido me pareceu relacionado ao modo como são realizadas as devolutivas da escola sobre o desenvolvimento das crianças ao longo dos semestres. Estas práticas produzem a subjetividade infantil, com suporte em descrições que vão constituindo um fio narrativo (evolutivo) para as identidades.

Com as inflexões no trabalho de campo decorrentes da decisão de acompanhar a rotina de uma sala de aula, assim como as interações no parque, minhas ações de pesquisa (ensaiar, brincar, desenhar, correr, ficar de pernas abertas) exigiram o manejo do corpo-adulto, apontando a importância dessa dimensão na constituição da adultez e revelaram-se

estratégias e condições para habitar com as crianças o parque e a sala de aula. Em alguns momentos, meus limites físicos (mobilidade, flexibilidade, altura) faziam aparecer os critérios com os quais as crianças se constituem em contraposição ao adulto. “Fazer de conta que corre” foi uma estratégia (nem sempre consciente) que as crianças flagraram enquanto brincávamos; momento que eu supunha sobre o outro, sem deixar me surpreender pelo que poderia acontecer, dada a minha entrada no jogo.

Outro aspecto importante é que permanecer muito tempo na instituição escolar trouxe ensinamentos como aprender sobre a simplicidade, descolando-a do seu sentido mais aligeirado como algo fácil. Olhar o simples é olhar tal como as coisas são feitas, olhar a superfície sem procurar as profundezas. Procurar pelas operações de subjetivação não interiores nem exteriores, mas fronteiriças, tal como sugeriu Faraco (2009) acerca das vozes sociais.

O modo como usei o caderno de notas esculpiu “um corpo” para o pesquisador, assim como limites. Utilizar um caderno pequeno (bloco de notas) ajudou a me posicionar diferentemente no parque e na sala de aula. Tomar notas não podia me impedir de conversar e brincar. Durante a brincadeira, deixava-o sobre as árvores (ao ponto de esquecê-lo e tê-lo devolvido pelas crianças do outro horário), em cima dos brinquedos, sob a custódia de alguma criança. Ele circulou e sua relação com as crianças mostra momentos singulares da compreensão sobre a prática da pesquisa, o fazer do pesquisador, a função social da escrita, a adesão ou não à pesquisa. Essas sutilezas do campo (pormenores) guardam a memória da minha produção como pesquisadora entre as crianças. O tamanho, a postura, a roupa utilizada e os acessórios sustentavam um plano mais visível da diferença entre mim e as crianças e também entre mim e as professoras. Esses elementos fizeram aparecer os processos e práticas que fazem o corpo adulto em sua relação com o corpo infantil. Os limites físicos são muitas vezes onde residem algumas habitualidades da adultez e da infância.

As crianças, enquanto interpelam o pesquisador sobre a pesquisa, fornecem elementos para rever os pontos em que o discurso científico se apoia para afirmar certa solenidade e demarcar os sujeitos que desse lugar podem enunciar. Nos trechos 10 e 11, há campos de valoração distintos para a pesquisa e que remetem aos seus limites. O encontro entre as perspectivas do pesquisador, investido de poder-saber, e o do outro-criança, problematiza o *status* de minoridade atribuído à ação das crianças, na medida em que interferem sobre o que deve ser escrito no caderno de notas, o que deve ser filmado. Fazem limite ao desnudamento que a pesquisa parece propor, quando esquadrinha suas ações, seus interesses, seus afetos, quando flagra manifestações de vergonha, ciúmes. Não estou falando

no sentido de fazer corresponder esses dois campos de interesse: o do pesquisador e da criança. O ato de registrar na presença delas permitiu que pudéssemos instituir conjuntamente os limites éticos para a pesquisa e produzir conhecimento pela tensão decorrente de nossas posições.

TRECHO 10

Acompanho as atividades em sala do grupo V, sentada em uma cadeira ao lado da roda de conversa⁷³. **Flor escuta quando leio para Malu o que escrevi no caderno “Malu me abraçou ao chegar.” Flor: - aquilo? Eu: - o quê? Flor: - que eu dormi no seu colo.** Refere-se ao dia que acompanhei a contação da história do patinho feio e ela encostou a cabeça no meu colo e acariciei seus cabelos. Eu sorrio. **Malu pede para apagar. Pega o caderno e passa a borracha devagarinho sem apagar - Não!... sorrindo. Flor me adverte: - com nossa conversa, você não está fazendo suas notas no caderno.** Há um momento que Carol também se aproxima para me ver escrever no caderno. Os meninos não demonstram curiosidade. (Diário de campo, 06 de fevereiro de 2013).

TRECHO 11

Estou sentada e as crianças se organizam para ir ao auditório para aula de música. **Flor a minha frente sugere:- tia, pega teu tablet e filma a gente!** Eu pergunto:- vou filmar o que Flor? Flor:- a gente lutando! Flor brinca com Elias e Gabriel. Eu resolvo provocar Flor e falar diretamente da pesquisa:- **mas tenho que filmar algo para minha pesquisa!** **Flor ri, mexe com o corpo todo e diz como se fosse introduzir um depoimento, uma fala solene, ou começar uma entrevista:- aqui, nessa escola...** Ela ri muito e volta à brincadeira de luta. Sua intervenção foi astuta, apontando o tipo de solenidade e notoriedade que o recorte científico exige do objeto. Flor faz isso, incluindo o seu dizer numa ordem discursiva específica. Gabriel impaciente:- vai filma! Nina:- você pode filmar a gente tocando piano! Estou sentada e digo que vou já até o auditório onde será a aula de música. (Diário de campo, 7 de novembro de 2013).

O uso da conjunção adversativa “**mas**” indica duas valorações diferentes para o objeto de pesquisa (o que se considera importante filmar ou não) sobre o qual me interesso e interrogo as crianças, ao que Flor se posiciona, recolocando o pesquisador na ordem dos

⁷³Dispositivo pedagógico utilizado para trabalho com as crianças. O grupo de crianças, juntamente com as professoras, fica em roda sentado no chão para realização de atividades como, leitura de histórias, apresentação da rotina e cumprimentos, exploração de temáticas dos projetos.

acontecimentos, sejam eles considerados solenes ou não, como é o caso da luta entre as crianças. De algum modo, a minha questão faz com que essas duas imagens do ato de pesquisar se toquem, interferindo no desenrolar da pesquisa. A máxima da dialogia se impõe aqui, não me isentando dos efeitos do meu dizer.

Do mesmo modo, o vídeo⁷⁴ que faço de Flor representando o papel de pesquisadora, já no fim do trabalho de campo, expõe alguém muito bem sentado, de pernas cruzadas, com um caderno na mão, escrevendo; e que parece, neste ato de escrever, um pouco alheia àquilo que escreve. Sua interpretação me causou incômodo e estranheza, fazendo retornar a necessidade de pensar as implicações do meu trabalho. Ela capta bem as regularidades que acompanharam os espaços-tempo que ocupei no parque no início da pesquisa. Eu costumava sentar no batente da casinha (imagem 7) até que, ao brincar com as crianças, tive que correr, me sujar de areia, subir nos brinquedos, lanchar, ajudar com os brinquedos, amarrar os sapatos. Essas outras cenografias, no entanto, não afastaram, como pude ver, os sentidos de que a pesquisa pode se constituir como atividade distante daquilo que ela mesma procura tematizar.

Imagem 7 – Lugar da pesquisadora (observadora-participante) no parque



Fonte: elaboração própria. Data 29/11/2012

Nota: À esquerda, a casinha e o minhocão. O batente da casinha foi um dos lugares de onde eu observava os acontecimentos no horário do parque. À direita, a vista parcial do pátio e do parque da escola. Ao lado da casinha, ficam o tanque de areia e a casa da árvore. As professoras geralmente se reuniam no centro do parque ou permaneciam sentadas no minhocão.

⁷⁴Flor pega o meu telefone celular e propõe que troquemos de lugar. Ela é a pesquisadora e eu sou Flor. Interessante é que Flor e eu não ficamos satisfeitas com as imagens que fazemos uma da outra. Represento-lhe jogando futebol com o Elias, outra criança do grupo, ao que ela reclama:- só isso tia? O vídeo foi feito em 22 de novembro de 2013.

Ao me pedirem para escrever no caderno ou me indicarem o que escrever, as crianças problematizaram os limites das formas de registro para os acontecimentos que as envolviam. Em certa ocasião, Flor me pergunta se ficarei para ver o ensaio, e ao final, ao olhar o que eu havia tomado nota, diz desapontada aos colegas: - *Ela ficou só escrevendo*. (Diário de Campo, 24 de outubro de 2013). Essas situações mostram de algum modo os limites que circunscrevem o lugar do pesquisador, cujo efeito é também objeto de atenção dos sujeitos com quem partilha o processo de pesquisa e, desse modo, esse lugar é também um espaço de tensão.

Com relação aos professores e profissionais da escola, algumas imagens da Psicologia na Educação marcaram (MACHADO, 2003) nossas relações. Aparecem aqui o receio da avaliação, o pedido de explicação sobre os comportamentos das crianças (às vezes os próprios filhos), a procura para legitimar as estratégias com as crianças (relacionadas à adaptação à escola, à inclusão das crianças especiais, à mediação de conflitos, às questões envolvendo as diferenças de gênero), a expectativa em torno de palestras (convites para participar dos momentos de formação). Lado a lado, outras marcas foram se fazendo, pela troca de informações sobre diversos assuntos: a maternidade e a criação dos filhos, os serviços da cidade, problemas e responsabilidades domésticas, relações amorosas, mercado de trabalho, eventos culturais. Ficou claro que eu circulava em posições distintas em um e outro casos e que disso dependia a existência de zonas de tensão e contato na minha relação com as professoras, principalmente quando iniciei o acompanhamento sistemático do grupo V – os vermelhos - em 2013. A análise contínua desses acontecimentos foi relevante para a elaboração das estratégias metodológicas em campo e para a consideração dos impasses gerados com a minha inserção na escola.

Minhas relações com a equipe de educadores, especificamente os professores, iniciaram por meio da escrita colaborativa de artigo com uma das professoras de educação infantil, acerca de sua experiência como professora de crianças, conforme explicitarei nas aproximações com o campo (rever tópico 5.1.2). Essa oportunidade se aproximava dos objetivos iniciais do doutorado, criando um contexto rico para as nossas produções (minhas e da professora). Dado que eu pensava em trabalhar com os efeitos para a subjetivação adulta das novas concepções de infância, o desafio era como levantar a questão com o professor, “evitando” o lugar de especialista e avaliador de sua prática. Desse modo, atravessava a pesquisa o modo como os professores se relacionam com as teorias, do ponto de vista da experiência, como um acontecimento do qual se sai transformado (LARROSA, 2008). A pista conferida por essa perspectiva era não ficar preso somente a um trabalho com as novas

perspectivas teóricas e iniciar do entendimento do que faz problema ao professor em suas relações com as crianças, o que lhe é visível, o que já lhe é tão familiar. O encontro com Estela representou um eixo importante em todo o trabalho da tese, em torno do qual giram as questões sobre as imagens do professor sobre as crianças na escola e a construção correlata da identidade docente, a posição da criança como aluno, os efeitos dos espaços de formação e a identidade da educação infantil como nível de ensino. Desse modo, fortaleceu o objetivo de compreender o processo de diferenciação de forma relacional, fugindo a um olhar voltado apenas para o que seria uma nova infância.

Vimos os muitos relatos dos pesquisadores sobre a importância de reflexividade como modo de enfrentamento do adultocentrismo com suporte na relação social da investigação (FERREIRA, 2008). No caso do professor, essa análise dar-se-ia sobre suas relações com a criança no dia a dia de suas atividades. Ora, mas o que terminamos fazendo eu e a professora? Criamos um lugar para essas reflexões e recordações. Eu interessada que estava em acompanhar o seu percurso de análise e ela interessada em conhecer meios de sistematizar isso em uma escrita. Essas posições e interesses, porém, foram se misturando, embora, inicialmente, tivéssemos estabelecido nossa relação como uma parceria entre pesquisadora e colaboradora, mas em uma só mão: ela como pesquisadora e eu como colaboradora e orientadora. Várias vezes, Estela me apresentou como sua professora e eu fui aceitando, uma vez que isso pudesse ser motivo de satisfação pela interlocução com a UFC e pela caracterização de minhas orientações como um trabalho efetivo de estudo a que vinha me dedicando.

Mantive, desde o início, em relação a esse trabalho na escola, certa cautela, de modo a não fazê-lo apenas de vitrine dos meus interesses. Perguntei-me por várias vezes se a questão do artigo era minha ou da professora. Preocupei-me em escutá-la e não lhe imputar o que era mais prático, evitando lhe “usar” para obter dados preliminares. No desenrolar de nossos encontros e após expor minha intenção de realizar a pesquisa do doutorado na instituição, esse receio perdeu o sentido e algumas mudanças se anunciaram. Fui sustentando para os nossos encontros uma condição de problematização, fazer que a infância nos fizesse problema (KOHAN, 2007). Estela que o diga: - “A Érica me dava um choque!”. Em nosso último encontro com todo o grupo, dia 03 de setembro de 2011, Estela, ao expor os andamentos do seu artigo, anuncia assim o modo do nosso trabalho. Referia-se às mudanças de pensamento ao estudar sobre a invenção da infância.

De todo modo, fiquei por demais encabulada, pois “o choque” na área de Psicologia está relacionado a processos de adestramento, embora essa relação também já se

revele motivo de crítica; além da carga negativa associada ao termo e a proximidade com a ideia de tortura. Lembro-me, entretanto, das colocações foucaultianas, inspiradas em Nietzsche, sobre a relação de violência e pouco natural que se estabelece entre objeto do conhecimento e sujeito do conhecimento.

Não há nada no conhecimento que o habilite, por um direito qualquer, a conhecer esse mundo. Não é natural a natureza ser conhecida. E assim como entre instinto e conhecimento encontramos não uma continuidade, mas uma relação de luta, de dominação, de subserviência, de compensação etc., da mesma forma, entre o conhecimento e as coisas que o conhecimento tem a conhecer não pode haver nenhuma relação de continuidade natural. Só pode haver uma relação de violência, de dominação, de poder e de força, de violação. O conhecimento só pode ser uma violação das coisas a conhecer e não percepção, reconhecimento, identificação delas ou com elas. (FOUCAULT, 2003b, p.18).

Após algumas tentativas, o caminho da autobiografia terminou se configurando como um encorajamento para que ela escrevesse sobre alguns momentos de sua história de professora de crianças⁷⁵.

As discussões com Estela levantaram questões essenciais à tese, como o destaque da escola às “crianças notáveis”, geralmente as mais marcadas no imaginário dos professores pelo poder de articulação e argumentação junto aos adultos. Outro ponto importante foi o lugar da Psicologia e do construtivismo na ordem discursiva em que são produzidos os sentidos em torno dos efeitos da aprendizagem e da relação com a disciplina e a avaliação na escola. O lugar dos saberes psi, *em especial a Psicologia* – situou-se como preocupação para mim desde o início e a experiência de orientação me inquietava. Isto me fez extrapolar a análise para o âmbito das outras relações com a equipe, desde as demandas que me foram dirigidas (como psicóloga) e para as resistências e expectativas em torno da minha inserção no espaço da sala de aula, como no trecho abaixo.

TRECHO 12

A coordenadora pedagógica costuma fazer observações em sala de aula e isso acontece quando há professores novos na instituição, por exemplo. Certa vez, ela me pede que lhe dê um retorno sobre a aula de música. Na ocasião, voltei-lhe a pergunta? - o que queres que eu veja? Costumava justificar o pedido pelo fato de que

⁷⁵Estela não concluiu a escrita do artigo. Considero que o meu afastamento para licença gestante em 2012 possa ter contribuído de alguma forma. Não tenho como esmiuçar outras razões que possam ter enfraquecido esse seu projeto. Em 2014, Estela deixou a escola em virtude do aumento da carga horária na rede municipal de Sobral, de onde também é professora.

seria muita gente em sala e como eu já estava lá... (Diário de Campo, 30 de janeiro de 2013).

Em razão disso, a constituição do lugar de pesquisadora entre as professoras exigiu um cuidado. Deixar em suspenso às demandas cotidianas por soluções imediatas, características da vida institucional escolar. Foi preciso recusar os lugares instituídos nas vozes da coordenação pedagógica, psicologia, direção e professoras, lugares esses constituídos historicamente pelas relações possíveis entre Psicologia e Educação (MACHADO, 2003). Os pedidos eram, para mim, expressão de confiança e, ao mesmo tempo, um pedido de devolutiva “antecipada”, como se essas “ajudas” fossem a contrapartida da pesquisa. Mesmo que a coordenadora tranquilizasse as professoras - *ela não está observando o trabalho de vocês!* (Diário de Campo, 13 de junho de 2013) e as encorajasse a pedir minha colaboração, a preocupação com o desempenho e a “normalidade” do grupo observado era recorrente. Em conversa com a professora responsável pela sala, ao final de uma das manhãs de observação, ela expõe parte de suas preocupações, mostrando-se aliviada: - *ainda bem que eles estão bem. A Amélia fez uma avaliação e eles estão aprendendo!* (Diário de Campo, 13 de junho de 2013).

O construtivismo, abraçado pela escola como opção e proposta pedagógica, aparece cercado de insegurança e desconfiança quanto aos resultados para a aprendizagem. A avaliação é o que pode tranquilizar a todos e, dessa forma, os acontecimentos e as possibilidades da sala de aula ficam a reboque do parecer avaliativo. A inserção em sala era vista como um perigo para o andamento da turma (contrariando a aceitação e permissão da escola quanto à realização da pesquisa). Trouxe à tona os mecanismos escolares para acompanhamento da prática pedagógica. A professora parece ter tido que aceitar a vontade da escola, o que não impediu que esse mal-estar fosse vivido por nós no contexto da pesquisa. Essas considerações são necessárias para entendermos o contexto de produção das enunciações e para a compreensão dos efeitos da pesquisa para a escola.

A forma como me inseri nas atividades da escola (trabalho de formação dos professores) colaborou para que minha relação com a equipe gestora (coordenação pedagógica) fosse entendida como uma aliança, favorecendo o tom persecutório às minhas relações com as professoras em sala de aula. Com minha entrada como pesquisadora em sala de aula, algo parecia estar sendo dito sobre a turma. Meu interesse no grupo V passou a reforçar o imaginário de *turma-problema*, pesando sua identificação com as diferenças normalizadas pelo discurso educacional (crianças especiais, crianças que não aprendem,

crianças indisciplinadas). Uma professora da escola me expõe esse excedente de visão com seu comentário: - *Essa salinha esse ano, hein?! (Diário de Campo, 24 de maio de 2013)*. O comentário foi feito quando nos encontramos, ao subirmos a rampa da escola. Eu segurava o caderno de notas, como o qual circulava pela escola, mesmo que não necessariamente intencionasse escrever ou observar algo. Ela parece sugerir algo digno de nota. O saber psicológico promove um tipo de visibilidade sobre a turma e a professora (MACHADO, 2003), legitimando uma forma de olhar e dizer as subjetividades com as quais a escola tenta me posicionar, fixando-me a esse lugar normativo e normalizador.

Minha posição entre as professoras da sala que acompanhei era de incômodo. Permanecer num lugar de fronteira não foi fácil. A posição de *expert* se, por um lado, abria o diálogo para que expusessem a mim avaliações da turma e das crianças, alimentava o receio de que eu as pudesse avaliar também. Como se, por ser psicóloga, meus interesses se inscrevessem naturalmente em torno da análise dos comportamentos. Diante dos receios, compartilhar acontecimentos em que suas relações com as crianças fossem motivo para reflexão não parecia confortável. A perspectiva relacional com que eu buscava olhar e entender os processos de diferenciação não nos aproximava. A posição como *quem-sabe* sobre a criança relacionava-se, então, aos mecanismos de individualização das queixas escolares (MACHADO, 2003). Não me parece ter sido à toa que a abertura maior em relação à pesquisa tenha se dado pela participação da professora auxiliar. Sobre Vera, a professora de sala, pesavam as expectativas da escola e as suas próprias como mãe, já que seu filho era também seu aluno.

Em razão disso foi que a realização das entrevistas seguiu a estratégia (como anteriormente explicitado) de adotar a leitura conjunta, com as professoras, de trechos do Diário de Campo como meio de evitar a postura da especialista (detentora de uma verdade inquestionável e reveladora sobre os sujeitos), assim como de partilhar “dados” do trabalho de campo em andamento. Optei por mostrar alguns trechos do meu diário de campo, sem seguir um roteiro estruturado. A estratégia se mostrou oportuna para evitar uma relação em que a professora se preocupasse em dar respostas corretas e adequadas. Além disso, esse “desenho” possibilitaria a circulação dos sentidos conferidos aos trechos e aos acontecimentos descritos nos diários, de modo que as posições institucionais não se impusessem, me fixando como detentora de um saber especialista. A conversa foi marcada pela informalidade, o que é possível observar pelo uso do “tu”, da partícula “né”, pelas interrupções nas falas: ora pela incompletude das ideias, ora porque se fala quase ao mesmo tempo, dadas a continuidade do

raciocínio e a complementação com os comentários às falas uma da outra, assim como pelos risos.

A aproximação de Paola, a professora auxiliar, foi fundamental para o trabalho em campo, impondo-me vários desafios e repercutindo no modo de estar com as crianças. A imagem da pesquisadora que balizou nossos primeiros encontros foi mudando. Inicialmente, essa representação era de que eu não devia ser incomodada, ao que insistia com as crianças: - *A tia Érica vai só olhar!* Aproximação e interesse pela pesquisa estiveram relacionados às diferenças de postura e problemas de relacionamento entre ela e a professora responsável. Ela procurou na pesquisa uma aliança, pela qual pudesse se fortalecer. Com o desenrolar da pesquisa e do convívio, aquela imagem deu lugar a outra representação *Olha quem chegou? a Tia Érica!!!* Juntar-se ao grupo trazia riscos para a ordem escolar e a atitude de Paola me fez ficar mais à vontade, assim como foi possibilitando uma aliança em torno do trabalho de campo e não em função do bom comportamento das crianças. Paola fez três filmagens do momento do parque. Fiz esse convite para que eu pudesse me ver junto às crianças e para perceber de que modo ela recortava o que achava relevante nessas interações. As filmagens ocorreram no início de novembro de 2013. Posteriormente, vimos os vídeos e conversamos. Ela parecia muito entusiasmada em me ajudar, interpretando os acontecimentos. Além disso, Paola fez questão de filmar a minha despedida das crianças. Na ocasião, elaborei uma apresentação (*slides*) a partir de uma composição com as fotografias feitas durante o ano de 2013. O momento foi fundamental para que as crianças pudessem se confrontar com os recortes/objetivações feitos por mim e, de alguma maneira, se manifestarem diante da visibilidade produzida naqueles dados.

A relação com Vera foi mais difícil. Além do seu temperamento mais reservado, fui percebendo que havia um receio por parte dela de que eu estivesse avaliando seu desempenho em sala com as crianças. O trecho do Diário de Campo (trecho 13) sugere que as estratégias de aproximação não obtiveram em relação às professoras do grupo o mesmo efeito.

TRECHO 13

Era o segundo dia de aula na escola e final da manhã de atividades. **Meu primeiro dia, após a decisão de iniciar as observações na sala do grupo V** (os vermelhos). Eu terminava de escrever as notas no diário de campo, ainda dentro da sala. Preparávamos (eu e as professoras) para descer a rampa. As crianças já haviam descido para o parque, à espera dos pais. A professora Vera mais próxima da porta, dirigindo-se à Paola

e Natália (outras professoras) tenta confirmar meus propósitos com as observações: – **Ela (a pesquisadora) vai dizer como está minha sala! Sugestão, a gente aceita. Como você tem outra visão... Eu respondo em tom descontraído:- só ao final da tese, pode ser?** Vera: - Ahhh! Pareceu-me aliviada (Diário de campo, 29 de janeiro de 2013).

Romper com a expectativa da professora não descartou a hipótese de avaliação, colaborando para a permanência de um clima de insegurança e desconfiança em torno da minha presença em sala. O lugar da pesquisadora para Vera baseou-se numa distância, aquela mesma que funda a relação entre os especialistas (saberes peritos) e os objetos dos quais pretendem falar. O fato de o seu filho fazer parte da turma foi também um aspecto que aumentou a tensão e os receios. Realizei a entrevista com ela ao término do ano letivo de 2013, depois de várias tentativas no decorrer do semestre. Senti a mesma dificuldade com a professora Natália, cuidadora de uma das crianças especiais e sobrinha de Vera. Acredito que a amizade entre as duas funcionou como um meio de fortalecê-las diante das preocupações, repercutindo na partilha pelas duas de atitudes de reserva com relação à pesquisa. O alcance da minha escuta como pesquisadora estava assim circunscrito a essas dificuldades em reverter essa distância inicial entre mim e a professora responsável pela sala. O momento descrito agora (trecho 14) guarda a memória dessas dificuldades.

TRECHO 14

Pergunto a Vera se vem à noite, na festa do saci. Ela me mostra o rosto inchado. Diz que está vindo à força. O problema com a voz de Vera se arrasta desde o início do segundo semestre e não entendo porque não pode se afastar. Parece-me uma questão financeira. **Digo que a tenho visto mais relaxada e ela me mostra a calça folgada e o quanto emagreceu. Vera:- eu entreguei! Não sei se vou aguentar até o final.** (Diário de campo, 31 de outubro de 2013. Dia em que se realiza na escola a Noite do saci).

Os efeitos de sentido para o enunciado “mais relaxada” evidenciaram a minha perspectiva de análise, focada estritamente na prática de Vera em sala de aula, e que eu considerava disciplinadora. Diferentemente, ela me expõe um problema de saúde e o quanto isso dificulta o trabalho e de algum modo se justifica. Esse dia era um dia diferente. A noite do Saci é um evento do calendário cultural da escola realizado em outubro, em substituição ao tradicional *halloween* americano. As crianças ficam em festa pela possibilidade de dormir na escola, o que demanda dos professores disponibilidade para acompanhá-las à noite. A situação da professora me mostrava outros limites para a pesquisa, no que diz respeito a não

emudecer seu pedido de ajuda, sem, entretanto, falar por ela, posição de que a coordenadora me investia sempre que possível, acreditando que eu pudesse ir lhe colocando a par dos acontecimentos na turma.

Os pontos aqui suscitados são aspectos fundamentais, considerando a devolutiva a ser feita à comunidade escolar. Assim como foram as estratégias metodológicas assumidas no último ano da pesquisa de campo, gostaríamos que esse momento fosse oportuno para fazer aparecer os diversos posicionamentos de que se constituem as identidades escolares, sobretudo tornando visíveis os efeitos da ação dos sujeitos adultos e crianças aos impasses gerados à escolarização em tempos contemporâneos.

5.3 Procedimentos e categorias de análise

Neste tópico, especifico a forma de organização e apresentação dos dados, assim como os procedimentos de categorização e os eixos orientadores da analítica do discurso pela qual empreendemos a discussão dos resultados (AMORIM; 2001; BUJES, 2004, 2202a; BAKTHIN, 2010b; CASTRO, 2013; COSTA, 2012; FARACO, 2009; FOUCAULT, 1995; SALGADO, 2005).

5.3.1 Organização e apresentação dos dados

Os registros do Diário de Campo, fruto das observações participantes, mereceram uma organização à parte. Em torno deles, articulei os demais dados, obtidos por meio das entrevistas e análise de documentos da escola. As fotografias e as filmagens tiveram função estratégica. As fotografias vieram a somar na descrição das condições de produção dos enunciados, permitindo o registro visual de objetos (brinquedos, cartazes, avisos), de espaços físicos, de produções das crianças, de momentos (*flashes*) das interações com as crianças e/ou com os adultos que se mostrassem interessante retratar. Aparecem associadas aos trechos dos diários de campo e não como dados que sejam analisados independentemente. As filmagens, por um lado, foram feitas durante as interações com as crianças (quando pediam para serem filmados ou filmarem com o telefone celular ou o meu *tablet*) e, nesses casos, assim como as fotografias, aparecem como registro dos acontecimentos envolvendo a mim e as crianças. O segundo uso foi permitir ao pesquisador se ver retratado pela professora (quem filmava), no que diz respeito às brincadeiras que se desenrolavam no momento do parque. Esse material foi visto e analisado com a professora, tendo sido a conversa gravada e transcrita. Do mesmo

modo, não foi considerado de forma independente, mas interligado às entrevistas com a professora auxiliar, em que funcionou como mediador. Os registros feitos no Diário de Campo ganharam proporcionalmente mais destaque na tese, fato que se articula diretamente ao meu objetivo de flagrar situações cotidianas que pudessem dar a ver a criação correlata das posições de crianças e adultos na escola, permitindo a análise de seus efeitos de sentido. Além disso, esse fato coaduna com o quão significativo foi, para a pesquisa, minha inserção nas brincadeiras livres e na rotina da sala de aula do grupo V.

Os aspectos de organização mais importantes podem ser resumidos pela opção de descrever as observações na forma de cenas, que não correspondem necessariamente a diálogos. Procuramos demarcar aspectos como: quem fala, do que se fala, de que lugar, com que entonações, diante de quem, em que momento da rotina escolar. As cenas foram numeradas e a numeração teve início no capítulo metodológico, quando fiz a primeira citação do Diário de Campo (Cf. p.105). Para destacar os aspectos analisados em cada trecho, usei o negrito e o sublinhado. Quando estabeleço e procuro indicar uma relação entre os recortes, a indicação é sugerida entre parênteses pelos números dos trechos a que faço referência.

5.3.2 As instâncias discursivas consideradas

Nos itens anteriores do capítulo metodológico (5.1 e 5.2), procurei justificar os caminhos que me levaram a abordar variadas instâncias discursivas, em que são produzidos os sentidos para “ser criança” e “ser adulto” na escola e em torno dos quais os posicionamentos dos sujeitos se constituem. Vimos como esses planos interativos foram circunscritos pelo dispositivo de pesquisa, principalmente pelas mudanças e reflexões em torno do lugar do pesquisador e, conseqüentemente, pela (re) definição dos focos da observação participante. A análise incide, então, sobre as condições de produção do discurso (entonação, quem fala, de onde fala, de que fala) segundo esses planos interativos. Relembro a seguir as instâncias discursivas das quais resultaram as cenas enunciativas reunidas segundo certos critérios (processo de categorização), a fim de responder à questão da tese: *como a escolarização produz a diferenciação adulto/criança*. Ressalto também que ao falar em diferenciação adulto/criança me refiro não só ao plano do relacionamento entre adultos e crianças como sujeitos empíricos, mas também à produção correlata de posições de sujeito para crianças e adultos, considerando a ação dos atores em contexto de escolarização. Ao falarmos em produção de identidade, temos em conta sempre uma relação.

Quanto ao primeiro foco da observação-participante (mais difuso), as instâncias discursivas foram:

a) Interações, no parque, das crianças com as professoras, das crianças, das crianças comigo, das crianças com os educadores (incluindo as professoras) e eu e, por fim, das professoras comigo. Envolvem as intervenções das professoras junto ao grupo de pares (vigilância quanto às brigas e temáticas das brincadeiras, mediação de conflitos); algumas das minhas tentativas de inserção na brincadeira das crianças e conversas com as professoras e educadores em que relatavam acontecimentos envolvendo as crianças.

b) Interações nos momentos de chegada e saída das crianças dos pais comigo, entre mim e os educadores, das crianças comigo (em sua maioria conversas rápidas com as crianças de vários grupos etários).

c) Participação em reuniões de pais e de professores. No caso das reuniões de professores, os encontros tinham como objetivo o planejamento mensal e a realização de discussões temáticas (parte do projeto de formação de professores da escola). As reuniões de pais objetivavam a apresentação dos projetos a serem realizados com as crianças, discussões acerca de aspectos da escolarização (cumprimento dos horários, mudança de regras, alimentação das crianças) e debates temáticos. No segundo momento das observações participantes, passei a recusar convites da direção e coordenação da escola para ministrar palestras para pais, conduzir encontros com os professores, realizar atividades dirigidas com as crianças, uma vez que constituíam demandas à Psicologia escolar e minavam as possibilidades de problematização da pesquisa.

Em relação ao 2º foco da observação participante (olhar da fronteira), as instâncias discursivas foram:

a) Brincadeiras de faz de conta entre as crianças do grupo V, no parque, com diferentes tipos de participação nossa

a.1) inserção periférica em que eu perguntava e investigava sobre o *script* da brincadeira junto às crianças;

a.2) inserção pela sugestão de elementos para o desenrolar do faz de conta, mas sem ter um papel na brincadeira;e

a.3) inserção pela representação de um papel no faz de conta, geralmente atribuído pelas crianças. Ao longo da pesquisa, passei a questionar, pedir justificativas e fazer experimentações diante do papel a mim atribuído na brincadeira pelas crianças, sobretudo as meninas.

b) Interações em sala de aula (grupo V) das crianças com as professoras, das crianças, das professoras, comigo e com as crianças e, por fim, das professoras comigo. Ocorriam durante a realização:

b.1) de atividades propostas (planejadas) pela professora, principalmente a realização de tarefas estruturadas e ensaios para as apresentações das crianças nos eventos comemorativos;

b.2) de atividades não planejadas (não previstas na rotina) e/ou sem a direção do professor, sobretudo envolvendo desenho, pintura, massa de modelar, ensaios e brincadeiras. Esses momentos aconteciam no final do dia e/ou antes do horário reservado ao parque e em dias de sexta-feira, dia da semana em que podiam levar brinquedos para a escola (“o dia do brinquedo”); e

b.3) da roda de conversa, geralmente utilizada para acolhimento das crianças (no início do dia), para exposição de conteúdos e para a narração de histórias pelas professoras.

c) Conversas entre as crianças (grupo V), entre mim e as crianças; entre mim, as crianças e as professoras, no momento do parque e ocasião de saída e chegada à escola.

Juntamente com a observação participante, a realização de entrevistas e a análise de documentos cedidos pela instituição possibilitaram a análise do discurso da gestão, das professoras, tendo em conta outras condições de produção. Além disso, retomei para análise a interação com uma professora da escola com quem eu havia realizado um trabalho, anteriormente à formalização da pesquisa e por via do qual conheci a instituição.

Aspecto importante e que repercute diretamente na análise das condições de produção do discurso é o modo como fiz o recorte espaciotemporal das cenas, durante as observações participantes no grupo V. Nas situações em sala de aula, eu procurava me posicionar de modo a acompanhar os acontecimentos de acordo com a rotina proposta e seguindo o envolvimento das crianças, a quem se destinavam as atividades, ficando atenta a como crianças e professores se organizavam no espaço, os seus deslocamentos, os lugares preferidos, as formas de exposição das atividades, o acesso aos livros. Nas situações de inserção nas brincadeiras livres, a delimitação das cenas foi feita de acordo o desenvolvimento do enredo do jogo simbólico, destacando as negociações para que a brincadeira ocorresse, com a minha participação ou não. Desse modo, estavam em jogo tanto

os critérios definidos pelo grupo de pares, como também as regras escolares para o uso do tempo a que estavam sujeitas as crianças.

Quanto às espacialidades que compõem também os contextos de enunciação destacamos alguns pontos. A sala de aula compreende um espaço-tempo definido pelo adulto, estruturado cotidianamente pela rotina de atividades com as crianças, apresentada diariamente no início da manhã. Geralmente, se organiza em torno dos seguintes momentos: roda de conversa, hora do conto, parque, lanche, higiene, relaxamento e linguagem. Entre o mobiliário estavam: um balcão para apoio do material das professoras e que funciona também (na parte interna) como armário para o material do grupo, a estante de livros, as mesas e cadeiras das crianças que não são fixas, um quadro branco fixado na parede, um varal para expor as atividades das crianças.

O momento do parque (destinado às brincadeiras livres) é uma das rotinas escolares. Os horários de uso desse espaço pelas turmas de educação infantil são demarcados de acordo com o grupo etário. O horário das turmas do ensino fundamental é um só e após o tempo destinado às turmas de educação infantil; ou seja: as crianças do infantil I, II e III (fardamento verde), as crianças do grupo IV (fardamento amarelo) e as crianças do grupo V (fardamento vermelho), grupos que constituem as turmas da educação infantil, têm horários distintos para ida ao parque. Às vezes, o encontro entre as crianças de grupos diferentes acontece, pois o início e término dos horários de uso do parque não são tão exatos, respeitando a dinâmica das atividades de sala de aula que pode estender ou reduzir o tempo de brincadeira livre para os grupos. O horário de lanche do grupo V ocorre logo após o tempo do parque (9h). Considero como parque os espaços de uso mais frequente pelas crianças para as brincadeiras, uso para o qual existe uma permissão anterior dos adultos, que interferem pouco nesses espaços. É onde se localizam os balanços, os escorregadores, as casas de plástico, uma casa de madeira, uma casa na árvore, um minhocão (um túnel que fica no chão), um tanque de areia (Cf. imagem 1, p.104), assim como a quadra e um pátio central, ao redor do qual estão as salas de aula do 1º piso e onde há amarelinhas pintadas no chão e uma mesa de totó.

Considero brincadeira livre as situações lúdicas propostas segundo o interesse das crianças. Aconteciam tanto no parque, no horário delimitado pela escola, que, por sua vez, estabelece certas condições para esse brincar, assim como na sala de aula, geralmente entrecortando as atividades planejadas, do que resultava outro tipo de modulação da brincadeira pela cultura escolar. Nesses momentos, atento para os jogos de linguagem, as

formas de nomeação dos personagens, a extensão dos cenários, os critérios de inclusão e exclusão da brincadeira, o tema da brincadeira.

5.3.3 O funcionamento do processo de diferenciação adulto/criança em contexto escolar

As categorias de análise foram definidas, em consonância com a base teórica-conceitual que sustenta a argumentação da tese, do que resultou na busca de categorias que permitissem descrever o processo de diferenciação em seu funcionamento, em termos das estratégias com que opera no contexto escolar. Tal significa considerar as tensões que lhe são próprias e que marcam sua condição processual. A abordagem que faço dos processos de diferenciação pode ser sintetizada na sua caracterização como um processo de produção de sentido circunscrito socialmente pelas relações de poder. Para Silva (2000), as marcas do poder na dinâmica relacional e discursiva de produção social das identidades aparecem em vários outros processos.

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou com ela guardam uma estreita relação. São tantas outras marcas da presença do poder: incluir/excluir ('estes pertencem, aqueles não'); demarcar fronteiras ('nós' e 'eles'); classificar ('bons e maus'; 'puros e impuros'; 'desenvolvidos e primitivos'; 'racionais e irracionais'); normalizar ('nós somos normais; eles são anormais'). (SILVA, 2000, p. 81-82, grifo nosso).

Segundo Faraco (2009), na concepção axiologicamente estratificada de linguagem tal como em Bakhtin, os jogos de poder que existem entre as vozes sociais se manifestam nas tendências centrípetas que procuram impor certa centralização.

Considero que essa tensão (entre fixação e desestabilização das identidades), apontada pelos autores como constituinte dos processos de diferenciação, é reveladora das possibilidades de desnaturalização dos lugares sociais de adultos e crianças, tal como visto serem constituídos historicamente nas sociedades ocidentais modernas. A diferenciação adulto/criança moderna ocorreu de modo que a mutualidade das formas criança e adulto ficasse invisível e, conseqüentemente, concorreu para que fosse produzida uma noção de sujeito interiorizado e tido como origem das práticas sociais. Mapear as tensões particularizadas nas práticas escolares permitiu analisar como operam os critérios que instituem as fronteiras entre “ser adulto” e “ser criança”, tanto quando aparecem com os contornos bem estabelecidos como também na forma de negociação.

Das abordagens genealógica e enunciativa do processo de diferenciação, retirei as diretrizes metodológicas e analíticas, que se centraram no mapeamento do funcionamento desse processo (como acontece, quando, em que direção, quais seus efeitos). Especificamente, mapear situações em que a rede de significação que sustenta os sentidos do que é “ser criança” e “ser adulto” balança, atentando aos efeitos produzidos. O fato desencadeador dessa “interferência”, entretanto, no que está posto em termos dos sentidos para o que é “ser adulto” e “ser criança” - do que resultou a possibilidade de flagrar o processo de diferenciação em funcionamento - não pôde ser definido *a priori*, exigindo cautela e escuta em relação ao campo. Esse mapeamento foi possível de acordo com os meus deslocamentos em campo, favorecendo-me de um lugar de fronteira, posição que permitiu o entrecruzamento de olhares entre os sujeitos, potencializando a pesquisa como elemento gerador de questão.

Em síntese, essas situações (foco da análise) relacionam-se a momentos quando os sujeitos em interação (incluindo-me) questionam, enfatizam, negociam, ironizam, definem, complementam as significações que lhe são atribuídas socialmente como crianças ou adultos, considerando as instâncias discursivas na escola: interações das crianças, das crianças com as professoras, das crianças comigo, entre crianças, eu e educadores, dos educadores comigo.

O processo de diferenciação é considerado desde o movimento na rede de significação até o desfecho para recomodar os sentidos de acordo com o contexto da escolarização. Para tal, foco a análise em três práticas institucionais: a) a identificação dos grupos etários por cor, b) a escuta da criança pelo adulto e c) as rotinas da brincadeira-livre e da “roda de conversa”. Desse modo, pude mostrar funcionamentos que se sobressaem e marcam os processos identitários na instituição pesquisada, podendo levantar questões em torno das subjetivações docente, infantil, adulta na educação infantil de um modo geral.

O funcionamento do processo de diferenciação adulto/criança em cada prática acima sinaliza direções distintas, diferenciando-se quanto às possibilidades de rearranjos subjetivos para crianças e adultos no que se relaciona à demarcação de fronteiras (eles/nós; dentro/fora). Representam várias linhas de subjetivação que podem ou não se tocar. São compreendidas como tecnologias de subjetivação (FOUCAULT, 1995), ou seja: mostram como os sujeitos crianças e adultos se relacionam com as posições de sujeito engendradas nas redes discursivas. As cenas enunciativas permitem visualizar emblematicamente o funcionamento do processo de diferenciação adulto/criança, lançando questões sobre como os atores se colocam perante os desafios que ele impõe.

Na análise do funcionamento do processo de diferenciação, considero simultaneamente relações e pontos de contato entre cultura de pares e cultura escolar, o modo

como se exercem nos planos intrageracional (relação criança-criança) e intergeracional (relação adulto-criança), assim como de que forma se relacionam aos distintos espaços-tempos observados da rotina escolar e em que acontecem as interações dos sujeitos da pesquisa, incluindo a mim.

As análises permitem problematizar os efeitos dessas práticas escolares, uma vez que envolvem aspectos como:

- 1 os determinantes políticos locais e globais relacionados à constituição da identidade da instituição escolar pesquisada;
- 2 os fatores histórico-genealógicos das práticas discursivas acerca da infância que perfazem os discursos na escola;
- 3 as relações de poder-saber e estratégias de resistência na constituição dos lugares de adultos e crianças na escola;
- 4 as relações de sentido entre os enunciados e as posições de sujeito firmadas; e
- 5 as condições de produção dos enunciados, levando em conta tanto os elementos verbais como os não verbais.

As três práticas escolares, com suporte nas quais analiso o funcionamento do processo de diferenciação adulto/criança, foram particularizadas tendo em conta os efeitos que produzem para visibilidade da produção mútua das posições de sujeito crianças e adultos. Tal aspecto parece indicar a existência de dificuldades ou limites em lidar com a alteridade e com os desafios que ela inscreve à constituição subjetiva de crianças e adultos na escola. Representa, por outro lado, a produção, pela instituição, de estratégias locais de enfrentamento que podem ser revistas pela comunidade escolar.

Os trechos dos diários de campo selecionados são considerados como cenas enunciativas, assim como definem Charaudeau e Maingueneau (2008, p.95). Os autores diferenciam o termo da ideia de contexto ou situação, referenciando diretamente a “dimensão constitutiva do discurso que ‘se coloca em cena’[...]”. Há na compreensão dos autores uma mútua referencialidade entre discurso e enunciação, ou seja, o discurso não emerge de um quadro já posto independente dele. Desse modo, os recortes feitos foram no sentido de trazer à tona a processualidade característica do discurso, suas condições de produção: o que há no entorno, quem disse o quê, de que lugar, em resposta a quem, de que forma, com que entonação⁷⁶.

⁷⁶As entonações estão explicitadas geralmente antes da fala dos sujeitos empíricos

Os trechos foram descritos em parágrafo único, de maneira que a forma diálogo não se confunda com as relações dialógicas em análise. Esse é um ponto de destaque quando se trabalha com a noção de dialogia de Bakhtin (FARACO, 2009; FIORIN, 2006). Dois equívocos precisam ser cuidadosamente desfeitos. O primeiro decorre de uma visão estreita do diálogo face a face e a segunda da compreensão do diálogo como sinônimo de resolução de conflitos. “a interação face a face só pode ser adequadamente analisada [...] projetando-a na grande torrente da interação social”. (FARACO, 2009, p. 65). As relações dialógicas não são definidas pelo que se estabelece apenas entre as falas dos sujeitos empíricos em interação. “[...] não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas e complexas.” (BAKHTIN, 2010, p. 331). Como relações de sentido, emergem entre enunciados quando referidos ao todo da interação verbal, resultando que os sujeitos que falam ocupam posições de valor num complexo de relações socioculturais.

Na associação entre diálogo e consenso, reside outra cautela. Em muitos momentos da pesquisa de campo, quando dizia às professoras e aos pais que estava interessada nas relações entre adultos e crianças, o sentido que prevalecia era o de relacionamento, exemplificado no modo de resolução dos conflitos vivenciados e/ ou pelo “grau” de afeto empregado nas relações entre crianças e adultos. Esses sentidos estão relacionados a dois componentes que orientam a prática pedagógica da escola Aquarela: os combinados e o diálogo, tal como aparece no trecho do projeto político-pedagógico da escola. Esses componentes foram fundamentais para definir a escuta da criança pelo adulto como uma prática que pudesse sinalizar a produção, pela escola, da diferenciação adulto/criança).

Um dos princípios básicos da escola é o respeito às crianças. **Todos da Escola Aquarela têm, como prática diária: ouvir o que as crianças têm a dizer; explicar bem direitinho**, de forma que seja acessível ao nível de pensamento da criança; **envolver a criança na definição das regras a serem cumpridas (os nossos combinados)**.

Essa “significação social marcadamente positiva” do diálogo, como esclarece Faraco (2009, p.68), não é o que qualifica as relações dialógicas no sentido bakhtiniano. Marília Amorim (2001) refere-se a esse autor como um pensador das tensões, justamente para destacar a natureza não consensual do dialogismo como marca constitutiva da linguagem.

Assim, o diálogo, no sentido amplo do termo ('o simpósio universal') deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam **forças centrípetas** (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e **forças centrífugas** (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras) [...] (FARACO, 2009, p. 69-70, grifo nosso).

Com apoio na compreensão bakhtiniana de diálogo, defini o que chamei situações emblemáticas na relação adulto/criança, crivo com o qual entrei em campo. O emblemático estava relacionado ao que acontece quando os sujeitos crianças e adultos, dado o contexto da escola, são “obrigados” a rever suas imagens de criança e adulto, visitar os limites das fronteiras que estabelecem essas imagens. O emblemático não é necessariamente conflituoso ou o é, se for tomado “como ponto de tensão de um dizer com outros dizeres (outras vozes sociais)”, mas que não tem como destino o consenso ou o cessar do movimento próprio à dialogia. O diálogo das vozes é ininterrupto, embora as reações “ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo dos poderes sociais”. (FARACO, 2009, p.53).

Essas regiões-fronteira (fratura da representação moderna de infância?) são constitutivas dos acontecimentos escolares e, como disse anteriormente, não estavam dadas antes do acontecimento. Observar diferentes instâncias discursivas pela análise micropolítica do cotidiano direcionou-me a regiões de fronteira, como a brincadeira, lugar dificilmente apontado pelos adultos da escola como espaço de tensão quanto às concepções de infância e adultez. Além disso, meu interesse pela brincadeira - entendida como discurso - interferiu no imaginário dos adultos da escola, no qual os esforços para compreensão das crianças (escuta da sua voz) estão diretamente relacionados à conversa com a criança, aos pedidos de esclarecimento, às explicações que são feitas às crianças, ao acolhimento de seus argumentos etc (segundo eixo que escolhemos para análise do processo de diferenciação adulto/criança).

Foi possível perceber que o “emblemático” na sinalização dos adultos da escola aparecia associado às questões em torno da sexualidade e da inclusão das crianças especiais. Parece-me oportuno lembrar, que por esses temas, a instituição escolar mostrou, historicamente, como se relaciona à questão da diferença. Constituem uma face traçada, codificada, visível do processo de diferenciação/subjetivação (LOURO, 2011; VEIGANETO, 2011, 2001).

Em síntese, as cenas foram escolhidas na medida em que me concedesse condição de abordar o processo de diferenciação adulto/criança, tendo em vista seus contornos discursivos e cenografias, conferindo uma materialidade passível de análise.

Um discurso impõe sua cenografia de imediato: mas, por outro lado, a enunciação, em seu desenvolvimento, esforça-se para justificar seu próprio dispositivo de fala. Tem-se, portanto, um processo em espiral: na sua emergência, a fala implica uma certa cena de enunciação, que, de fato, se valida progressivamente por meio da própria enunciação. A cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra; ela legitima um enunciado que, em troca, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cenografia da qual vem a fala é, precisamente, a cenografia necessária para contar uma história, denunciar uma injustiça, apresentar uma candidatura em uma eleição etc. (CHARAUDEAU E MAINGUENEAU⁷⁷, 2008, p. 96).

Na discussão e caracterização de cada prática escolar, as cenas enunciativas foram reunidas de acordo com um aspecto central, em torno do qual analisei o funcionamento do processo de diferenciação. É por esse ponto nevrálgico que consegui visualizar o que acontece à rede de significação em torno da qual se produzem os sentidos para o que é “ser criança” e/ou “ser adulto”, ou seja, quando balança, é reforçada, é explicitada, é defendida. Os efeitos disso traduzem os **posicionamentos dos sujeitos** perante o processo de diferenciação, que, por sua vez, me permite compreender **o que acontece à visibilidade quanto à produção correlata das posições identitárias** de crianças e adultos na escola. Pelo quadro a seguir, é possível visualizar as instâncias discursivas em análise, haja vista cada prática escolar.

Quadro 3 – Relação entre instâncias discursivas e práticas escolares de produção da diferenciação adulto/criança

Práticas escolares	Instâncias discursivas analisadas
Identificação dos grupos etários pela cor do fardamento	Relato da professora Estela, obtido em trabalho que realizei na escola, anteriormente ao início da pesquisa de campo.
	Trecho da entrevista semiestruturada com a professora Sara (escolhida pelas interlocuções no parque com a pesquisadora em 2011 e 2012).
	Trechos da entrevista com a professora Paola (profa. auxiliar do Grupo V)
	Trechos do diário de campo (1° e 2° focos de observação – passagem de um p/ o outro)
“Escuta” da criança pelo professor	Trechos do diário de campo (ênfase no 2° foco de observação)
As rotinas da brincadeira livre e da “Roda de conversa”	Trechos do diário de campo (ênfase no 2° foco de observação)

Fonte: elaboração própria.

⁷⁷ Para Dominique Maingueneau (2008, p.96), a análise da cena enunciativa incorpora três cenas distintas: a cena englobante, que se refere ao tipo de discurso, se religioso, publicitário, político...; a cena genérica, imposta pelos gêneros dos discursos, e a cenografia instituída pela própria enunciação. A cenografia discursiva é com o que os sujeitos interlocutores se confrontam, estando marcada pela instabilidade e historicidade próprias do interdiscurso.

6 PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO ADULTO/ CRIANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo se organiza em torno de três tópicos, representativos de três direções em torno das quais se exercita o funcionamento dos processos de diferenciação adulto/criança em determinado contexto escolar.

No primeiro, examino o funcionamento do processo de diferenciação adulto/criança por meio de situações em que os sentidos do que é “ser criança” e “ser adulto” aparecem conformados pela prática escolar que, consiste em identificar os grupos etários pela cor do fardamento. Essa prática constitui marcador identitário particular da instituição Aquarela, por meio do qual exercita sua diferença em relação a outras escolas na cidade de Sobral.

No segundo tópico, as análises elucidam o funcionamento do processo de diferenciação tendo em conta situações em que os adultos-professores, diante da ação enunciativa da criança, suspendem temporariamente suas imagens do que é “ser criança” e “ser adulto”, o que está relacionado à prerrogativa institucional, de que o adulto interprete positivamente a fala da criança (considere seu ponto de vista, lhe escute, converse, anote suas contribuições). Como prática/filosofia institucional representa um dos eixos da formação do adulto-professor. Assim como no primeiro tópico, há também aqui uma relação direta entre essa imagem positivada da infância e o estabelecimento da identidade da escola, o que, entretanto, não produz desfechos similares, assim como permite ver várias nuances de um processo de naturalização da representação da infância como inocente e inexperiente.

No terceiro tópico, o processo de diferenciação adulto/criança é analisado, com suporte na minha inserção na cultura de pares (acompanhamento da rotina escolar do grupo V), com ênfase na análise da minha participação nas brincadeiras livres, sobretudo no faz de conta. Os sentidos de “ser criança” e “ser adulto” são problematizados pela minha condição de pesquisadora-adulta, estrangeira à brincadeira e à sala de aula, mostrando por onde passa a negociação dos critérios definidores das posições da criança-aluno, da criança-brincante, do adulto-brincante, do adulto-professor.

6.1 A cor do fardamento como eixo de produção das identidades escolares

O modo de funcionamento do processo de diferenciação adulto/criança explicitado neste tópico está relacionado à prática institucional de identificar os grupos etários pela cor do fardamento, estratégia na qual a escola investe consideravelmente, por ser também um eixo de sua identidade como escola de educação infantil.

A escola Aquarela criou, para si, como marca identitária (logomarca), a imagem de um arco-íris, com a qual se projeta como uma escola socioconstrutivista, entre as demais escolas da cidade de Sobral. O arco-íris, numa definição corriqueira, “[...] não existe realmente. Ele é uma ilusão de óptica cuja posição aparente depende da posição do observador.” (NOTÍCIA TERRA, 2014). Essa descrição me parece interessante no que pode sugerir sobre as análises que empreendo aqui sobre a desnaturalização dos modos de dizer/ver os alunos e crianças nessa escola. O “arco-íris” e/ou a escola Aquarela não existem como reais em si, sendo a pesquisa o mirante de onde se olha.

O mecanismo de identificação dos grupos etários pela cor do fardamento é funcional e intensamente arraigado no cotidiano escolar, sendo um ponto reforçado pelos adultos e que pode ser considerado em termos do tipo de identidade escolar que ajuda a produzir. Considero a separação por cor um eixo de produção das identidades escolares de crianças e adultos que merece uma análise do ponto de vista do processo de diferenciação que mobiliza.

A cada início de ano letivo, há atividades com as crianças (considerando as particularidades dos grupos), em que a escola é (re) apresentada. As crianças percorrem o espaço físico, conversam com os funcionários, pintam a logomarca, entrevistam a diretora para saber as razões do nome escolhido para a instituição. A menção ao arco-íris aparece no uso que a escola faz de cores diferenciadas para o fardamento dos grupos etários da educação infantil e fundamental. A cor é usada para organização e regulação dos alunos internamente e, como tal, movimenta entre as crianças e adultos expectativas quanto às habilidades e competências escolares.

A discriminação acontece da seguinte forma: verde para os grupos do infantil I, II e III; amarela para os grupos do Infantil IV; vermelha para o grupo do Infantil V; e azul para as primeiras séries do fundamental. Durante a semana de adaptação, o dispositivo ou prática institucional de identificação pela cor funciona como estratégia do adulto (cultura escolar) para organizar as crianças, assim como para estabelecer as regras de convívio. É o momento

de re (inscrever) a cor como fronteira entre os grupos. - Porque *já são* vermelhinhos! Os amarelinhos são *pequeninhos*! A expressão “*já são*” organiza temporalmente a experiência escolar de forma linear e excludente. De tal modo que não se pode ser identificado ao mesmo tempo como vermelho e azul.

As cores da farda (verde, amarelo, vermelho e azul) organizam os grupos etários entre maiores e menores, distribuem as infâncias dentro da infância, espacializam as diferenças intrageracionais. É um dispositivo que complementa o que não é possível dividir por meio da organização espacial e física, como assinala a coordenadora. “*Queríamos que toda a educação infantil ficasse em baixo e o fundamental em cima*”. O grupo V- farda vermelha - é o único da educação infantil que permanece junto com as turmas do ensino fundamental, os que usam o fardamento azul. O dispositivo de identificação dos grupos de crianças pela cor da farda funciona para a conformação da criança como aluno, processo marcado por mecanismos de progressão. Na representação das crianças do grupo V, subir a rampa e estudar com os alunos do ensino fundamental é ser maior e mais independente em relação às outras crianças da educação infantil.

As crianças dos grupos circulam conjuntamente pela escola. Não há parques diferenciados segundo os níveis de ensino e/ou grupos etários. O uso do espaço para as brincadeiras livres está relacionado à divisão do tempo de uso por turma, assim como pelas atividades preferidas das crianças e os modos como se utilizam do espaço, como se constituem suas culturas lúdicas e de pares. Jogos de futebol e totó são brincadeiras em que se envolvem com maior frequência os meninos do fundamental (“os maiores”), embora os tenha visto, algumas vezes, nos brinquedos do parque como casa da árvore, escorregadores, geralmente mais utilizados pelas crianças da educação infantil. Do mesmo modo, pude observar os grupos de meninos da educação infantil (“os menores”) envolvidos no totó. É preciso considerar também o tempo livre que os grupos têm, por exemplo, no momento de saída da escola, já que as aulas do fundamental I (azuis) terminam depois das demais. Quando as crianças dos vários grupos se encontram em atividades no parque e pátio central (cf. planta da escola, p.105), acionam estratégias de localização utilizando as cores. “*Cuidado com os verdinhos! Aí tem verdinho!*” (Diário de Campo, 24 de maio de 2013).

A relação entre as cores implica uma diferença de possibilidade (poder ou não ser). O adulto, professora ou membro da equipe da escola, detém a certeza a respeito da possibilidade do outro e sobre ele não pesa nenhuma ambiguidade. Ele não recebe o

qualificativo de ser uma professora vermelha ou amarela⁷⁸. A cor, como critério identitário “particular” da escola Aquarela, soma-se a outros dispositivos pedagógicos para produção do aluno. Além do funcionamento das relações entre as crianças da escola, a cor regula a relação com o estranho, o que vem de fora, extra ao convívio escolar. A familiarização implica conhecer o código das cores e a ele responder adequadamente. Não é estranho se apresentar a mim, pesquisadora, como amarelinho, tal como o faz Diego, aluno do grupo IV: “*Eu sou amarelinho!*”

As cores-idades no discurso dos adultos-professores representam o que se espera de cada idade/grupo e funcionam como fronteiras e balizadores para a convivência entre as crianças e como estratégia para promoção do autogoverno pelas crianças. (você **já** não é mais amarelinho! Vocês **já** são vermelhinhos! Vocês parecem bebezinhos!). As marcas discursivas caracterizadas pelo emprego da partícula **já** e do uso do diminutivo “**inho**” merecem destaque. No caso da partícula **já**, a fronteira identitária é temporal e as aprendizagens são escalonadas para serem transpostas ao se passar de um grupo ao outro. Não ser amarelinho (ser menor) e ser vermelho (mais próximo dos maiores, os azuis, alunos do fundamental) realçam os critérios de competência que vão sustentar as relações intrageracionais. O **inho** é geralmente identificado aos grupos verde e amarelo e, com menor frequência, aos vermelhos. Não parece haver meio-termo. É o que ação enunciativa da criança (trecho 15) realça, ao mostrar como os encontros entre as crianças são marcados pela prática da identificação pela cor.

TRECHO 15⁷⁹

São oito horas e quarenta e cinco minutos, fim do horário do parque para o grupo do infantil III. Profa. Sara está no centro do parque conversando com Jorge Luís, aluno do infantil III e seu filho; quando Diego, aluno do infantil IV, lhe faz uma observação: - **eles não são da minha espécie!** Diego refere-se a Jorge Luís e aos demais alunos do grupo III que usam a farda verde (“os verdinhos”) e que ainda estavam no parque. **Diego parece reforçar o fato de que o horário do parque para “os menores” terminou. A professora lhe pergunta e lhe provoca: - E qual é a tua espécie? Diego responde: - A minha espécie é a dos amarelinhos!** (Diário de campo, 21 de março de 2013).

⁷⁸Pude perceber os efeitos das disputas entre as professoras, mais no que se refere ao fato de serem professoras de apoio ou as professoras responsáveis pelas salas de aula, e não tanto quanto a serem as professoras dos menores ou dos maiores.

⁷⁹Retomo a numeração desde o último trecho do Diário de Campo citado no capítulo metodológico, na página 143.

O termo espécie faz falar a voz de uma classificação, em que a “natureza infantil” é definida pela gradação dos comportamentos e da capacidade de expressão das crianças (competência na linguagem, capacidade de convívio social e no grupo, compreensão das regras etc.). Se as práticas escolares, como a que vimos analisando, não são orientadas tão explicitamente ao “tornar-se adulto” (a escola se apresenta como tendo uma postura crítica às atitudes disciplinadoras e que não respeitam as singularidades de cada criança), parecem reforçar uma polarização entre maior/menor, menos competente/mais competente, desenhando uma geografia dos corpos infantis, com fronteiras bem definidas. As cores delimitam uma fronteira entre esses grupos etários que é percebida pela criança como não devendo ser transposta no cotidiano escolar. Ser ou não da mesma espécie remete-nos a uma taxonomia escolar, com amparo na qual se desenharam e se demarcam distâncias e proximidades.

A cor identifica, gradua, mas também pode desqualificar, consoante a cena 16. Destoar é regredir, como resposta à inadequação à regra escolar (sentar na roda).

TRECHO 16

Entrei em sala, peguei uma das cadeiras e sentei próximo ao grupo para poder acompanhar o ensaio para a apresentação da turma em comemoração à data da independência do Brasil. Alexandre não estava participando, estava no chão, deitado e conversava comigo. Quem ensaia com as crianças é a Paola. Vera está no balcão, organizando algum material para atividade com as crianças. Na divisão das atividades em sala, há muitos momentos em que Vera permanece no balcão. Não demora muito ela deixa o que faz e vem buscar Alexandre para o ensaio. **Levanta-o do chão e diz de modo brusco, levando-o para junto dos outros: - Você quer ir para os amarelinhos? [...]** Após o parque, é a hora do ensaio para o sarau. A música é *Se essa rua, se essa rua fosse minha...* Nina havia me dito que agora a música era mais bonita. Antes as crianças estavam ensaiando *A loja do mestre André*. Durante o ensaio, as crianças brincam, disputam lugar entre si, desobedecem as professoras. [...] eles (as crianças do grupo V) não acompanham o restante da música e **o ensaio não acontece como planejam as professoras**. Há várias paradas e recomeços. Paola chama a atenção do grupo: - **Vocês parecem bebezinhos! Vermelinhos, olha!** (Diário de Campo, 5 de setembro de 2013)

A punição (voltar a ser amarelo) se dá como forma de anular um reconhecimento, perder laços de identificação com o grupo do qual se é parte e, desse modo, reforça o critério

gradual pelo qual se organiza a identidade escolar de aluno. Ser de uma ou outra cor, mais do que referenciar os alunos em relação à escola em geral (ser ou não ser da escola Aquarela), funciona como um localizador específico. As vivências dos níveis com suas particularidades ficam subsumidas pelo aspecto do que se tem que deixar para lá, sob o risco de não ser tão bom como os outros que progridem.

Com a entrada mais cedo das crianças na escola, “ser bebê”⁸⁰ estabelece com a identidade de aluno (o não bebê) uma tensão, pois referendado entre as crianças de forma negativa diante do dispositivo de promoção escolar das séries. Ela é a dimensão da identidade infantil que permanece “não escolarizável”, ou, pelo menos, que concentra o oposto da imagem positiva da criança que fala, emite opiniões, escreve, lê, brinca de faz de conta. É a fronteira identitária entre a criança escolarizada e a não escolarizada, fronteira que retrocedeu, em relação a outros modelos de escolarização. Sendo o Grupo V um grupo de transição, os extremos “ser bebê” e “ser azul (aluno do fundamental)”, como pontas da escala de gradação das competências escolares, tornam-se significativos como critérios de comparação entre as crianças, funcionando internamente no grupo como ponto de tensão para produzir a unidade dos vermelhinhos. Na cena a seguir, curiosamente observada na mesma data do trecho anterior, “ser bebê” é uma forma de depreciar o outro, associada aos atributos físicos (ser menor em estatura) e à forma de falar.

TRECHO 17

Estou sentada em uma das cadeiras do auditório, um pouco fora do semicírculo onde estão as crianças para a aula de música com o prof. Leo. Nina escreve no meu caderno de notas. Chama o José. Lelé está ao meu lado e também quer escrever. Tento me impor. Dizer em que folha de papel eles podem escrever. Comentou: - Vocês só querem mandar! Imito a Nina quando falou comigo no parque em tom autoritário: - Tiaaaa! E digo Ninaaaa! Ela fica desconfiada. Como se eu estivesse ali diferentemente de quando estou envolvida nas brincadeiras. Eu não posso mostrar as contradições em suas atitudes? **Nina pega o caderno e prepara as linhas para que José escreva o nome.**

Nina comenta: - O José é bebê!

Eu: - Por quê?

Nina: - Ele tem um ano!

José: - É não! Discordando de Nina.

Nina: - Ele é o menor da turma, ele é pequeno.

⁸⁰O primeiro nível da educação básica no Brasil (a educação infantil) deve atender as crianças de zero a cinco anos.

José argumenta: - Olha, eu não sou não! Eu tenho voz. Se eu fosse um bebê eu não ia conseguir falar. Na, na, na, gue, gue. Faz os sons de um bebê e depois procura confirmação. Viu? (Diário de campo, 5 de setembro de 2013)

“Ser bebê” divide a experiência infantil na escola em um lado de potência e outro de desvalorização. Quem é identificado como bebê pelo que ainda não sabe (falar, controlar os esfíncteres, andar) é desvalorizado. Ter um irmão - e poder ir aos aniversários em outras salas, sair de sala para ver o irmão pequeno -, porém, é um aspecto valorizado e possível quando se conhece alguém de outra turma, inclusive um bebê. No trecho abaixo, aparecem outras delimitações, agora midiáticas, que reforçam o que vem a ser a criança/aluno em contraposição ao “ser bebê”.

TRECHO 18

Chego durante o momento da rodinha (roda de conversa). Quem está com o grupo é a Paola. Ela convida as crianças a apresentarem os brinquedos que trouxeram (imagem 8).

Malu:- A Vivi trouxe uma galinha pintadinha de bebê! Comenta sobre o brinquedo de Vivi.

Profa Paola: - É a galinha pintadinha, Vivizinha? Pede a confirmação de Vivi. Profa

Paola: - Não é de bebê! Que a tia gosta... Respondendo ao comentário de Malu.

Paola canta a música dos dias da semana e pergunta a cada um: - O que você trouxe? As apresentações se seguem. Malu trouxe uma boneca moranguinho (miniatura) e no momento em que Paola lhe pergunta o que trouxe, ela se recusa a mostrar. Paola faz que vai adivinhar, dizendo outro nome: - é a laranjinha! Mas Malu não entra no jogo e esconde a boneca entre as pernas. Após alguns minutos, ela se manifesta: - pronto, tá aqui! Gabriel trouxe o boneco do *Max Steell*. Na roda está sentado ao lado do Edu. O Edu não trouxe brinquedo e Gabriel oferece o *Max Steell* ao colega, dizendo à professora: - faz de conta que ele trouxe! É a vez de Luana. Ela entrega a Paola uma miniatura da boneca Branca de Neve. Parece chateada com alguma coisa. Paola pega a boneca, tenta levantar a saia dela e diz: - não pode ver a calcinha dela, devolvendo a boneca para Luana. Malu imediatamente pega a boneca, levanta a saia e diz: - eu vi a calcinha dela! Malu costuma agir sempre em oposição ao que pedem as professoras e com os colegas costuma ser mandona. Bruno está fora da roda e trouxe muitos bonecos, quase uma coleção entre monstros e *power rangers*. Paola pede que entre na roda. Bruno continua arrumando os bonecos sobre a mesa. Ao seu lado está Manoel. O tempo passa e ouço Bruno reclamar ao ouvir que deve guardar os bonecos:- mas eu nem mostrei! [...] (Diário de Campo, 6 de setembro de 2013)

Imagem 8 - Brinquedos citados pelas crianças durante a roda de conversa.



Fonte: Natuacasa (2014), Angela Magazine (2014), Mpbriquetos (2014) e Mercado Livre (2014).

Nota: Abaixo estão as imagens dos brinquedos a que se referiram as crianças: galinha pintadinha, boneco Max Steel, boneca Moranguinho e boneca Branca de neve. O diálogo lembra que há parâmetros midiáticos que classificam os brinquedos por idade e dos quais as crianças se utilizam em suas relações na escola para definir o que “ser criança” ou não.

A galinha pintadinha é um ícone da produção midiática da identidade infantil (tendo dvd's, cd's, brinquedos com essa temática) em que as crianças se reconhecem ou não. A professora (a tia) propõe um alargamento da fronteira etária, quando assinala que gosta da galinha pintadinha. Paola não diz “eu gosto” e sim “a tia gosta”, demarcando a particularidade do lugar que enuncia. Não me parece que os efeitos seriam os mesmos num caso e outro. “Eu gosto” talvez remetesse a uma condição adulta e que por isso flagraria uma desconfiança quanto à partilha do interesse em torno de algo produzido especificamente para crianças (a galinha pintadinha). Paola tenta diminuir a estranheza do seu dizer e, ao mesmo tempo, legitimar a posição da outra criança diante da colega. O lugar da tia é regulado pela vontade de apaziguar, evitar os desentendimentos, proteger. “Ser bebê”, no entanto, como um atributo que desqualifica a experiência escolar, não é questionado com as crianças. Vê-se a sobreposição de duas formas de marcar a diferenciação intrageracional (a cor do fardamento e o interesse), mas que tem o mesmo efeito: quem gosta de galinha pintadinha é bebê e não é vermelhinho. Assim como na escola, a mídia não despreza os critérios etários (há a definição dos brinquedos apropriados para cada idade) e a oferta dos brinquedos expressa a superdiferenciação etária lado a lado de uma hiperespecialização, em que os conhecimentos e recomendações de cada idade são esquadrihados no mais ínfimo detalhe e o quanto antes.

Nas cenas seguintes (trechos 19 e 20), eu, pesquisadora-adulta, apareço como interlocutora a quem a criança-aluno se dirige, explicitando como funciona o processo de constituição da identidade escolar, pela identificação dos grupos de acordo com a cor da farda.

TRECHO 19

Estou na sala do Grupo V - os vermelhos. Após o lanche e o horário de relaxamento, profa. Vera chama o grupo para início de uma atividade:- Todos os vermelhinhos com a bunda no chão! Estou sentada na mesa, observando o movimento da turma. Flor se aproxima e me pede: - **Tia, muda minha cor para a tia não pensar que sou vermelhinha!** (Diário de Campo, 06 de fevereiro de 2013)

O endereçamento ao pesquisador possibilita ver a determinação da cor como critério não absoluto e definitivo, e deixa ver seus limites e “enquadre” específicos. Embora eu seja um adulto diferente do professor, ainda é do adulto que a criança busca legitimação para ocupar outra posição (outra cor). Conquanto Flor use “o tia” para se referir a mim e à professora, como pesquisadora me posiciona no lugar de poder, de alguém com quem pode fazer outra aliança, que não ponha em risco totalmente seu reconhecimento como aluna da escola. Sobre mim, como pesquisadora, não pesam os critérios de pertencimento dados pela cor, ficando numa posição de um estranho-inclassificável. A resistência de Flor mostra que a identificação por via da cor tem limites quanto a sua produtividade e forma de ordenamento dos corpos e dos tempos na rotina em sala de aula. A resistência, assim como o poder, é estratégica, e mudar a cor é operar “de dentro” da prática disciplinar. A interpretação de Paola (trecho 20) acerca da ação enunciativa da Flor e de Diego parece indicar outros efeitos de sentido que circunscrevem limites para o dizer do sujeito-criança. A posição da criança é caracterizada pelo uso “ingênuo” da linguagem ou pelo emprego da imaginação e, em ambos os casos, a identificação pela cor não aparece como tema do qual a criança possa falar com legitimidade.

TRECHO 20

Prof.^a Paola: Eu me lembro desse dia. Aqui eu acho assim, **quando eles falam de espécie, é que o Diego deve ter entendido que a professora estava falando de espécie de animais, e ele acredita que cada... ele usou a palavra espécie para falar que é diferente**, que, às vezes, quando você ensina uma coisa às crianças, ela quer usar isso para todas as palavras, por exemplo, espécie.

Guga: Eles já usam a palavra espécie? (Guga é ex-aluno da escola. No período da tarde, tem aulas de reforço com a prof.^a Paola. Guga, ao chegar à escola, sentou conosco e passou a acompanhar a conversa, fazendo comentários).

Prof.^a Paola: É, eu estou dando só um exemplo, aqui, por exemplo, espécie. A professora falou de espécie, é porque ela quis dizer a espécie do jacaré, tem a espécie dos mamíferos,

né? Ela começa a falar, aí eles pensam, “Ah, então eu sou uma espécie”, começam a fazer relação. “Eu sou espécie, sou espécie dos amarelinhos. Tem a espécie dos vermelhinhos.”, entendeu? Eu acho que é mais ou menos só para dizer que ele é amarelo, que ele é vermelho.

Pesquisadora: Tu acha que ele usou em função dessa vivência recente, é isso?

Prof.^a Paola: Isso!

[...]

Pesquisadora: achei bem inusitado a forma como ele fala dessa diferença das cores... né?

Prof.^a Paola: Tem tantas palavras que a gente usa que parecem ser sinônimas, se forem colocadas em um lugar errado, vai dar outro sentido, mas que você... tá entendendo? Por exemplo, deixa eu ver uma palavra aqui que a Emília usa. Às vezes, as crianças fazem essa...

Guga: Quem é Emília?

Prof.^a Paola: É uma meninazinha lá da minha sala. Por exemplo, eu não consigo lembrar nada agora, mas são palavras que elas acham interessantes, acham bonitas e querem usar para tudo que puderem encaixar, querem usar o tempo todo, que podem encaixar, porque acham que é a mesma coisa, entendeu? **Aqui na sala dos vermelhinhos [Risos], quando a tia, a Flor pediu para mudar de cor, né, para não pensar que eu sou vermelhinha. É uma brincadeira que ela quer fazer, porque ela acha que mudando de cor... As crianças, pelo menos, têm essa ilusão que a gente não vai perceber, né, como se a gente fosse brincar com elas, mas para elas não é uma brincadeira, elas querem, acham que estão camuflando. No mundo da imaginação delas, elas acham que estão mudando de cor e que ninguém vai encontrá-las, então se tivesse, como se botar um chapéu, quem nem em um desenho animado, se você perceber...**

Guga: É verdade, “Me empresta uma bolsa, eu quero mudar de personagem”.

Prof.^a Paola: Exatamente. Porque, a cada objeto para eles, é uma mudança. Entendeu? **Eu acho que ela queria mesmo se esconder, porque ela não queria participar da roda.**

Pesquisadora: Ah. [Risos]

Prof.^a Paula: Não queria participar da roda ... para que ela não descobrisse que ela era vermelha, porque ela acha que o fato que trazia ela para roda era a cor, por ser vermelhinha, tinha que participar. Então, para ela disfarçar e ninguém perceber a presença dela ali, era só mudar de cor, que ninguém ia perceber ela ali, na cabeça dela.

Pesquisadora: Ou então se ela mudasse de cor, a regra não ia funcionar ...

Prof.^a Paola: Ah, porque ela chamou os vermelhinhos.

Pesquisadora: “Vermelhinhos, com a bunda no chão”! Então só funciona... se ela mudasse de cor, não valeria.

Prof.^a Paola: Os vermelhinhos.

Pesquisadora: Não valeria para ela.

Prof.^a Paola: Não ia valer para ela. É verdade.

[...]

Prof.^a Paola: Também é isso. Você interpretou bem também. “Então vou mudar de cor para essa regra não servir pra mim”.

Pesquisadora: Mudar a regra, né?

Prof.^a Paola: É!

(Entrevista com Prof.^a Paola, realizada em 19 de abril de 2013)

Quando se estabelece uma hierarquia de valor entre real e fantasia (*no mundo da imaginação dela...*), a enunciação de Flor fica circunscrita em seus efeitos. As diferenças entre minha interpretação, a do Guga e a da professora Paola mostram possibilidades distintas para o enunciado de Flor e o que ele pode dizer dos processos de produção da identidade dos vermelhinhos ou, dito de outro modo, de como “ser criança” nessa escola está relacionado a “ser vermelhinho”. Do ponto de vista da operação discursiva, Flor expõe o caráter ficcional de toda cultura escolar cujos dispositivos não são naturais; ou seja, o pedido/ordem da professora “vermelhinhos com o bumbum no chão” está legitimado no corpo das regras definidas na sala de aula e está sempre reforçando no grupo (dos vermelhos) a posição daquela turma no conjunto da escola como um todo. A qualificação do discurso infantil como fantasioso desautoriza sua posição como sujeito do discurso e como elemento da ordem discursiva a que está submetido e com a qual se forja como criança.

O dispositivo da identificação das séries pela cor se alia ao dispositivo da gradação escolar pela idade. A naturalidade de um deve funcionar para o outro. Tão natural como o fato de as crianças crescerem de tamanho seria o fato de sua evolução nas competências escolares. Evoluir é o naturalmente esperado. Vejamos as cenas seguintes e o modo das crianças interpelarem essa prática.

TRECHO 21

Estou na sala do Grupo V- os vermelhos. Flor e Bruno cantarolando uma música de funk enquanto pintam. Flor dança também, mexendo os ombros no ritmo da música: - *eu quero tchum, eu quero tcha, eu quero tcha tchac tchac, tchum, tchum*⁸¹ ... Ouço e me aproximo.

⁸¹Espécie de *hit*, no estilo musical Funk, e bastante conhecido entre as crianças, mesmo que por efeito das críticas dos pais.

Suspeito que pelo teor da música possa haver alguma objeção das professoras, mas elas não dizem nada. Resolvo pedir as crianças para gravar.

Eu: - Pessoal, posso gravar?

Flor: - como?

Eu: - no celular, assim. Começo a gravar, posicionando o celular mais próximo dela.

Flor: - Olha a tia tá filmando! Filmando é?

Eu: - gravando a voz!

Flor canta: - *eu quero tchum, tchac, thum, tchum, tchac tchac, tchum, tchum... Cheguei na balada doidinho para biritar ...* Paro a gravação e tento ouvir. Não ouço quase nada. A conversa de Nina e José se superpõe a voz de Flor e Bruno. Acho que não posicionei o gravador de forma adequada. Flor pede para ouvir e eu ligo o celular. José, Nina, Bruno e Flor ao centro tentando ouvir.

Flor se irrita: - Não dá para ouvir nada! Tento colocar perto do ouvido de cada um. Nina e José amontoam-se para ouvir. Bruno se estica da cabeceira da mesa para se aproximar do celular. Eu estou na outra cabeceira e a minha direita está Flor e a minha esquerda José e Nina. Nina também se aborrece, pois não consegue ouvir. Volta para pintar o desenho.

Eu me explico: - é porque há as vozes do José e da Nina falando.

Flor: - O José e a Nina atrapalharam. Eles agora vão ficar bem quietinhos. Vai! Pedindo uma nova gravação. Começo a gravar de novo.

Eu: - tá, vamos ver! Gravando!

Flor: - vamos lá! Flor canta alto, grita, esforça-se.

Flor, José e Bruno: *Eu quero tchu, eu quero tcha, eu quero tchum, tchac, tchac tchac, tchum, tchum... Cheguei na balada doidinho para biritar!* Flor interrompe, pois escuta quando José diz biribar.

Flor: opa! Par ...bi...

José complementa: para biribar!

Flor: - para biri.. ficou feio!

Eu: - foi, vamos ver? Paramos para ouvir. De novo, não fica bom. Nina, José e Bruno querem ouvir próximo ao ouvido, pois lhes digo que assim dá para ouvir melhor. Eles não acham. **Vejo a frustração do grupo e prometo que trarei o fone de ouvido e ficará bom.**

José ordena: – Vai pegar!

Eu explico: - não está aqui.

Nina e José reclamam: - ôooo!! Então depois você traz! Referindo-se ao dia seguinte?

Eu: - Só em agosto.

José reclama mais uma vez:- Oh tia, vai demorar!

Eu: - mas eu vou ficar até o final do ano, o final dos vermelhos.

Bruno: - vai demorar, pois demorou muito dos amarelos até chegar os vermelhinhos, não foi? Busca a confirmação do grupo.

Flor: - youê vai ficar até os azuis.

Eu: - mas ai vai acabar a minha pesquisa.

Flor: mas você não foi também para os azuis?

Eu: é.

Flor:- Nós vamos ser mais azuis, mais azuis, mais azuis... até ficar do seu tamanho.

Eu:- Flor, qual é a graça de ser azul?

Flor: - eles podem fazer tudo, subir na casa da árvore.

Eu: - mas vocês sobem!

Flor: - é, mas eu caí.

(Diário de Campo, 20 de junho de 2013)

TRECHO 22

Flor e Alexandre logo que eu cheguei à escola e ao parque mostram-me as garrafas pet que foram transformadas em jarro e onde foram plantadas mudas por outras crianças da escola. Os dois discordam sobre quem plantou as mudas. Havia estado com eles na sexta-feira passada e entendo como se quisessem me mostrar as novidades. Estamos os três ao pé das mudas, em pé. As mudas estão lado a lado, enfileiradas e encostadas no paredão da quadra, no sol.

Eu: - olha! Quem fez?

Flor: - foram os azuizinhos menores!

Alexandre, apontando para cima: - não, não foi. Foram os azuizinhos, bem mais altos!

Fico sem saber se Alexandre quis se referir aos que estudam na parte de cima e nas últimas salas (as do fundo do corredor) ou se falava mesmo da altura e tamanho das crianças, alunos do fundamental e que vestem fardas da cor azul. A discussão dura algum tempo e não se resolve. (Diário de Campo, 29 de maio de 2013).

Os trechos mostram como o mecanismo de promoção (competências) é apropriado pelas crianças. As subclassificações criadas por Flor e Alexandre (“azuis menores”, “os bem mais altos”) mostram os limites do próprio mecanismo, quando os dois tentam refinar ainda mais a diferenciação (quase uma singularização?). Os azuis na escola são as crianças que fazem os primeiros anos do fundamental, mas Flor e Alexandre precisam/

tentam especificar. Seriam os do 1º ano, do 2º ano...? A estratégia de refinamento operada pelas crianças baseia-se na reprodução interpretativa da lógica da cultura escolar. Tem tenha uma funcionalidade restrita ao momento, sendo classificações efêmeras⁸² e presenciadas em práticas discursivas mais localizadas, na cultura de pares. As crianças aprendem que a escola promove até o nível azul, numa gradação. Embora o fardamento azul seja para todo o fundamental, as crianças criam critérios de gradação para o azul, assim como o estendem à caracterização do que é “ser adulto” (ser mais azuis até chegar do seu tamanho). A minha altura foi um elemento importante para as crianças. Funcionou como um marcador visual da minha estrangeiridade entre elas. As questões surgidas em torno de “ser adulto” com base na pesquisa trazem essa marca circunstancial. As crianças que fazem o fundamental e usam o fardamento azul - na visão do grupo V- se diferenciam por terem maior independência e autonomia na escola (brincam sozinhos, não precisam mais de companhia para ir ao banheiro, sabem ler e escrever, têm um horário diferenciado para o fim das aulas).

O mecanismo da identificação por cor é maleável, frouxo, e trata de regular o movimento e as trocas/relações entre as crianças em todos os lugares da escola, não só na sala de aula. A idade deve coincidir com a cor do agrupamento e com um conjunto de atributos e competências esperados das crianças. As crianças, entretanto, alvo da prática inclusiva da escola, não estão de acordo nem com um nem com outro marcador. Pela idade, estão fora de faixa. Assemelham-se aos bebês em comportamento, aqueles sobre quem as avaliações e cobranças não têm o mesmo peso. Fogem à idade média para composição do grupo escolar, geralmente são mais velhas. Quanto à identidade dada pela cor (associada ao que realizam como aluno daquele grupo), também não estão confortáveis. É possível ver em que é vermelho, outra cor. A cor também deve evoluir. Não se pode ser de duas cores ao mesmo tempo. A produção do aluno como efeito positivo das práticas de poder apoia-se no reconhecimento do que se sabe, do que se aprendeu. Devolvem-lhes essa informação e a criança-aluno a toma como critério para avaliar o outro, assim como para regular esses encontros. A cor é uma fronteira que age no entre crianças de acordo com o empoderamento promovido pela escola pelo dispositivo de promoção (ser mais e mais azuis).

Age também sobre as professoras, por exemplo, quando em eventos escolares são identificadas como as “donas” dos vermelhinhos, ou dos amarelinhos e desse modo avaliadas pelas colegas. As cores deixam a todos mais visíveis e localizados. Incide também como

⁸²Não presenciei o uso dessas nomeações por outras crianças da escola, o que não diminui a estratégia de Flor e Alexandre no sentido de se apropriarem do dispositivo institucional de identificação por cor e o que realçam das diferenças nas práticas destinadas à educação infantil e ao ensino fundamental.

elemento da avaliação do professor para aspectos relacionados à disciplina. Quando um aluno sai de sala em horário não previsto, a cor localiza o aluno e põe sob suspeita o professor daquele agrupamento. Nas situações (trechos 19 a 22), as crianças se posicionam ante o dispositivo engendrado pela instituição e desnaturalizam o discurso infantilizado/humanitário de que se cerca a instituição para localizar espacialmente e constituir a identidade escolar das crianças.

Na relação entre pares, a idade é marcada como algo a transpor e como indicativo de maior possibilidade para as crianças umas em relação às outras. Diego é um dos meninos-prodígio e, assim como algumas meninas, é destaque pela capacidade de argumentação junto aos adultos. Ele responde às ponderações da professora sobre o uso dos brinquedos no parque com uma exclamação: - *Já tenho 4 anos!*- como quem dá notícia importante em um jornal. Certamente, ele estava atento ao meu interesse como pesquisadora, ao que o enunciado está relacionado nos efeitos de sentido que produz. A partícula *já* sugere que o enunciado venha mesmo para justificar uma nova possibilidade chegada com os quatro anos completos. As diferenças de idade são utilizadas pelas crianças para indicar o quanto já podem e não como um negativo/déficit em relação ao adulto. As crianças aprendem a se posicionar por meio do dispositivo das cores, assim como têm necessidade de agregar a ele outros recursos, quando, por exemplo, “ser verdinho” pode significar pertencer ao infantil I, II ou III, experiências que não se igualam na visão das crianças.

A diferenciação do fardamento pela cor como mecanismo de promoção reedita a diferenciação adulto/criança como caminho progressivo para o autocontrole da conduta. A criança é, na medida em que quer se tornar uma criança maior e mais competente (*mais e mais azul até ser do seu tamanho*). Essa estratégia faz coro aos presumidos para uma identidade infantil e, paralelamente, para a posição adulta, numa cultura escolar. Por outro lado, isso não significa necessariamente que o adulto-professor seja aquele que mais sabe. Os critérios de promoção escolar podem se associar à imagem contemporânea das crianças superpoderosas e independentes dos adultos. O mais-azul parece ser também o *mais expert* (não caem), por exemplo, pelo poder de manipular os *videogames*, posses de certos brinquedos e não necessariamente por competências escolares. Logo, os critérios ou condutas de agrupamento /promoção das crianças instituem a identidade (escolar), na qual as crianças se referenciam para tomar posição uns frente aos outros e, como tal, estabelecem um fora e um dentro.

A idade (associada à ideia de fase) foi um elemento de constituição da especificidade infantil diante do adulto (a “coisa de criança” que parece descaracterizada) e

cuja “falência” como marcador identitário naturalizado já se fez perceber, mas que a “novidade” da cor atualiza como uma marca própria da escola. Ser criança escolar é agir conforme a idade. Sim, desde que idade possa se estabelecer conforme os desempenhos valorizados, abrangendo agora quem está acima, ultrapassando-a (precocidade). O aquém do que se espera já está bem demarcado no discurso pedagógico. A idade é a normalidade da infância escolarizada, um marcador da identidade da criança-aluno pela escola.

A identificação dos grupos etários por cor do fardamento na medida em que age fixando critérios para a identidade da criança-aluno, cria o seu contrário, ou seja, o outro-criança negativizado e que surge na aproximação entre o bebê e as crianças especiais. “Ser vermelho” funciona como uma unidade da qual a criança especial destoa como aluno. Ser como o bebê invalida o pertencimento ao grupo dos vermelhos, o que precisa ser recorrentemente lembrado para as crianças especiais.

As situações analisadas a seguir (trechos 23 a 26) mostram como as crianças e as professoras tentam estabelecer um lugar “dentro” dos parâmetros da escolarização para as crianças especiais, denotando o modo como o enquadramento das habilidades se exercita nas relações sem questionar seus efeitos. Crianças e professores agem para conformar a identidade do grupo escolar (os vermelhos). O que foge aos parâmetros é o imprevisível e por isso é negativizado, fixando/reforçando os dois extremos nos quais se apoiam a identidade escolar, numa ponta o bebê e na outra os alunos do ensino fundamental (os mais azuis). Vejamos o trecho abaixo.

TRECHO 23

Entro na sala sem tanto alarde. O grupo está nas mesas lanchando. Dou um sorriso aos que me olham. Théo é um deles. Está na cabeceira da primeira mesa. Observo que há uma cadeira ao lado de Malu, que está na segunda mesa. Confiro com ela se há alguém e pego a cadeira para sentar ao lado de Théo que me convida. Vejo que Malu fica gesticulando, mas não dá para saber se queria que eu sentasse ao seu lado ou se por causa da cadeira. Estou com o caderno na mão e a lapiseira presa na espiral do caderno. Ao sentar percebo que há uma confusão. **Lelé e Malu discutem. Lelé chora.**

Elias diz: - a Lelé é bebê.

Bruno, Nina e Manoel concordam e repetem, reforçam: – A Lelé é bebê! Elias, Manoel Filho, Bruno e Nina estão sentados na mesma mesa (a segunda). Nina está na cabeceira. Lelé está na terceira mesa posicionada logo atrás deles.

Aproveito e pergunto:- Elias, por que vocês dizem que ela é bebê?

Elias:- ela está chorando só por uma cadeira.

Nina: - ela é bebê!

Elias: - ela só tem três anos!

Manoel Filho corrige: - ela tem seis anos!

Nina também dá sua opinião: - ela tem 5 anos.

Elias acrescenta: - A Lelé e a Joana já eram para ser azuizinhas. Elas estão duas vezes no vermelho.

Manoel filho: Ela tem 10 amigos!

Eu digo em tom de surpresa: - 10 amigos! As crianças começam a dizer que tem 60, um milhão de amigos.

Nina: - Não, mas nós temos mais que ela! Lê aqui esses números! Aponta para a sequência de números de 1 a 15 que há colada na parede logo atrás de mim. (Diário de Campo, 13 de junho de 2013).

Por meio da desqualificação da “criança especial” como aluno e como brincante (parceiro de brincadeira), as crianças testam as imagens de criança a elas fornecidas pela escolarização. As competências esperadas das crianças estão organizadas pela insígnia da idade, que por sua vez está diretamente relacionada, na escola Aquarela, à identificação dos grupos etários por cores. Há uma correspondência entre idade, cor e comportamento. A criança especial quebra essa aliança. *Tem 7 anos e faz cocô na calça. Ele fez cocô, tia! Ela bate, ela não sabe, é burra.* Essa é a forma como algumas crianças do grupo V fazem referência aos colegas de sala com necessidades especiais: Edu, Lelé e Joana. A designação por maturidade – referenciada pelas cores (ser verdinho, ser amarelinho, ser vermelhinho) – apoia-se em indicadores para certos tipos de conduta esperada. *Vocês já são grandes, são vermelhinhos! Nem parecem vermelhinhos!*

Lelé compreende perfeitamente os códigos da escola (regras de bom comportamento, os horários e rotinas, o que fazer como aluna). Ao final do ano 2012, porém, não seguiu a turma, apesar das relações com o grupo. Pelas suas dificuldades com a fala e a preocupação com a alfabetização (não sem desacordos) os pais acharam que ela devesse repetir. As crianças sabem que Lelé não progrediu. Desse modo, “suas bobearias” estão inscritas sob o sentido de *não aprender*. No ano de 2012, Lelé, segundo a professora que a acompanhou, era posicionada no grupo como *inocente*. Se algum conflito acontecia e tinha Lelé como protagonista, os revides eram repensados, pois as crianças a tinham como *café com leite*⁸³. A invisibilidade das ações da menina, entretanto, vai se materializando em diferentes

⁸³A expressão café com leite é empregada no sentido de indicar a concessão que o grupo de crianças faz à Lelé, quanto às exigências e regras da brincadeira. Uma vez que eles acreditam que ela não acompanha o jogo,

estratégias de que lançam mão as professoras e as crianças (trechos 24, 25 e 26), referendadas nos critérios de promoção em exercício na instituição. Nestes casos, a imagem da criança positivada como aluno pela instituição não se institui como um lugar de enunciação para todas as crianças.

TRECHO 24

Fim do tempo do parque. Lavo as mãos com José e Flor e fico um pouco na cantina até terminar o lanche. Flor e Nina me advertem que não devo demorar. Flor, após algum tempo, desce e me diz ao me ver na cantina conversando com Leninha:- tia, te peguei no flagra! Quando entro em sala, Vivi imediatamente denuncia que Lelé comeu o bolo de Luana sem permissão. Vera e eu nos aproximamos da mesa onde está Lelé. Vera dirigindo-se às meninas diz:- **A Lelé é inocente, não sabe o que faz, gente! Luana repete que Lelé pegou sem permissão e diz que não quer dividir o bolo com Lelé. Vera intervém:- Por que, Luana, você não quer dividir o bolo com a Lelé? Tem que dividir com os amigos! É legal!** (Diário de Campo, 07 de novembro de 2013)

TRECHO 25

Lelé sai da sala e volta com um prato de salgadinho de um dos aniversários que acontece na escola. Malu pede, assim como os outros. Lelé não dá. **A professora Paola intervém:- Deixem a Lelé.** (Diário de campo, 25 de outubro de 2013)

TRECHO 26

Na rampa, está o grupo III, acompanhado por Ana e uma professora novata, pois prof.^a Soraya já paralisou as atividades na escola para esperar o parto do seu 1° filho. As crianças estão envoltas por um elástico (que as mantém juntas) e há um amontoado delas em frente à sala do infantil IV, os amarelos. A sala é a última do corredor e fica em frente à rampa que dá acesso ao 2° piso da escola. Lá estão as salas do grupo V (os vermelhos) e as turmas do I ciclo do ensino fundamental, os de farda azul. Posso ouvir a argumentação da prof.^a Ana com Lia, aluna do infantil IV, que recusa contato (até com o olhar) com Igor, criança do infantil III que tem dificuldades motoras e usa um aparelho para auxiliar a audição. **A prof.^a Ana, ao pé da porta e com o elástico na linha dos joelhos, argumenta: - Lia, o colega é legal, olha o dedo para cima! Fazendo o sinal de legal, com o polegar para cima. E continua: - Não faça isso ele é legal!** Não sei por que houve a parada na porta da sala. Se as professoras “oportunizaram” o encontro das crianças ou se foi algo inesperado. A porta do infantil IV fica aberta e é possível ver a

participa com “regalias”. Se, por exemplo, for pega por um colega na brincadeira de pega-pega, esse colega deve imediatamente escolher outro jogador, pois Lelé está no jogo numa espécie de caráter especial.

movimentação que ocorre no pátio. A prof.^a Sara está sentada no chão da sala do Infantil IV e escuta a prof.^a Ana falar. Vejo rapidamente quando o colega ao lado de Lia põe as mãos nos olhos dela para que ela não veja o Igor. Eu e Paola estamos enganchadas para subir, pois o “trem” (as crianças dentro do elástico) estão espalhadas e atrapalham a subida na rampa. É tudo muito rápido. A prof.^a Ana e a novata ajeitam o grupo para que passemos. **Lelé também está subindo conosco e entra no elástico. Há confusão. Algumas meninas, não conheço o nome, reclamam, pedem que ela saia, choram, resmungam, empurram. Lelé insiste.** As professoras afastam as crianças de Lelé para evitar o empurra, empurra. Paola chama Lelé para que saia do trem (o elástico). Tento sugerir para as meninas do grupo III que ela pegará uma carona. Não dá certo. As meninas reclamam: - Sai! Paola me entrega um depósito que tinha na mão com as garrafas de suco para o lanche e retira Lelé de dentro do elástico. **Ao entrar na sala justifica: - A Lelé costuma bater em verdinhos! Eu:- Ah é! Não sabia disso.** (Diário de Campo, 13 de julho de 2013)

A suposta incompreensão/inocência atribuída como causa das ações da Lelé repercute, individualizando suas iniciativas de entender o espaço escolar como um lugar de todos. O processo de “inclusão” da menina a constitui como uma aluna problemática, de quem se deve tolerar certos rompantes, controlar os excessos, delimitar os espaços, pois há sempre riscos.

TRECHO 27

As crianças brincam de massinha na sala de aula. Nina avisa ao grupo quando Lelé se aproxima da mesa onde está: - **ela vai roubar nossa massinha!** (Diário de Campo, 30 de janeiro de 2013)

“Vai roubar” é uma previsão sobre a conduta do outro, uma forma de governá-la; ou seja: inscreve um campo de possibilidades para a ação do outro. Nessa relação de poder, a iniciativa do outro é um perigo para a manutenção das fronteiras estabelecidas na sala de aula entre as crianças. O “Ela” (a Lelé) e o “nossa” (o grupo de pares) demarcam as distâncias que territorializam diferentemente a sala de aula. Roubar parece não estar relacionado aos conflitos cotidianos, para os quais as crianças têm estratégias para se defender dos colegas, de suas implicâncias. O anúncio de Nina constitui a diferença da Lelé em relação ao grupo, que, por sua vez, fica marcada pelo sentido negativo do roubo.

As exclusões e desqualificações que perfazem as relações em sala de aula (trechos 28 e 29) tornam problemáticos os critérios escolares que instituem as culturas de pares como

espaços naturais de tolerância com a diferença, uma vez mais apontando os percalços da inocência como signo da ação da criança. Por outro lado, as relações entre as crianças parecem atualizar para as “crianças especiais” estratégias de infantilização, em que se vê a tentativa de fazer sumir a marca “alteritária” constituinte das posições subjetivas. Nos trechos a seguir, a criança “normal” fala do lugar do adultocentrismo, matriz histórica que reproduz a infantilização do outro.

TRECHO 28

Pintura após a história “Chapeuzinho Vermelho”.

Luana, mostrando o desenho: - Lelé, tá lindo?

Vivi: - A Lelé é muda.

Luana olha e repete falando para Lelé: - Luanaaa, lu- a-naaa!

Luana volta a perguntar: - Lelé, o meu tá lindo?

Lelé responde: - Luana, falta lobo! Luana não faz menção que Lelé chama seu nome. Resolvo mudar de mesa. Vou para a mesa dos meninos (Théo, Manoel Filho, Alexandre, Gabriel). Lelé me acompanha. Começa a pegar os lápis do outro grupo. Pergunto se posso olhar. Théo responde afirmativamente. Lelé não é aceita. Gabriel reclama que com ela fica apertado. A professora intervém e Lelé continua. (Diário de Campo, 16 de maio de 2013)

TRECHO 29

Lelé chega ao parque com um castelo nas mãos. Olha para mim e me chama para brincar. Escolhe ficar logo ao lado de onde estou (batente da casinha de madeira) no cantinho da quadra. Juntam-se a ela rapidamente algumas meninas do grupo IV (amarelo). Aninha, Lorena, não sei o nome do restante do grupo. Não demora muito, A profa Mônica se aproxima e chama as meninas do grupo IV para lavar as mãos, pois acabou o tempo de parque para elas. Nina e Malu juntam-se a Lelé. O castelo de brinquedo pertence à Lelé e hoje é sexta-feira, dia em que é permitido levar brinquedo para escola. Há também uma mochila das princesas onde Lelé guarda os móveis do castelo (mesa, cadeira, sofás, pia etc...). Tenho a impressão que há dois brinquedos misturados. Observo a brincadeira do batente da casinha.

Malu com uma mesinha na mão, que tem o pé quebrado (não vejo se foi ela que quebrou o pé da mesa) diz a Lelé:- **Lelé, pedir para mamãe e para o papai consertar, viu?** **Malu fala como os adultos costumam falar com Lelé.** Malu em seguida enterra o pé quebrado da mesa. Acho que só eu vejo e ela não percebe.

Volta à roda e adverte Lelé: - **Lelé tem que ter cuidado para não perder.** Elias e Manoel Filho se aproximam.

Elias pergunta: - Que boneco vai morar nesta casa? Lelé passa um brilho nos lábios e oferece a todos na roda. José também está.

Nina sugere a Lelé: - Passa nele Lelé, apontando para o José. José se esquivava e sai da roda.

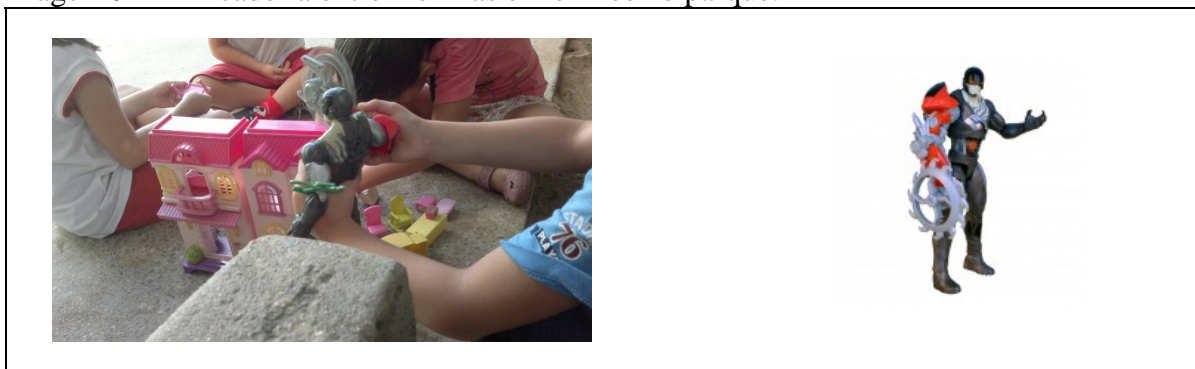
José de volta:- Lelé, Lelé cadê a boneca? Nina explica que a Barbie está lá em cima na sala de aula. Alexandre está por perto brincando com o boneco do Théo. O boneco é mais ou menos do tamanho da casa/castelo. Aproxima-se, e faz que está consertando o telhado com a serra que o boneco tem nas mãos (imagens 9). Pergunto a Alexandre o nome do boneco. É um Max Steel. Após algum tempo quem está com o boneco do Théo é Flor. Flor está a minha frente. Pego no boneco, sinto a serra. Malu tenta pegar de Flor que diz:- Sabia que o Théo não gosta de ti Malu! Malu aperta o botão que movimenta a serra mesmo assim. Flor faz como se fosse me serrar.

Eu: - Posso serrar você?

Flor: - Não. Sorri. Oferece o boneco para que eu tente e mexa. Malu nos observa.

Malu: - Eu sei! O grupo que brincava na casa/castelo se dispersa. Alexandre, Gabriel e Lelé correm e sobem a rampa para ver se o aniversário (para o qual foram convidados) já começou. Correm Lelé, Nina, Gabriel, Manoel, Alexandre, Elias.

Imagem 9 – Brincadeira entre meninas e meninos no parque.



Fonte: elaboração própria. Data: 14/06/2013.

Nota: Tentativa de Théo de juntar o herói (universo dos meninos) ao cenário da casa/castelo com que brincavam Nina, Malu e Lelé. É possível visualizar o castelo rosa (pertencia a Lelé) com algumas mobílias como sofá, cadeiras e outros móveis. À direita, a imagem frontal do boneco do *Max Steel* (ANGELA MAGAZINE, 2014) que Théo segura.

No trecho seguinte, Malu na “conversa” com Lelé repete emblematicamente a anulação da posição do outro. Ela provoca, responde, avisa a professora; realiza o *script* inteiro e subjuga o outro, sufocando sua participação. Lelé a olha atentamente, como se Malu

representasse sozinha todas as posições da conversa. Aprisiona a colega que deve realizar o papel que já lhe foi reservado, apenas como café com leite, sem valer sua força na negociação.

TRECHO 30

Malu chama atenção para o anel que está em seu dedo. Malu: - Tia, foi o Raul que me deu. Ele até colocou no meu dedo! Mostra-me satisfeita. O anel está na posição de uma aliança. Lelé quer o anel e Malu diz que não é dela e que foi o Raul quem lhe deu. **Chama minha atenção o modo como Malu fala com Lelé.** Ela olha para Lelé com desconfiança e diz:- esse anel é seu Lelé? Malu provoca tentando que Lelé diga o que quer, mas dá a impressão de que não acredita que possa falar direito. Malu continua:- Lelé você quer o anel? Quer o anel Lelé? Em seguida chama a atenção da professora para o que acontece. Olha em direção a professora e diz:- Pois pede para a tia. - **Tiaaa! A Lelé quer o anel!** Tive a impressão que talvez Lelé tivesse dado o anel para Raul, mas as crianças vão recebendo as tarefas e indo para as mesas e não retomo a história. (Diário de Campo, 31 de outubro de 2013)

Em torno de Joana, as desqualificações parecem gerar uma exclusão mais radical, em relação ao que se viu acontecer com Lelé. *Joana é a maior de todas* (desacordo em relação ao tamanho e a idade). *Ela tem chulé!* Ter dente, saber andar, controlar os esfínteres, ter higiene são para as crianças desse grupo (V), quando confrontados com a diferença, componentes de certa identidade. Aquele que por algum motivo põe em desacordo estes critérios passa a ser estranho. Edu tem dente, mas não anda e ainda faz cocô nas calças. Joana é alta, mas não anda direito. Lelé, por outro lado, aflora outros descompassos, já que está na escola e não sabe e não aprende. É possível dizer que pelas situações que analiso neste tópico, a relação entre diferença e identidade se dá de modo que o outro (o diferente de mim) seja posicionado em um lugar determinado, previsto, previsível. A identificação dos grupos pela cor como fronteira para a identidade escolar age segundo parâmetros diferenciadores dados pelos discursos da Psicologia do Desenvolvimento, construindo as correspondências entre idade, maturidade e norma.

Os critérios de maturidade, contudo, parecem coexistir com outros parâmetros expressos como desafiadores na convivência entre as crianças, a exemplo das fronteiras de gênero como na situação a seguir.

TRECHO 31

O grupo está dividido entre meninas e meninos. Cada um será chamado para escrever uma palavra no cartaz fixado na parede. **Estou observando a atividade. Vejo Nina sentada ao lado de Lelé, como se cochichasse. Nina fala ao pé do ouvido de Lelé. Não dá para ter certeza, mas acho que ela está ensinando a colega que logo deverá ser chamada para escrever no cartaz. Pergunto-me: Lelé é do grupo?** Flor vê meus escritos e diz: - não estou entendendo nada. Leio para ela a pergunta Lelé é do grupo? Ela pede para eu ler tudo. Leio. Pede de novo. Flor fica com a expressão pensativa. Eu pergunto: - posso escrever? Flor:- espera! Eu:- Vou escrever que eu li para ti. Enquanto conversamos, escuto: - Palmas para Joana! As crianças não acompanham. Flor reclama: - isso é uma carta? Ela faz referência ao tamanho e ao volume da escrita. - Deixa eu ler, já sei ler! E virando a página do caderno:- blá, blá, blá. Passa a folha: - Entendi aqui, blá, blá, blá, blá. (Diário de Campo, 13 de setembro de 2013)

A situação lança questões em torno de como são imprevisíveis os rearranjos nas posições entre os sujeitos, a exemplo do que foi visto na cena acima como efeito do uso de uma estratégia binária como é a divisão do grupo entre meninos e meninas. Em relação ao lugar das crianças especiais poder produzir algum efeito, mesmo que temporário, nas infantilizações que se viu operar anteriormente no grupo, tanto pelas professoras como entre as crianças, haja vista a conformação da identidade dos vermelhinhos. O arranjo da tarefa na forma de competição entre meninos e meninas desloca a posição de Lelé. Uma vez sendo menina precisava ser preparada como aluna para não rachar a imagem do grupo. A diferença em relação aos meninos é que força o pertencimento de Lelé ao grupo das alunas-meninas. Sem isso, ela é excluída e não é escolhida para brincar, para realizar a tarefa conjuntamente. A diferença da Lelé em relação às demais crianças, realçada no plano da aprendizagem escolar (ela é repetente), passa a coexistir com outro critério de diferenciação - entre menino e menina. O que preocupa a Nina é o desempenho das meninas como um todo. Lelé e Joana continuam subjetivadas pelas insígnias do desajuste ou descompasso em relação às demais crianças. As palmas e a preparação para a tarefa não rompem com o dispositivo de infantilização e mantêm o outro sob o jugo dos critérios escolares para avaliar as aprendizagens.

Outra forma de pertencimento experimentada por Lelé, e que dá a ver os processos dos quais dependem a unidade dos vermelhinhos, é a não aceitação de Joana como parceira na brincadeira, tal como foi possível observar na situação seguinte.

TRECHO 32

Sento no minhocão. Um grupo está com Lelé na areia e as panelinhas ao centro. Vejo o movimento e pergunto para a profa. Paola se sempre foi assim, em relação ao interesse pelo brinquedo da Lelé e a brincadeira de restaurante. Ela me diz que desde a primeira vez que Lelé trouxe e percebeu que todos brincavam não deixou mais de trazer esses brinquedos. Observo que **Lelé não permite que Joana brinque**. Hoje os brinquedos - as panelinhas- estavam espalhados em dois lugares e as crianças alternavam-se entre um e outro lugar. Eram dois restaurantes, eles explicam. Estou ainda sentada no minhocão, até que Nina me pergunta:- vai querer o quê? Estão com Nina: Lelé, Elias, Gabriele e Bruno. Todos ao redor das panelinhas. O outro restaurante era próximo à quadra. Nina é quem me avisa: - Tia, tá tudo lá! Tem carinha! A essa altura levaram boa parte das panelinhas para lá. Resolvo ir até a quadra. Sento próximo a Manoel e Bruno. Eu pergunto: - quem são vocês? André me diz que se trata de uma fábrica de bolinhos. Pego um copo e começo a misturar: - uma pitadinha de sal, uma areia escura, um pouco de areia seca... Manoel interfere: - Tia, isso não é feitiço não! Olho para Manoel e sorrio. Não devo sair da posição do cliente? Manoel ironizou, como se me dissesse que eu não sabia fazer bolos, ou pelo menos aquele jeito era estranho ao que faziam. Percebo que ele resiste ao fato de eu querer inventar, mudar a rota da brincadeira ou mesmo propor algo que possa levar a outro lugar. **Théo que está próximo e animado propõe ser o chefe e Manoel e Bruno seriam os ajudantes. Anuncia: - Eu sou o Willy Wonka, fazendo referência ao personagem do filme, *A fantástica fábrica de chocolate*. Bruno discorda: - O chefe é a Lelé!** E Théo insiste: - mas eu quero ser o Willy Wonka! Manoel e Bruno parecem não ligar muito e Théo pula ao redor dos meninos, dizendo: - ao trabalho! ao trabalho! Tenho de novo a impressão de que é uma voz ao vento. [...]. Joana se aproxima do grupo. Tenta pegar uma panelinha. **Lelé não deixa. Nina grita para o grupo: - Intrusa, intrusa! Bruno faz um convite ao grupo que brinca: - pessoal, vamos mudar de lugar, aqui não tem espaço**. Estamos na beira da quadra e há muito espaço. Manoel discorda e argumenta: - Olha aqui quanto espaço! Mas Nina não desiste e propõe: - Vamos para a casinha (refere-se à casinha de madeira que fica ao lado da quadra)! Proponho que Joana seja o cliente e Nina não aceita: - não! Não sei se deveria ter proposto isso. Joana disputa uma jarra de brinquedo com Lelé. Termina ficando com a jarra, mas não consegue participar da brincadeira. Nina, equilibrando vários pratos na mão, antebraço, punho vai levando tudo para a casinha. Manoel, Elias e Bruno também transferem as panelinhas. Bruno fica dentro da casa, organizando os utensílios no chão e nas três janelas. (Diário de Campo, 13 de setembro de 2013)

TRECHO 33

[...] **Joana me convida:- vamos brincar de cachorro!** Escreve no caderno. São garatujas. Emília, Nina, Carol, Lelé estão dentro da casinha, ao fim do parque. Aproximo-me. Joana está o tempo todo comigo. Andamos de mãos dadas. Ela um pouco colada em mim. Insiste para brincarmos de cachorro e a provoco para chamar algum colega. Percebo que Paola filma e se interessa pelo argumento dado para quem pode ou não entrar na casinha. **Só entra quem é amigo da Lelé!** Paola começa as perguntas: por que? Quem é amigo da Lelé? E tem alguém na escola que não é amigo da Lelé, Emília? Lelé, quem não é seu amigo? Repete. Lelé, quem não é seu amigo? Estou agachada na janela fora da casinha e Joana ao meu lado. Observo a movimentação das meninas. Joana convida Nina! **Joana (carinhosamente): Nina, Nina? Quer brincar de cachorro? Nina não responde.** Joana: aia, ai, meu deus! Pergunto-me escrevendo essas notas se deveria ter brincado com ela, sem a insistência para que conseguisse outros colegas. Minha intenção de enturmá-la falou mais alto. Se fosse Flor ou Nina eu teria aceitado o convite e iniciado a brincadeira. Emília aceita o convite para brincar de cachorro. Vibramos! Joana vibra! **Nina comenta me advertindo:- tia você vai ter que ficar de joelho para ser cachorro.** Mudo de lugar. Estou sentada apoiada no escorregador, ao lado da janela onde estava. Emília de dentro da casinha:- tia, você é cachorro e fugiu. Faz de conta que eu não vi. Cecília, ao meu lado:- eu sou a irmã mais velha, você é. Emília:- a tia é cachorro! Luana: posso ser um cachorrinho, irmão pequeno. Eu, olhando para Joana:- a Joana é minha dona? Joana quer ser minha dona? Levanto e saio fugindo. Corro devagar. Emília, Joana, Carol e Luana vêm atrás. (Diário de Campo, 13 de novembro de 2013)

O grupo sabe que Lelé divide as posições. Ser seu amigo é uma dificuldade imposta para os que querem os brinquedos. Em torno de Lelé e Joana há muitas fronteiras em vigor. Entre quem sabe e quem não sabe brincar; entre quem tem o brinquedo e quem não tem; entre quem é criança especial e não é; entre quem é considerado um amigo e quem não é. O lugar de chefe não parece ser um papel na brincadeira, o que daria a Lelé a condição de parceira no faz de conta. Interessa ao grupo que ela permaneça entre eles para que o brinquedo possa ser utilizado. Aceitar a Joana romperia com esse acordo tácito entre o grupo, pois Joana poderia tentar negociar um lugar no *setting* lúdico, ao contrário de Lelé que permanece na posição-limite conferida pelo grupo. E Théo, não estaria numa situação parecida? Sempre à margem quanto às negociações para o desenrolar da brincadeira? Quem são esses outros-crianças? O que mostram de como se constitui a criança-modelar?

A chacota e a desautorização do outro-diferente, quando não direcionadas aquelas crianças especiais e sobre as quais pesa o presumido de que serão excluídas pelos outros, parecem mecanismos nem tão visíveis. Ficam em segundo plano nas estratégias pedagógicas desenvolvidas para trabalhar a convivência com o outro entre as crianças. O imperativo escolar da inclusão circunscreve os impasses no encontro com a alteridade apenas ao convívio com as crianças especiais. Ser alvo das brincadeiras sobre namoro, ser chateado pelos colegas, ser chamado de mulherzinha, não ser aceito pelo grupo, ter outro ritmo para aprender, ser desautorizado, ser mais pobre - são acontecimentos cujos efeitos de sentido ficam amortecidos pela óptica dos “casos”, tratados particularmente como problemas individuais e não do grupo. A brincadeira, neste caso, resiste como lugar de resistência já que fantasiar pode ser justamente imaginar-se noutro plano, embora guarde os constrangimentos que deixam ver as in-exclusões quanto às várias diferenças: de gênero, de classe.

As concessões feitas a Lelé pelos professores (*deixem a Lelé, ela é inocente*) tem um efeito sobre os mecanismos da cultura escolar para organização das rotinas e dos espaços e que, por sua vez, constituem os processos identitários. É comum que Lelé saia de sala durante as atividades, assim como consiga burlar o controle das professoras e participar de aniversários em outras turmas. As demais crianças, ao cobrarem que as concessões sejam revistas e Lelé possa ser repreendida, cobrada, corrigida, desnudam o funcionamento dos critérios em exercício, mas sem que isso reflita no reposicionamento da Lelé no âmbito das demais relações do grupo. Ela escapa do controle disciplinar, mas está fora da ordem das competências (outra ordem discursiva), em que as crianças buscam reconhecimento como aluno.

As observações de Flor (trechos 34 e 35) vão esquadrinhando as diferenças de Joana e Edu, sustentadas em uma avaliação dos atributos físicos definidos como destoantes e inquestionáveis (o tamanho, o peso, o cheiro, a cor dos dentes), produzindo uma imagem das deficiências na escola. Ela (Joana) solta pum, tem chulé, é gorda. Do mesmo modo, Edu faz cocô nas calças, não anda, tem os dentes amarelos. A deficiência está dada no atributo físico, visível, servindo de justificativa para que se desqualifique o outro. No grupo de pares, as relações de poder parecem ser exercidas com um grau de tensão maior, já que entre as outras crianças a desqualificação não é uma constante.

TRECHO 34

Estávamos no parque. Flor brinca no balanço e Joana anda pelo parque mais ou menos a sua frente. Como não fica com as outras crianças, ela vagueia, ora se aproximando de um,

ora de outro ou conversando com as professoras. Eu estou em pé entre Flor e Joana. Flor no balanço grita para Joana: - gorducha, gorducha! Eu interfiro reclamando: Flor! Conto para Flor que tinha um apelido e que me chamavam de quatro olhos. **Flor: - e tu tem 4 olhos? Não tá vendo a tonelada dela?! Flor para Joana: - Gorducha! Eu, novamente chamo sua atenção: - Florrrrr! Flor justifica-se, dizendo com naturalidade: - a gente já chamou várias vezes!** Flor perambula na minha frente. Edu, geralmente, permanece na cadeira de rodas, posicionado logo ao lado do minhocão. Acho que porque as professoras usam o local para sentar, enquanto Edu observa os outros no parque. Ela olha para o Edu e grita como se ele não a ouvisse: - **os dentes dele são amarelos! Flor: - Ele tem 6 anos e faz cocô nas calças!** Eu procuro chamar sua atenção: - **Flor há algo diferente. Flor: - ele tem dor no pé. Não sabe andar.** Flor me vê se aproximando de Edu e se aproxima da cadeira de rodas. Fala por cima dos ombros de Edu: - Tia, ele fez cocô nas calças! (Diário de Campo, 7 de março de 2013)

TRECHO 35

Estamos subindo para a sala de aula, após o tempo de parque. **Pego o sapato de Joana que ficou no parque. Flor me adverte: - Não vai pegar! O sapato dela tem chulé! Eu: - E o teu não tem? Flor em tom depreciativo: - Ela solta pum!** (Diário de Campo, 8 de março de 2013)

A “inclusão” de crianças especiais no grupo V opera fraturas na rede de significação que baliza os sentidos sobre “ser criança” na escola (identidade de aluno da escola); e que, por sua vez, se organizam sob a insígnia da cor, elemento pelo qual a escola discrimina os grupos escolares da educação infantil, com efeitos no grupo de pares, no que se relaciona as suas posições como criança-brincante e como criança-aluno. Em torno desses enfrentamentos cotidianos há um silenciamento que reforça atitudes de infantilização entre as crianças (com ênfase às crianças especiais) e entre as professoras e as crianças especiais. O adulto-professor tem sua posição definida em torno da cobrança de uma atitude de tolerância em relação às diferenças, mas que não desloca as posições que infantilizam o outro-diferente.

As cores-idades trabalham segundo critérios de uma socialização escolar baseada na razão desenvolvimentista. A “novidade” em torno da infantilização reside no grupo sobre o qual opera, ou seja, os bebês e as crianças especiais. Os professores tomam a Lelé como inocente, de modo que os problemas que ela lança quanto à produção das identidades são invisibilizados fortemente, sob a prerrogativa tranquila da garantia de que esteja entre todos

(inclusão); mas, de que modo? Na relação entre as crianças, “ser bebê” retira o outro do campo da convivência e da disputa, desqualifica.

Na operação de infantilização, a produção do outro-criança o aloja em um lugar de neutralidade, a fim de reduzir os efeitos de mal-estar advindos de sua presença “alteritária” (sem consequências para aquele que o define). Essa operação produz modos de relações entre adultos e crianças e entre as crianças, que têm como objetivo reduzir os efeitos da ação que fratura a moderna diferenciação adulto/criança.

A institucionalização da brincadeira e o discurso da inclusão escolar constituem posições de sujeito para crianças e adultos, de tal modo que encobrem os mecanismos dessa produção, ficando essas posições naturalizadas. O adulto continua na posição de quem narra a infância. Os efeitos na cultura de pares (entre as crianças, sobretudo diante das crianças especiais) resultam na desqualificação da criança especial como aluno pela sua aproximação com a imagem do bebê (não tem o controle dos esfíncteres, chora, rouba o brinquedo, não entende o faz de conta), para quem os atributos escolares estão revogados. A desqualificação é o efeito da estratégia de deslocamento do dispositivo de infantilização na relação intrageracional. Nestas situações, as crianças não problematizam os critérios escolares (saber brincar e ter uma cor-idade-habilidade) para o que é “ser criança” e não interferem no dispositivo de promoção que a escola empreende e com o qual elas se identificam. Entre pares, criam um critério para “incluir” as crianças especiais na escola, mas não entre eles (grupo de pares). A criança, tanto na posição de diferenciadora quanto de diferenciada, legitima o dispositivo diferenciador.

6.2 A produção do “típico da criança” e do adulto-exemplar como mediadores das relações entre os adultos-educadores e as crianças

As situações analisadas neste tópico mostram os sentidos em torno do que seria “coisa de criança” ou “típico da criança”, o que aparece quando os professores tentam interpretar a ação enunciativa da criança. Se no tópico anterior (pela análise da prática institucional de identificação dos grupos etários pela cor do fardamento) visualizamos o processo de diferenciação adulto/criança pela produção de critérios que tentam definir a identidade das crianças como alunas da educação infantil de acordo com uma lógica desenvolvimentista, os acontecimentos destacados representam a desestabilização da rede de significação que sustenta estes critérios, mesmo que temporariamente. A dificuldade de estabelecer uma região em que se possa enunciar o que é “típico da criança” relaciona-se à

produção da criança-prodígio e à prática formativa da escola dirigida aos adultos pais e educadores (o adulto-exemplar). Identifico o fato de que os critérios de fronteira que aparecem sob tensão estão ligados às noções de inocência, imaturidade e pureza como insígnias de uma relação da criança com a realidade e com a fantasia, indicando consequências para o entendimento da brincadeira como atividade própria da infância, assim como para a participação da criança em sala de aula.

6.2.1 A criança-prodígio como um tipo escolar (e isso é coisa de criança?)

Reúno a seguir um conjunto de sete cenas, incluindo o relato feito por uma professora da escola, durante trabalho que realizei na instituição anteriormente à pesquisa de campo. Embora a situação não remeta às estratégias de produção de dados de que me sirvo na pesquisa (considerando uma temporalidade cronológica), considere a questão lançada pela professora – *e isso é coisa de criança?* - como uma provocação singular e que reverberou durante a produção da tese.

Um aspecto fundamental e, que não deve escapar, é que as análises põem em jogo duas ordens de interação. Por um lado, a que resulta da relação face a face entre os sujeitos empíricos, onde já lido com uma grande variação de possibilidades: relações entre crianças, entre crianças e professores, entre crianças e educadores, entre educadores (incluindo professores), crianças e eu, pesquisadora. Por outro, reporto-me à ordem discursiva e às posições de sujeito instituídas no âmbito da enunciação. Isso significa que a diferenciação adulto/criança ou as posições de sujeito de crianças e adultos aparecem moduladas pelas posições de professor, de aluno, de brincante, de filho, de consumidor, de pai, de mãe, de pesquisador. Meu intuito não é fazer uma lista completa dessas posições subjetivas, pois seu estatuto de vozes sociais vai aparecendo à medida que se lida com as cenas enunciativas. O importante é entender que sujeito empírico e sujeito do discurso possuem sentidos diferentes na análise e que não necessariamente coincidem.

Os três trechos seguintes constituem conversas entre mim e as professoras sobre as crianças, em que sobressai um estranhamento da professora diante da criança-aluno e/ou da criança-brincante. Envolvem a reação do adulto-professor à fala da criança, seu esforço para interpretá-la, o modo como mexe com suas representações de infância.

TRECHO 36⁸⁴

Eu e professora Estela conversávamos durante as orientações para a escrita do seu artigo. Em 2011, Estela era professora do 1º ano. Ao me dizer sobre o que desejava escrever relembra um acontecimento que a marcou (vivido por ela como professora do grupo V em 2010) e o qual nos serviu de ponto de partida para as reflexões sobre sua prática como professora. A situação recordada envolvia uma de suas alunas Laura (5 anos). Para Estela, Laura era uma criança diferente pelo seu potencial problematizador e por isso a intrigava. Na situação relatada por ela, **Laura pede para ir ao banheiro várias vezes, ao que responde às ponderações da professora com a argumentação: “- Tia, se você não me deixar ir ao banheiro, terei uma infecção urinária!”**. A professora Estela **se pergunta e me pergunta: “E Isso é coisa de criança?”** (Registro do processo de orientação realizado com a professora em 2011)

TRECHO 37

Paola (professora auxiliar do grupo V) me relata a situação flagrada por ela na aula de música. Profa.⁸⁵ Paola: - **o professor de música todo inocente cantando como pode um peixe vivo, viver fora**⁸⁶... e a Malu começou a cantar: **Ai se eu te pego, ai, ai se eu te pego!**⁸⁷. Eu e ela vínhamos conversando, descendo a rampa ao fim das aulas da manhã em direção ao parque. Eu iniciava as observações participantes na sala do grupo V. Paola ia ficar no parque acompanhando as crianças ainda por algum tempo. Era o seu dia na escola. **Ela me explicava a postura construtivista e falava das relações entre a escola e o mundo**. Em seu discurso falou muito a escola e o mundo, como duas instâncias separadas. Em certo momento, contra argumentei: - mas a escola também é o mundo! (Diário de Campo, 11 de abril de 2013).

TRECHO 38

Chego à escola antes das 9h. Resolvo esperar o grupo V no parque, dado que ainda estou experimentando acompanhar a rotina em sala de aula. Geralmente, fico sentada no batente da casinha de madeira, de onde posso ver todo o parque. Além disso, fico

⁸⁴Embora o recorte acima não seja fruto das observações participantes, optei por seguir o critério de organização que adotamos para referenciar os trechos retirados do meu diário de campo e que são analisados durante a tese, para melhor fluxo do texto.

⁸⁵Nas interações com as crianças, uso o termo tia para referenciar às professoras, por ser o modo como as crianças corriqueiramente identificam os adultos-professores na escola. Quando os trechos se referem a conversas entre mim e as professoras, preservo o termo professora, assim como nos relatos indiretos. Acredito que são importantes as formas de nomeação, chaves para o entendimento dos posicionamentos nas interações.

⁸⁶Música popular de cancionero desconhecido

⁸⁷Trecho da Música de Michel Teló, conhecida em vários países, depois de utilizada em comemoração por jogadores de futebol. O cantor expressa o funcionamento desses sucessos instantâneos, que não se posicionam de acordo com as fronteiras de idade, tal qual o uso midiático dessas figuras.

próxima ao minhocão, onde também ficam as professoras (sentadas) que acompanham as crianças. É o horário do infantil III. Acompanho a conversa que se desenrola a minha frente entre Soraya e Ana sobre Augusto. Elas comentam sobre o presente que ele trouxe para Soraya que está grávida. **Escuto quando ele diz a marca do brinquedo “fisher price” e pergunto à Ana: - ele disse o nome da marca, foi? Profa. Ana: - Ele conversa como um adulto!** Eu: - **Como é isso, tia Ana? Profa. Ana: - Conversa como se estivesse conversando com a gente!** Eu: - **Mas como é? Profa. Ana: - Ah! ele acompanha e vai seguindo na conversa. A gente puxa um novo tema e ele vai. Tem criança que dispersa. Mas ele tem o lado da imaginação dele! Ele disse que ia comer, pois queria ter asas para voar bem alto e ver tudo de cima!** Em seguida, as professoras pedem que ele me fale e me mostre várias coisas, como se o exibissem para mim, ali tão interessada que estou nas crianças. Estamos todos no parque. A criança ao ser solicitada disse que não me conhece e a profa. Soraya me apresenta como a tia Érica que também trabalha aqui na escola. (imagem de um adulto, pacífico, interessado?). Lembrei-me do José, aluno do 1º ano que ao me ver na porta da sala interroga a professora: - Tia Carina, quem é essa mulher? Carina: - José, ela é uma amiga nossa. Como se dissesse: - não tenha receio!) (Diário de Campo, 18 de abril de 2013).

De um modo geral, a percepção adulta sobre suas relações com as crianças hoje se formula de modo disperso; repercutindo nas relações com a escolarização dos filhos, nas relações entre professores e alunos, para citar algumas situações que tocam diretamente o *corpus* em análise.

Para o coro melancólico e desapontado - *Elas (as crianças e a infância) não são mais as mesmas!*- penso ter encontrado o que poderia ser uma de suas faces – a escolarizada - no enunciado-pergunta da professora - *E isso é coisa de criança?*(trecho 36). Os dois endereçamentos ou destinatários estabelecidos – o **se** pergunta e o **me** pergunta - revelam efeitos de sentido distintos: tanto a abertura para o questionamento do habitual pelo estranhamento, como o pedido de resposta e explicação ao saber científico que de certo modo tem relações com a produção do que seria “a coisa de criança”; somado à possibilidade de diálogo com a mãe-pesquisadora.

O estranhamento mostra o enlace relacional das definições de adulto e criança e por isso expresso como uma questão reflexiva. A identidade infantil encerrada no enunciado “coisa de criança” fracassa. É possível ouvir as vozes sociais da professora aberta à experiência, do discurso psicopedagógico, do discurso científico e especialista, da criança

como outro explicado pelo saber adulto, da criança que quebra a dureza das coisas, que não se coisifica ou tipifica.

Na pergunta da professora - *E isso é coisa de criança?*- a forma criança-aluno é tensionada no seu lugar habitual (obedecer à professora e aceitar seus argumentos). Oferecer argumentos que pudessem ser tão plausíveis quanto o dela não cabe no rótulo “coisa de criança”. A interrogação, o estranhamento posiciona o outro-criança como um fora do lugar (como é possível?).

Laura está diante do outro-adulto que a reconhece como uma criança diferente. A argumentação da menina fratura a representação universal de infância, pois ela não age como uma criança de cinco anos, diz a professora. A “coisa de criança” como uma identidade infantil, em consonância com o papel do aluno, precisa de uma correspondência com a idade.

A pergunta, se entendida retoricamente, responde a si mesma: “coisa de criança” não é isso. Em função das fronteiras alvo de interferência (Que criança é essa?), a professora precisa imediatamente reposicionar a si e ao outro. O faz por construções identitárias que recoisificam o outro - a “criança-prodígio”, “as crianças de hoje”. As vozes em disputa são de duas crianças temporalmente distintas, e que o professor é cobrado a equacionar no seu trabalho, fazer as aproximações adequadas para que se mantenha a possibilidade de definir o que é típico do outro-criança; processo em que a crise da representação moderna da infância, em vez de suspender as certezas, é particularizada e individualizada como sendo do outro. Assim, a forma-adulta permanece como a que detém as condições de narrar o outro-criança e redefinir as fronteiras.

Neste caso, a crise é sempre do outro. A percepção das mudanças relativas ao lugar de crianças e dos adultos é signo de uma crise, porém uma crise (um problema, uma inadequação) que é localizada no outro, fora e distante de quem a enuncia; algo que acontece com o outro, com a identidade do outro que sai do seu território e ameaça, choca e precisa ser reconduzida. A condição da criança, neste caso, tem seus contornos definidos pela concessão do outro-adulto. Posto deste jeito, professores e pais se mobilizam para agir junto ao outro-criança (sempre demandosa), mas não também em relação a si mesmos.

A crise da autoridade do professor é posta em termos de uma invasão de território. Avança o aluno (porque ousa antecipar, negociar, compreender, responder) e avança a criança (porque ousa desobedecer, questionar, argumentar) sobre um lugar que não é seu, no qual não deveria interferir e contribuir. Os esforços são no sentido de defender território e não reformular territórios. O cabo de guerra bem que poderia ser uma das imagens para a diferenciação adulto/criança anunciada como crise da infância moderna. Nesse sentido, as

formulações, quando aparecem sob essa insígnia, não parecem colaborar para que fique visível a processualidade das subjetivações de crianças e adultos em sua mutualidade. Aqui não é mais a melancolia (preservação), nem o perigo (se tocam, se ameaçam), é o saber do adulto (reformulação), representado no embaraço, mediante à ação da criança. Há um espanto, uma voz que força outra composição e que é diminuída politicamente, pois dita sabida e, portanto, medida segundo a norma, mesmo que seja para situá-la do lado dos superdotados. Isto pode revelar uma espetacularização da ação da criança, em que os efeitos para a escolarização não se tornam tema de reflexão e partilha.

Noutro sentido, o de perguntar-se como dúvida (e isso é coisa de criança?), há a voz da professora-mãe-jovem-em-formação (deixa-se ouvir na pergunta que ecoa também como um problema para o qual não se tem resposta), que faz da pergunta da aluna um motivo para querer estudar e escrever um artigo, como se pudesse pela formação deixar por mais algum tempo a pergunta (que criança é essa?) em suspenso. Não poderia ser essa a função das formações em serviço, contínuas? Como jovem, mostra-se como alguém sobre quem as mudanças contemporâneas também têm efeito. Adulto e criança aparecem como figuras em reformulação e a crise emblemática é a crise no nosso tempo.

O diálogo entre a Educação e a Psicologia aparece como um constituinte do que foi definido como “coisa de criança”. O medo é o de perder as garantias (que foram sempre somente possibilidades, embora entendidas como verdades) com que se podia ler o que viria a ser “a” criança. A perspectiva desenvolvimentista teria assumido essa tarefa, de aplacar a angústia de não-saber o que virá.

Há um elemento da ordem escolar (sair de sala) que ganha novas formulações, pois os marcadores da cultura escolar são tensionados pela argumentação da criança-aluno e do que faz referência a essa ordem (como, por exemplo, a hora de sair de sala, como fazer o pedido a professora, quem pode ou não sair). É o sujeito de conhecimento, articulado a outras vivências, que fala ao professor, que, por sua vez, se assusta (a professora me explica impressionada como que de fato a infecção urinária poderia ser um risco) que ele possa emergir sem ser por um direcionamento da prática escolar curricular (como nas arguições na roda de conversa).

O adulto-professor se desloca do lugar daquele que profere o discurso lógico e racional e se vê obrigado a compartilhar de tal posição com a criança, buscando outro balizador para sua posição de diferença em relação à criança. Quando Laura é diferenciada e enaltecida como uma “criança-prodígio” ainda, neste caso, não seriam o padrão da idade e a lógica desenvolvimentista os balizadores? Ela apenas estaria distante da média! Sua diferença

tão logo se naturalizada, tal que se possa dizer “Isso só pode ser coisa da Laura!”. A ideia da criança como “criança-prodígio” abafa a noção de que as crianças são competentes em relação aos conhecimentos sociais, uma vez que torna “uma excentricidade/anormalidade” aquilo que lhe é próprio como sujeito. O interdiscurso permite que isso não faça sentido como “coisa de criança”.

Na relação de poder entre professora e aluna, as tensões são estabelecidas na medida em que Estela como professora interfere, dentre outras coisas, no controle sobre os corpos das crianças, no seu livre trânsito pela escola, no uso do tempo e, portanto, decidirá sobre a ida de Laura ou não ao banheiro. A situação mostra o exercício de poder em sua forma positiva, produtiva. A produção do lugar social da criança-aluno aparece, quando os sentidos para o que é “ser criança” mostram-se em diálogo pelas posições de valor distintas da professora e da menina. Os critérios que fixam esses sentidos revelam sua arbitrariedade, no sentido de sua circunstancialidade, do que resulta a possibilidade de reflexão do adulto.

Dizer algo “típico de criança” está relacionado de alguma forma ao uso que a criança faz da fantasia (trecho 38), sendo a imaginação ou o *non sense* algo que confirmaria uma condição infantil perante o adulto na escola. Na cena, o menino não é mais pura fantasia. Ele transita muito bem entre o que a professora relata como competência dos adultos (desenrolar uma conversa, saber relacionar assuntos). O “típico de criança” tal como constituída pelo discurso da professora- adulta falha e a proximidade com o que seria habitual dos adultos gera um ruído. Saber a marca do brinquedo (*fisher price*) não se coloca para a professora como algo que pode dizer da relação dessa criança com a mídia e as incisivas campanhas publicitárias para estímulo do consumo infantil. Ela recorta o evento, destacando que isso não seria esperado de um menino de três anos. O consumo como vetor de subjetivação para adultos e crianças em nosso tempo não consegue muito espaço, embora se expresse como uma voz. É calado pela tentativa de interpretar a ação “atípica” da criança pela óptica do desenvolvimento e segundo os critérios que organizam para as condutas infantis. Parece que a qualificação do discurso infantil como *non sense* (ser fantasioso) significa estar distante da realidade.

Quando a criança fala algo sem sentido, ilógico estaria agindo como criança, conferindo e confirmando os contornos do território “típico de criança”, o que parece ser uma busca da escola, a fim de que possa afirmar algo sobre as crianças. A escola se estabelece distante do que ela mesma constitui como identidade infantil, como se esta fosse algo dado de antemão, matéria com que a escola vai lidar em suas desproporções quando necessário, como parece ser o caso da figura ambígua da criança-prodígio. Nessa operação de reconhecimento

(criança é quem usa a imaginação) ou constituição do sujeito como criança está a ilusão do adulto de que ela não sabe sobre a realidade. Assim entendido, ser criança é estar afastada da realidade pelo discurso da fantasia, atualizando uma perspectiva romântica da infância.

A “criança-prodígio” é um tipo produzido como limite; emblemático, pois carrega a mesma ambiguidade que se apresenta na identificação da escola como alternativa, ou seja: a preocupação da escola em ser associada com propostas pedagógicas onde pesem a ausência de limites e disciplina junto às crianças e, ao mesmo tempo, a afirmação de que tem um projeto diferenciado, que produz crianças autônomas e participativas. Haveria aqui a constituição de zonas de fronteira em que o adulto se vê confrontado/contestado num ato de resistência da criança à forma como conduz/interpreta uma situação (quem disse que é assim ou algo parecido). Embora ainda com o poder decisório sobre certa situação (no caso da escola), o professor interpreta o discurso da criança como inusitado, abrindo-se à possibilidade de não ser aquele que dá a última palavra (a criança faz problema).

No trecho 37, o discurso pedagógico entoado pela professora que explica o que é o construtivismo faz um alerta para o que é o mundo de hoje e como estão as crianças neste mundo. Haveria a escola que proteger as crianças? A cultura escolar deve salvaguardar uma cultura da infância lembrada na letra da música infantil do peixe vivo? Malu, como a voz da infância contemporânea, transpõe uma fronteira que é estabelecida pelo discurso pedagógico entre uma infância ideal e a infância de hoje, sob a qual recai uma desconfiança quanto ao seu destino. Malu está viva (peixe vivo), está no mundo (água fria) como sujeito, e mostra, na contraposição à direção apontada pela escola, dois modos de significação das mudanças subjetivas no presente: a nostalgia que preserva e a coragem que mistura.

O que é dito pela criança produz sentidos e balança a teia na qual se sustentam as relações, mostrando alguns dos pontos onde as fronteiras entre adultos e crianças são problematizadas. A escola responde à interpelação do outro do lugar de quem está presa à lógica dual entre a infância que passou e a infância de hoje. Desse modo, ao contrário do que pode parecer, não ignora os desafios postos pela contemporaneidade, vem escolhendo produzir certo tipo de infância como forma de responder a esses desafios. A contraposição da professora à referência da criança à “música do Michel Teló” flagra o que é presumido para a infância idealizada e, ao mesmo tempo, mostra a falência de uma concepção desenvolvimentista e também moralista que não dá conta de outros modos de subjetivação das crianças, pois esses não mais enclausurados pelas construções adultas que ao mesmo tempo os criam e os regulam por meio da cultura escolar.

O sujeito do discurso do fim da infância é o adulto modelar angustiado que invisibiliza a atuação das crianças no cotidiano escolar, que ora confronta, propõe, denuncia, realça e/ou confirma **as marcas simbólicas** de que são feitas as fronteiras entre elas e os adultos, assim como entre elas mesmas.

Em síntese, podemos ouvir:

- a) o professor que se questiona, permite uma abertura e, ao mesmo tempo, faz um pedido para compartilhar o que se passa entre o professor e as crianças com outro adulto.
- b) o professor que espetaculariza a ação da criança e paralisa o fluxo que poderia tensionar os processos de significação centrados no adulto;
- c) a pesquisadora que pergunta, que quer saber, para a qual não há obviedade, instaurando um campo para dizer o que é considerado pequeno e que fica muito individualizado; e que por isso nem sempre permite vislumbrar questões coletivas e que coexistem junto às questões de cada professor em particular;
- d) a pesquisadora-mãe-de primeira viagem, para quem que as dúvidas têm um lugar e que de certo modo precisam ser positivadas como signo da maternidade;
- e) a criança, que força a fronteira estabelecida na relação professor-aluno e que responde do lugar da espetacularização ou não se deixa encaixar no rotulo de inocente; diferente do processo de diferenciação adulto/criança, que idealizou a infância como reflexo de uma adulez modelar, a criança é positivada; e
- f) a criança, que se subjetiva para além dos muros escolares (consumo, mídia) e recusa novamente o lugar da inocência como prerrogativa de seu alheamento do mundo.

Essas vozes se enredam, de modo que haja uma reacomodação das posições de sujeito crianças e adultos. O tipo criança-prodígio parece uma tentativa de manter a produção da infância numa lógica desenvolvimentista e de organizar o discurso adulto ante os desafios contemporâneos.

Se, nos primeiros trechos (36, 37, 38), as fraturas na forma adulta e criança foram visíveis pelo recorte do professor diante da ação da criança-aluno, nesse segundo conjunto de cenas enunciativas (trechos 39 a 42), o funcionamento do processo de diferenciação adulto/criança deixa-se flagrar pela ação da criança-aluno tal como circunstancia as condições para fazer-se sujeito enunciativo no dispositivo da roda de conversa, momento, dentre outros, em que se exige na cultura escolar seu posicionamento, sobretudo como elemento que conduzirá seu processo avaliativo como aluno. A produção da criança-prodígio aparece novamente como a saída para reacomodar os sentidos do que é “ser criança” e “ser adulto” no contexto escolar, de modo que ainda se possa definir uma região para o “típico da criança”.

As cenas referem-se a situações observadas na sala do grupo V e a conversas com a professora auxiliar dessa sala, acerca da cena mostrada por mim (trecho 39). O trecho 42 refere-se à entrevista semiestruturada com a profa. Sara, docente que esteve durante muito tempo à frente do grupo V, sendo reconhecida por pais e colegas como uma professora que sabe conversar com as crianças. Os trechos mantêm uma dialogia não apenas por se tratarem de eventos que giram em torno da participação de algumas crianças. As análises permitem ver novamente como a voz da criança consegue espaços apertados, como corredores que se intercalam momentaneamente a uma rede discursiva que procura reposicionar adultos e crianças em lugares já conhecidos.

TRECHO 39

Estou na sala do grupo V. Começando a pensar em fazer as observações sistemáticas em uma sala de aula. As crianças estão em roda. A professora mostra os livros que foram trazidos pelas crianças para compor a estante/biblioteca da sala. Mostra cada livro, as capas, as ilustrações e interroga as crianças sobre as histórias. No meio dos livros, há a história do patinho feio. **Apesar do esforço das professoras, as crianças se movimentam fora do espaço da roda, passeiam pela sala, outras tiram o sapato, mexem na roupa, implicam com o colega. Emília está sentada em uma cadeira fora da roda. Pendura-se, senta, levanta, enquanto a professora folheia e mostra o livro do patinho feio. Emília adianta em tom alto: - Tia, ela se enganou, ele é um cisne, não é? (refere-se à mãe pata!) Professora: - Já, já vamos chegar aí!** A professora mostra como o patinho era feio, cinza. Manoel Filho comenta: - A asa dela (da mãe pata) também é feia! Fazendo referência ao tom de cinza da asa. Outra criança: - eu também tenho um! (referindo-se ao livro do patinho feio) A professora reage às manifestações e comentários pedindo silêncio. Nesta sala, há três crianças com diferentes dificuldades que perfazem seu processo de escolarização: síndrome de down, deficiências motoras e cognitivas (Diário de Campo, 30 de janeiro de 2013).

Imagem 10 - História infantil contada na roda de conversa



Fonte: elaboração própria.

Nota: As partes do livro “O patinho feio”, da coleção Classic Stars (Editora Todolivro), reproduzidas abaixo, exemplificam alguns dos recursos estéticos (ilustração) que demarcam o diferente como o “de fora”, o que é motivo de chacota, o que vence solitariamente o destino que lhe foi imputado.

TRECHO 40

Paola: É! Não, essa aqui é a **cena típica da sala de aula**. [...] **eu acho assim, eles se comportam mais assim quando as histórias eles já conhecem. Quando eles conhecem as histórias, eles não se interessam, aí já sabem qual é o final**, aí ficam andando, se dispersam. [...] Eu acho assim que uma estratégia que a gente poderia usar e que deveria ser usada, porque, assim, como os autores, a gente tem que trabalhar os autores, né, cada autor, eles têm a adaptação dessas histórias, aí a gente acaba...

Pesquisadora: Muitos autores ...

Profa. Paola: É! A mesma história, só que com outros autores, né? Então, para que as crianças, a gente pensa assim ... **talvez seja um momento de mudar a estratégia**. A gente pensa que uma maneira deles se identificarem com a história, deles participarem mais, é colocando até mesmo umas histórias que já conheçam, mas, às vezes, cada autor conta de uma versão diferente, de uma maneira diferente, com um olhar diferente. E a gente pensa que seria interessante ver a mesma história só que na versão de outro autor. **Só que a gente tá percebendo aqui, né, que não. Eles não, mesmo sendo outros, eles não conseguem perceber que existe uma diferença, para eles é a mesma história, até mesmo porque eles não gravaram, né, a maneira como a autora se expressou, então eles já conhecem o começo, o meio e o fim da história**. Se dispersam, mas quando eu conto uma história diferente que eles não ouviram, eles ficam mais atentos, porque eles

querem saber qual vai ser o final. Então quando é uma coisa que eles já sabem, porque como eles são muito inteligentes, eles acham chato quando é uma musiquinha que eles já ouviram, quando é uma brincadeira, tudo que eles já sabem, **eles não gostam que repitam**. Eu não sei por quê. Tem gente que gosta de repetir, de ficar atento à repetição. Eles não gostam.

Pesquisadora: E o que tu acha da pergunta da Emília?

Profa. Paola: Ela mostra que apesar dela tá se levantando, saindo, o ouvido dela tá atento, oh, a Emília [...] “tá bom, tia, já sei, ele não é ..., a mãe dele se enganou, é um cisne, num é?” **Que, na verdade, ela quis dizer que ele não era feio, era diferente**, porque não tava na família certa. Porque a Emília é muito inteligente. Então ela se chateia quando alguém - pode prestar atenção! - quando alguém tá se dando mal na história, ela quer que tenha um final feliz. Se você observou hoje na hora do, quando eu tava contando a história do João e o pé de feijão, ela disse assim, “Tia, mas eles vão se tornar amigos?”. Você viu na hora que ela perguntou?

Pesquisadora: Não. Não sei se foi na hora que eu saí. Eu não vi. Ela perguntou?

Profa. Paola: Perguntou! “Tia, mas eles vão se tornar amigos no final, não vão?”. Aí eu peguei e disse assim: “Emília, nessa história, eles não vão se tornar amigos. Nessa história, o João e o pé..., o João desce pelo pé de feijão, consegue escapar, porque o gigante é muito malvado e não é legal ser amiga de pessoas malvadas, né?”, aí ela, “Ah, tá!”. Entendeu? Ela sempre quer colocar, se você observa na aula de vídeo também, quando a gente tá colocando uma lição... quando a gente tá colocando uma lição não, um desenho animado que o mau tá se dando bem, ela fica com raiva, ela fica querendo que chegue logo a parte em que o bonzinho vai vencer, “Tia, eu não quero essa parte agora não. Eu posso parar de olhar?”, “Já já, Emília. Já já.”. **Então, é típico da Emília** sempre querer um final feliz, porque ela não tava querendo ver o patinho feio triste. Ele não era feio, ele era um cisne, ela já queria ajudar o patinho a se dar bem na história. Uma maneira de ajudar o patinho feio. **Eu vejo que ela sempre faz isso. Essa frase dela diz isso relacionado com outras frases que ela diz. Você entende?**

Pesquisadora: Entendo! Entendo! Vamos passando, depois a gente volta.

Profa Paola: Não, pode perguntar, tem pressa não. Tu quer que eu leia (refere-se aos trechos do meu diário de campo que levei para a conversa)?

Pesquisadora: Não, eu vou fazer como tu também, vou tentar me lembrar de algumas coisas e a gente vai comentando. Assim, não é exatamente uma pergunta.

Profa. Paola: Por mim, se você quiser fazer perguntas.

Pesquisadora: Não, eu pensei justamente da gente conversar assim [...] pensei que pudesse ser mais interessante do que perguntas.

Profa. Paola: É!

Pesquisadora: Eu não queria exatamente perguntas, eu queria exatamente comentar.

Profa. Paola: Agora eu acho assim, às vezes, **a gente fica tão tensa em controlar as crianças que a gente perde esse momento aqui, por exemplo**, a Emília disse “Tia, é um cisne, né?”, a gente tem que aproveitar a oportunidade, né, e reforçar e dizer “Muito bem, Emília!”, né, e começar a incentivar e dizer “É um cisne mesmo, mas vamos chegar lá já já, mas você tem razão, era por isso que ele era feio.” Traz a história para o mesmo instante que ela está e dizer, “**Gente**, a diferença é que não era feio, ele era um cisne, por isso que ele era diferente.”. Às vezes, a gente começa, poderia começar a trabalhar a partir da resposta dela, né, o que a gente quer dizer em cima da história, não deixar só para o final, né?

Pesquisadora: Esperar o final.

Profa. Paola: Esperar o final. Aproveitar o momento que ela tava interessada...

Pesquisadora: Entendi!

Profa. Paola: ...em que ela deu a resposta.

Pesquisadora: Entendi!

Profa. Paola: Porque no final da história, talvez, ela nem esteja mais interessada em dizer que era um cisne, né?

Pesquisadora: Que é bem diferente do que você disse antes? [...] eu acho que tem duas coisas conversando. Não sei... partindo do que tu falou. O destaque podia ser que ela não estava prestando atenção ou o destaque pode ser que ela fez uma contribuição, né?

Profa. Paola: Exatamente! **Ela estava, ela não estava prestando atenção, mas o fato dela não tá prestando atenção, não significa que não seja interessante pra ela aprender, apenas ela não precisa ter atenção, porque ela já sabe.** Você entende? Por exemplo, não é porque seja desinteressante, é porque ela já sabe. Então ela não se preocupa em não perder os detalhes. Quando é uma história nova, ela quer prestar atenção porque ela não quer perder os detalhes, ela fica ali atenta, mas como ela já conhece, ela se dispersa, se distrai, mas fica ouvindo.

Pesquisadora: Consegue ainda.

Profa. Paola: Aí quando já sei, aí quando ela chega na parte em que o patinho feio tava sendo desprezado e a mãe ficava, né, os outros patinhos ficavam desprezando.

Pesquisadora: Tá gravando a nossa voz. [Risos]

Profa. Paola: Em que os patinhos estavam sendo desprezados, ela interveio na história e disse, “Tia, mas ele era um cisne, num é?”. **Então significa que mesmo ali dispersa, ela estava prestando atenção, só não estava dando a atenção necessária que a gente queria, estar sentada.** Você tá entendendo?

Pesquisadora: Entendi!

Profa. Paola: Porque a gente, às vezes, pensa, porque assim, **o ideal para uma sala de aula, é que todos estejam na roda, entendeu?** Mas, às vezes, tem crianças que se concentram mesmo estando dispersas. Você entende que mesmo elas estando ali dispersas, **as outras crianças podem não ter a mesma habilidade que ela.** E o fato da gente manter a roda, é pra manter mais a organização, porque eu sei que tudo regrado é muito chato, que a criança não gosta de ensino regrado, talvez, ensinar do jeito delas, no mundo delas, **cada um no seu canto,** seria mais interessante. Poderia ser uma oportunidade. Poderia ser uma estratégia. Mas o que serve pra um, pode não servir pra todos, tá entendendo? É isso que eu estou querendo, tentando dizer.

(Trecho da entrevista com a professora de apoio do Grupo V- após leitura do trecho 39 do Diário de Campo -, realizada em 19 de setembro de 2013).

TRECHO 41

Profa. Vera começa a ler um livro. Emília está no colo da Profa. Paola. Chama minha atenção como Paola está atenta às contribuições de Emília durante a história. Há um momento em que Vera pergunta se a raposa foi esperta ao trapacear e enganar o corvo e **Emília comenta:- ela não foi educada, né tia? Vera não escuta e Paola diz o que Emília falou. Vera então conclui sobre a raposa, sem muito entusiasmo, mas fazendo referência ao que Emília comentou:- ela mentiu e ainda é mal-educada. [...]** (Diário de campo, 07 de novembro de 2013).

TRECHO 42

Pesquisadora (preâmbulo): Eu pensei... primeiro eu queria dizer assim, agradecer você e dizer porque eu pensei em conversar contigo. Como eu estava te dizendo, as nossas conversas no parque sempre rendem...

Profa. Sara (tom de confirmação e complementando): eh mais do que o esperado.

Pesquisadora: é rendem muito, principalmente eu acho por esta tua percepção sobre as crianças, que é uma coisa que me interessa muito, a forma como você fala para mim das crianças vai me dando mais subsídios para pensar como elas se posicionam na escola, a partir das relações que elas têm aqui na escola. Ai, eu me lembrei dessa expressão que tu usaste uma vez... A gente estava conversando sobre a Malu. A gente falava sobre alguma dificuldade dela, que ela não estava querendo vir à escola, era um grupo novo, o grupo V. Ai, tu disse assim: - também encontrar com uma Emília e uma Flor! Ai eu fiquei pensando o que significava *uma Emília e uma Flor*. Para mim, na hora me veio assim: bom, são crianças que tem, então, uma forma bem particular de estar na escola e isso me parece muito característica das crianças que eu vejo aqui. Ai eu queria te perguntar. O que você vê?

Profa. Sara: Assim, porque ela não estudava com a Flor nem com a Emília, ou seja, o grupo dela era um pouco calmo, tranquilo e *uma Emília e uma Flor...* **a Emília domina onde ela chegar, porque assim ela detém um conhecimento além do que a gente espera. Porque a Emília se você abordar qualquer tipo de assunto ela sabe.** Se você falar sobre o aparelho digestivo, ela sabe o que tem, como ele funciona, o que vai fazer ele parar, quando a gente esta com dor de barriga o que está acontecendo, sabe? Ela, assim... Ela já me deixou, eu fiquei... Eu, uma vez conversando com a Aline (professora) no parque, ela chegou. Não, no bebedouro. Ai ela disse assim: - Tia Aline, eu queria água! Ai a Aline: - Sara, mas não sei que, não sei que. Emília - Ave Maria! Ai, eu só ouvi, por que eu tenho esta percepção de ouvir várias coisas ao mesmo tempo, umas cinco pessoas. A Emília disse: - Ave Maria, eu falo tia Aline nem me liga, eu digo que estou com sede... Aline, tu ouviu o que a Emília disse? Não Sara! O que foi? Ela disse que tu nem ligou pro que ela disse! (Risos). Ai, a Aline se voltou para ela. A partir desse momento, eu comecei a ver. **A Emília, se ela ainda era verdinha, eu já era vermelhinha, eita quando eu pegar essa Emília vai ter historia ai. Porque, assim, eu peguei uma Laurinha, que também eu qualifico como uma Emília, uma Flor, uma Laurinha ...** A Flor também você tem que falar, quando você vai falar com ela, ela está cheia de argumentos e se você não tiver conhecimento no assunto, ela percebe. Como eu já vi algumas vezes ela conversando com a professora dela no momento e dizendo - não, não adianta perguntar não, que ela não sabe não, eu já perguntei. Eu nem vou falar... assim, mas é porque ela quer puxar mais coisa de ti, ai ela vai falando, ela já sabe... ai, ela não mas eu queria isso. Eu qualifico mesmo Emília, Flor e uma Laurinha. Ai a Malu era líder no grupo dela [...]

(Trecho da entrevista realizada com a professora Sara, em 17 de abril de 2013)

Vejam os quatros trechos há pouco reproduzidos em que direções a noção da criança-prodígio movimenta o processo de diferenciação adulto/criança.

O sujeito-criança do discurso (trecho 39) que intervém na narração da história é um denunciante. A operação denunciada é que o outro (o cisne) foi enredado num engano. Sua diferença aparece ofuscada pela adjetivação depreciativa e que só se reverte em algo positivo ao final da história. A exigência (denúncia) da menina, porém, nos obriga a conviver com o engano desde o início. O que muda na história? Sua operação permite que quem apareça? E de que outra forma? O engano inclui e responsabiliza uma comunidade (“nós”, patos) que “exclui” inicialmente o cisne, pois só o consegue vê-lo como seu outro negativizado. Recordemos a imagem celebre das ilustrações referentes à história do patinho

feito (Imagem 10) - os patinhos amarelos e um patinho de cor diferente⁸⁸. Na história, é preciso esperar a transformação do patinho em cisne. Antes, qualquer outra diferença não era visível/suportável e, portanto, os outros (nós, patos) parecem com ela não se relacionar.

“O patinho feio” antes de uma narrativa sobre uma inadequação é a história de um engano- como posiciona a menina. Lembra-nos a condição vacilante da linguagem e dos processos de que se fazem a identidade e a diferença. Depois *do embaraço, do engano*, a ação impelida pela agência da menina, criança, aluna de educação infantil, leitora, não é incluir o feio (representando “o fora”), mas encontrar as razões do engano. O que sustenta o desejo de fazer do cisne um pato? A responsabilização do desfecho não recai apenas sob “o patinho feio” que precisa se fazer um herói solitário, vencendo todo tipo de dificuldade. O engano compromete a todos. Problematiza a transformação, que fica por conta da natureza (que está lá desde sempre, apenas não se manifestou), que falha porque apenas tardiamente revela a beleza do que era antes visto como feio. E o faz de modo que não há como contestar sua verdade.

Se a questão é de um engano, cisnes e patos estão enredados no mesmo *tornar-se*. Não só apenas aos patos o desígnio *de Ser* desde o início. Para ambos, a subjetivação é um processo por se constituir, pela presença do outro. Antes que caia na dicotomia pato/cisne, pensemos um pouco no discurso instaurador da questão. Aqui, a criança faz problema à posição da criança-aluno passiva, que apenas escuta uma história. Sua antecipação recai fora da lógica linear do começo-meio-fim e por outro lado não nos permite especular sobre uma incompreensão, uma falta de atenção sua perante o texto. O texto não é letra morta, é produto de uma comunidade discursiva, ativa uma memória discursiva e conclama os interlocutores, crianças, adultos, leitores, sujeitos. E agora? Alguém fez uma denúncia?

Como lhe é dado falar, ela fala, mas aí aparece a fratura que consiste em como o discurso infantil precisa ter um formato concebido pela escola, indicativo de que fora disso não existe escuta. Há fala, mas não escuta, pelo menos de um ponto de vista “alteritário”. De todo modo, a criança emerge como produtora de sentidos, que cabe ao adulto, talvez ao pesquisador, analisar. A denúncia é também uma pergunta à professora. Foi um engano? A pergunta tem por presumido que a professora tem autoridade. Ela, aluna, situa-se na posição de quem interroga, de quem espera uma resposta. É um convite para uma interlocução. A resposta da professora nega essa possibilidade à criança, excluindo-lhe do grupo de crianças.

⁸⁸A diferença precisa aparecer em sua máxima exposição, bem localizada quanto aos seus atributos: cor, tamanho, desenvoltura.

A pergunta da Emília não destitui a professora. Com a interrogação - *não é?*- ela pede uma autorização, uma legitimação.

A produção da criança-prodígio organiza a ação enunciativa da criança em torno de uma competência individual que não deve extrapolar os critérios avaliativos escolares. Embora reconhecida em sua positividade no discurso docente, a ação enunciativa das meninas-prodígio tem seus efeitos circunscritos ao que pode ser dito sobre o desenvolvimento de cada criança. Situa aqui a questão sobre os efeitos da ação da criança assim significada entre o grupo de pares, pois o que enunciam faz parte de “casos” particulares e não é tomado pelas professoras como relacionado às práticas efetivadas na própria escola.

No trecho 42, de modo diferente, Paola ecoa o discurso da Emília para a turma e durante a nossa conversa (entrevista) dramatiza uma intervenção ainda mais incisiva, pois convoca o grupo de crianças a se deparar com a interferência do par. (*Muito bem, Emília!, né, e começar a incentivar e dizer “É um cisne mesmo, mas vamos chegar lá já já, mas você tem razão, era por isso que ele era feio.” “**Gente**, a diferença é que não era feio, ele era um cisne, por isso que ele era diferente.”.*)

O outro-criança positivado na forma prodígio não se estende a todas as crianças. Parece (re) enclausurar a condição da criança na condição de aluno, deixando intactas, por exemplo, as questões que surgem pela diferença de poder aquisitivo, questões de gênero, como também em relação às crianças especiais do grupo (patinhos feios que não foram fruto do engano?). A criança “especial” é incluída desde que perspectivada como inocente, lugar apaziguado de onde deve interpelar a cultura de pares e a cultura escolar.

A fala/participação figura como ponto em torno do qual as crianças se individualizam como prodígio ou muito inteligentes na escola. Os enunciados analisados reforçam essa condição especial dada pela escola. Os sentidos e lugares conferidos à fala da criança pelos adultos-professores mostraram, nas situações em que o adulto compartilha, algo que se passa entre suas concepções acerca do que é “ser criança” na escola de educação infantil e nas culturas infantis. O “discurso infantil” é um território em que a criança é reconhecida como criança, mas em alguns momentos parece pesar sobre ele um estranhamento. Justamente porque a forma prodígio (como tipo escolar) deve preservar o que é “típico da criança”, e isso exige um ajustamento. Para que serve, porém, essa definição? O que acontece se perdermos essa direção?

A constituição da identidade infantil está diretamente ligada a como a criança se faz atuante como membro de uma comunidade discursiva (imaginada), a exemplo da comunidade escolar. A capacidade de argumentar, tão enaltecida como marca das “crianças

de hoje”, está em jogo no processo de produção das diferenças entre adultos e crianças, não pelo aspecto semântico (realizar construções lógicas), mas pelo que permite compreender da linguagem em seu uso, em sua função subjetivadora. A identidade infantil é constituída no mesmo jogo que se produz um *discurso que lhe é típico* e assim pode ser reconhecido pelo outro adulto e por ela mesma.

A fala/expressão da opinião como forma de participação é alvo da organização e regulação pelas práticas pedagógicas. Há horários e formas de requisitar ao adulto o direito à fala, assim como correções para os que não cumprem “os combinados”.

O dispositivo da roda de conversa é um exemplo onde está em exercício um conjunto de estratégias como: *levantar a mão para falar, calar-se quando um colega se pronuncia, esperar a vez sentado, comportar-se para ter o direito à fala ou ganhar uma estrelinha ao final da aula* (a professora faz uma estrela de tinta na mão das crianças como reconhecimento do bom comportamento). Os quadros de regras existem em todas as salas e diferenciam-se pelo uso de desenhos e/ou texto escrito, de acordo com a idade do agrupamento. Durante a rotina na sala, há vários momentos em que as crianças se manifestam sem que haja necessariamente uma solicitação do adulto. Elas interferem na história, acrescentam, interpretam, repetindo, antecipando. A professora segue contando a história, sem às vezes perceber os comentários e se esforçando para manter as crianças em roda e atentas (como no trecho 39).

O discurso pedagógico busca razões para cada dito em particular (estabelecendo relações de causa e efeito) que possam alinhar a identidade infantil. As vozes audíveis são a da indisciplina e a da inadaptação dos métodos pedagógicos quanto à capacidade de manter a curiosidade das crianças, tal como vi argumentar uma das professoras (trecho 40).

A roda de conversa cria uma redoma e o sujeito-criança do reconto tem que se pronunciar de fora da roda, às vezes timidamente, outras vezes mais incisivo. O plano de produção de sentido pela escola fica atrelado a um currículo que amarra o sujeito às suas manifestações como sujeito cognitivo de certo tipo (compreender as histórias). Os acréscimos são supérfluos ou luxos protagonizados por crianças-prodígios, precoces; enunciações que se individualizam (é típico da Emília) e silenciam o diálogo das vozes. A criança-prodígio, presa que está à lógica escolar e temporal do desenvolvimento, é diferente da imagem da criança que pode criar outra relação com o real.

6.2.2 A produção do adulto-exemplar (*Isso é coisa de adulto!*)

Nas situações analisadas até aqui, foi visto como a individualização da ação enunciativa da criança produz a criança prodígio, amortecendo a desestabilização da imagem da criança inocente, de modo que os questionamentos experimentados pelos professores não encontram maiores meios de expressão no cotidiano institucional; terminam localizados no esforço e intenção do docente em refletir sobre sua prática com as crianças.

Se nessas situações parece haver uma abertura para se pensar os sentidos do que é “ser adulto” e “ser criança” no contexto contemporâneo, as cenas a seguir mostram outro tipo de resposta à dificuldade de estabelecer o que é “típico da criança”. O processo de diferenciação adulto/criança parece mais visível pela ação de forças centrípetas, ora pelo cerceamento do sentido pelo adulto-professor, ora pela pedagogização das relações entre crianças e adultos como um eixo da formação de adultos (professores e pais). Os acontecimentos relativos aos processos de subjetivação infantis e adultos (trecho 43 e imagem 11), para os quais não se consegue estabelecer uma teleologia, aparecem no discurso adulto significados como perigo ou excesso.

Embora haja diferença quanto ao visto nas cenas anteriores (trechos 39 a 42), em todas essas situações, o adulto permanece na condição daquele que narra o outro-criança. O que diferencia as situações é o quanto as negociações são possíveis e o quanto se tornam visíveis aos sujeitos crianças e adultos.

A primeira cena remete a uma conversa entre mim e a professora Sara (trecho 43) que aconteceu durante as primeiras observações participantes, em que meu foco em campo era difuso e a inserção no grupo de pares (grupo V) não havia se estabelecido.

TRECHO 43

Estou no parque. Conversamos mais um pouco eu e profa. Sara. **Pergunto algo sobre como as crianças argumentam em torno do que querem fazer e se utilizam do argumento “isso é coisa de criança”, “isso não é coisa de criança”. A profa. Sara me fala da rampa.** A escola tem dois pavimentos e uma rampa que dá acesso ao 1º andar. Lá estudam os vermelhos (último ano da educação infantil) e os azuis (séries do ensino fundamental I). Conta da satisfação e orgulho das crianças no 1º dia de aula em que podem subir a rampa sozinhos, pois já são grandes. **Profa. Sara diz: - talvez isso seja o grande deles, o adulto!** Então ficamos especulando o que é ser verdinho, amarelinho, já ser vermelho! [...] Profa. Sara diz que não percebe argumentações em que as crianças

façam uso do “isso é coisa de criança” muito comumente. No momento, lembra que Laurinha certa vez argumentou com a colega sobre a possibilidade de namoro, dizendo que quem namora é adulto. **Laurinha é uma criança que tem muito destaque na escola.** Está no infantil V e lê fluentemente desde o ano passado. Expressa-se muito bem, além de ser uma das crianças que exige bastante argumentação da professora. **Profa. Sara tem várias histórias de Laurinha e ressalta que às vezes ela a põe em questão como professora.** Enquanto conversa comigo, **olha uma menina do infantil IV e comenta: - essa daí é adulta, é adulta!** Referindo-se à menina amarelinha, do infantil IV. Suspeito que ela se refere à desenvoltura da criança com o tema do namoro, vaidade, uso de certas roupas, maquiagem. [...] **Há um jogo acontecendo entre meninos do Infantil V e meninas do infantil IV. Henrique e Vicente conversam sobre Henrique estar apaixonado por uma das meninas.** A profa. Sara explica às meninas que é brincadeira. Após a interferência da Profa Sara, Vicente diz: - **Acabou Henrique, agora acabou!** (Diário de Campo, 16 de setembro de 2011).

A ação do adulto diante da cultura de pares flagra uma preocupação em definir o que é ou não brincadeira, terminando o adulto por impor um sentido para a ação das crianças tal como imagina que deva ser e de modo que possa estar de acordo com o que é definido para as crianças. A dúvida sobre as fronteiras estabelecidas pela brincadeira não pode permanecer como problema ao adulto. A cena parece indicar que pesa sobre o professor a urgência em resolver qualquer indefinição. O trecho me parece emblemático, pois por ele se pode visualizar tensões entre várias vozes sociais. A produção da criança-prodígio reaparece (põe em questão a professora), mas mantém distância da menina adulta, adulta! A enunciação da professora-adulta (reconhecida por saber conversar com as crianças) põe lado a lado (sem misturar) duas fraturas da representação moderna da infância, atreladas às noções de inocência e imaturidade. Ao que parece, o enaltecimento da capacidade da criança de argumentar não representa riscos à professora. Pelo contrário, lidar com as crianças-prodígio aparece como uma marca distintiva do seu exercício docente. Seu enunciado, porém, aponta outra região de problematização da fronteira entre “ser criança” e “ser adulto” que não a do desempenho argumentativo, ainda em aberto. Os interesses das crianças por namoro, vaidade, são significados como interesses adultos, ao que o adulto responde com uma atitude de freio em relação à ação das crianças. Sustentar uma negociação seria perigoso. A criança-prodígio como um tipo escolar parece responder melhor às necessidades de outras territorializações para definir o “típico da criança”.

No enunciado “Menina adulta, adulta!”, a forma-adulta teria lugar na formação da criança, mas sugerindo que uma e outra não se misturam. Onde há uma não pode haver a outra. Isto, por sua vez, aparece na entonação e valorização da professora. Há algo que é perigoso, uma vez que deveriam se relacionar segundo uma espécie de princípio de exclusão. A suposta aduleza da menina reforça o que se espera de uma e outra identidades, sem problematizá-las. O enunciando, embora rache a “coisa de criança”, não é exposto como pergunta e a ação da criança não faz problema. É, ela mesma, um problema, ou problemática. O tipo precoce, diferentemente do prodígio, fala de dentro do esfacelamento das imagens da infância moderna, no caso, da ideia de inocência. Ao tornar o tipo problemático, porém, isenta a escola de sua produção e atrela à ação da criança não às práticas escolares, mas aos dispositivos da mídia e do consumo. A escolarização, pelo suposto duelo com a mídia e o consumo, encobre assim seus mecanismos de diferenciação, pondo-se como a instância que deve reparar a extinção da inocência infantil. Em ambos os casos, a relação infância e inocência, uma das bases de idealização da ideia de infância moderna, é continuamente produzida como natural.

No trecho seguinte (44), ser uma “criança adulta” aponta uma região de sentido diferente da que é exposta pelas preocupações do discurso da professora, levantando sobre a identidade adulta outras questões não associadas ao interesse pelo corpo, a vaidade, o namoro.

TRECHO 44

Dou uma volta no parque. Alexandre me vê e grita:- Tia Érica! Eu retribuo:- Alexandree! Sento em frente ao balanço e ao escorregador de madeira. Elias senta ao meu lado.

Malu, à sua frente diz: - Elias não seja amigo do Théo!

Alexandre comenta da beirada do escorregador:- Tia, a Malu é que manda na gente!

Eu: – É Elias? Ela é líder?

Elias: - É que ela só que ser adulta!

Eu: e isso funciona?

Elias: - Ela só quer ser ela! Elias havia machucado o pé e estava sentado descansando e depois da conversa rápida sai.

Flor se aproxima e me pergunta: - o que tu está anotando aí? Malu se aproxima também e senta ao meu lado. Receio em dizer, mas conto. Malu escuta e me corrige: - Théooo! Especificando bem de quem falava. Era de Théo que Elias não deveria ser amigo. Flor se interessa pelo desfecho da história e vai procurar o Elias para entender: - Elias, Elias! Não ouço a conversa deles. (Diário de Campo, 6 de junho de 2013)

Na enunciação das crianças, os sentidos para o que é “ser adulto” deslizam entre a ideia de liderança, ter poder e mandar no outro e um modo de ação individualizado (particular e definidor de alguém no grupo). “Ser adulto” não parece uma posição conferida pelo grupo, como poderia ser o caso de uma liderança. “Mandar no outro”, ao contrário, pode se dar a revelia do grupo, embora estando sob avaliação dos pares (desaprovação). A figura do autoritário aproxima-se da identidade adulta definida como uma posição dada, definida *a priori*, diferente do que observamos no faz de conta (*setting* lúdico), quando a identidade adulta pode experimentar a posição como brincante e de parceiro, mesmo que sujeita a legitimação a todo instante.

“Só quer ser adulta” não tem ligação com imitar um adulto, o que aparece pela complementação dada por Elias -“ela só que ser ela”. A questão sobre o funcionamento da estratégia (quer ser adulta) - relacionada ao posicionamento ante as relações de poder entre as crianças – desliza rapidamente para a individualização da conduta (só quer ser ela). O que poderia ser posto no âmbito da relação entre os sujeitos fica invisível. A “menina mandona” se particulariza e se encerra nesta possibilidade. “Ser adulto” está também associado a alguém fechado em si, pronto e acabado. A identidade adulta mostra-se socialmente como um tipo definido, tal como “a menina mandona” que já se revela “ela mesma” bem cedo. Há uma tensão temporal entre “quer ser adulta” como um destino desejável (algo que não se é), valorado pelas vantagens sociais diante do outro-criança, e como uma possibilidade presente, concreta, pois Malu é mandona e se aproxima do *status* social de adulta, segundo os meninos.

Na cena a seguir (trecho 45), vê-se funcionar de outro modo a associação das ideias de perigo e excesso com a possibilidade das crianças interferirem na produção de critérios para a diferenciação adulto/criança. A ideia da adulez perigosa e do adulto-educador-pai exemplo recobrem “preventivamente” um campo enorme do que pode advir da partilha de situações entre crianças e adultos em nosso tempo. E que repercute, assim como visto em torno do que se espera da relação entre as crianças e a fantasia, no distanciamento da criança da realidade social, da qual ela participa e na qual interfere. A produção do “típico da criança” precisa preservar um campo de governo sobre o outro-criança em que o efeitos de sua ação ficam circunscritos a lugares sociais específicos.

TRECHO 45

Após reunião geral com o os pais, converso com Amélia, coordenadora da educação infantil, sobre o encontro. Anteriormente, ela havia me mostrado os slides que passaria para o grupo de pais. (Cf. quadro a seguir) Tomo nota da sua argumentação para a temática do encontro, focada **na ideia de que o adulto (pai e educador) precisa ser exemplo**. Ela me explica: - **As crianças fazem o que o adulto faz. Só depois é que com mais discernimento ela vai ver se faz sentido. Até ai os valores já foram introjetados, a personalidade formada**. Ela reproduz o que o adulto faz. O adulto ensina com palavras, mas mais com ações. (Diário de Campo, 28 de fevereiro de 2013)

Imagem 11 – Slides apresentados aos pais pela coordenação da escola Aquarela



Fonte: Imagens cedidas pela coordenação pedagógica da escola

Nota: A sequência de *slides* abaixo foi apresentada em reunião de pais pela coordenação. Na organização das fotografias, é possível perceber que o bom e o mau exemplo aparecem demarcados binariamente, não deixando margem a polêmicas.

A concepção de infância das famílias está relacionada ao motivo da escolha da escola, ao que parece uma concepção idílica, expressa na valorização da criança e da brincadeira como seu principal ofício (naturalização do brincar). São, sobretudo, pais que resistem aos sistemas de ensino competitivos e numerosos e que, na condição de adultos-pais,

estão no lugar dos que cuidam e zelam pela criança. Aparecem aí duas imagens que se apoiam, embora pareçam contraditórias. A criança rousseuniana que deve ser poupada das corrupções da vida adulta (competição, dinheiro, bens materiais, vaidade) e a criança atendida, exigente que é objeto de um currículo com temas transversais como o cuidado com o meio ambiente, a preocupação com o lixo, as questões culturais, a diferenciação de profissões etc. Os pais querem que a escola se atualize, tenha aulas de informática, mantenha um sistema integral⁸⁹. A proteção pode representar uma posição melancólica do adulto perante os outros papéis que é obrigado a reformular diante do protagonismo infantil.

A posição de sujeito em questão não é apenas a do adulto/professor. Aparece uma representação mais geral do adulto, relacionada àquele que deve dar o exemplo. As situações mostram as contradições em que o adulto também está envolvido e a fratura da imagem do adulto modelar, embora a argumentação tenda a fechar o plano dos sentidos que podem ser evocados pelas imagens dos *slides*. Vejamos o texto do último *slide*.

Não faça com os outros aquilo que você não gostaria que seu filho também fizesse. O método de educação mais eficaz para as crianças é o exemplo. Os filhos têm os pais como modelo de comportamento, assim, procuram repetir o comportamento de seus pais. As crianças observam atentamente o que seus pais falam e de que forma agem em cada situação. A partir desses modelos, vão construindo seus padrões de comportamento social. **Você pai, você mãe, procure ser coerente na educação de seu filho. Busque harmonia entre seu discurso e suas ações na vida cotidiana. Eduque seu filho através de seus conselhos e ações. Mas tenha cuidado!** Seja sincero em seus ensinamentos. Seja você mesmo tudo aquilo que você ensina a seu filho, caso contrário, **poderão surgir conflitos e questionamentos por parte da criança, que não compreenderá o porquê de você não seguir o que você próprio ensina.**” (Texto elaborado pela coordenação da escola e apresentado em reunião geral de pais).

Parece-me que a prática formativa institucional procura numa outra ponta dar resposta aos ruídos que constituem as relações cotidianas entre professores e crianças (o que se vê nas cenas 36 a 38), ruídos esses que provocaram a abertura para o questionamento mesmo que provisório do professor (e isso é coisa de criança?). Esse questionamento é o que por sua vez mostra os vasos comunicantes entre escola e mundo, dos quais advêm os temas que os sujeitos desejam pôr em pauta (que músicas são interessantes? O que determina quais

⁸⁹A organização do integral ainda é um tanto artesanal: poucas crianças e deslocamento de professoras para a função do apoio no turno da tarde.

os brinquedos mais desejados? O interesse pelo corpo é sempre perigoso?). O que foi visto nesse acontecimento é uma indicação diretiva de modo que não apareça ou se formule também a questão “E isso é coisa de adulto?”. Ao contrário, tem-se uma afirmativa: Isso é coisa de adulto, é o que se espera de um adulto.

Na produção do adulto-exemplar, a face de notoriedade da criança-prodígio parece desaparecer, pois pode aproximar a criança do mundo. Ela funciona realçando outras faces da infância, recortadas pela imagem do excesso e do perigo. A escola Aquarela novamente se alimenta do imaginário de se fazer pequena, para continuar valorando idealmente a ideia de uma infância pura. A “adultização” das crianças é a face negativa da criança-prodígio, a quem a escola tenta devolver a figuração de inocente, o que termina por fechar os questionamentos que poderiam movimentar a prática do professor.

Quando se trata da curiosidade sexual infantil, essa se naturaliza como fase e como o esperado e previsto. O que é fraturado aparece explicitado pela imagem da precocidade sexual. A escola parece lidar melhor com a precocidade intelectual, diferente da precocidade moral, que diria dos contextos equivocados partilhados com a criança dita precoce e alvo de maior vigilância. A escola pode produzir a prodigialidade, mas não a precocidade. A precocidade traz o tema da relação com o mundo e remete aos limites das tarefas partilhadas entre uma educação fora e dentro de casa. A prodigialidade remete à figura do gênio e pode ser uma imagem compartilhada pela escola e que fale de sua identidade, lhe dê notoriedade e legitimidade no seu projeto político-pedagógico. Prodigialidade e ingenuidade vão se produzindo mediante soluções de compromisso com um modo de subjetivação moderno, no que se vai deixando de viver as experiências diante do tempo presente de forma compartilhada, entre adultos e crianças.

A ação enunciativa da criança-brincante e/ou da criança-aluno opera uma fratura nos sentidos de “ser criança” e “ser adulto” com efeitos para a posição adulta, mas que não a descola do lugar de quem narra a infância, embora a criança seja positivada (criança-prodígio). No caso da ação enunciativa da criança-aluno, os efeitos para as relações entre pares não ficaram visíveis. Essa ação é ressignificada pelo adulto como competência individual e que no grupo de pares não parece ensejar questões às crianças, como as que se viu em relação às diferenças de poder aquisitivo e de gênero. As comparações entre as crianças quanto à aprendizagem apareceram localizadas em torno das dificuldades das crianças especiais.

Diante da ação enunciativa da criança-brincante (como protagonista do faz de conta e pela relação com a imaginação), flagrei a tentativa do adulto de localizar a brincadeira

como uma fronteira fixa, na qual a fantasia e a imaginação são significadas como distanciamento da realidade. “Querer ser adulto” se configura como algo perigoso, como uma aproximação indevida da criança da realidade social e que problematiza a produção do “típico da criança”.

A forma enaltecida da criança pela lógica da prodigialidade (relação intergeracional) produz impasses quanto à visão ingênua da criança, assim como na construção do ofício do aluno. A prodigialidade, embora como outra matriz da relação criança-adulto, positive as crianças; não se estende nem a todas as crianças (mantém-se como eixo normativo), nem a todas as situações, como é o caso do dispositivo da sexualidade.

O funcionamento do processo de diferenciação adulto/criança pela produção da criança-prodígio expõe as ambiguidades e fraturas na representação da infância moderna e, por conseguinte, o processo de definição de fronteiras em face da crise da infância ingênua. Não parece funcionar segundo uma lógica binária, tal como é característico dos dispositivos modernos de diferenciação adulto/criança, onde um dos pares do binômio é negativizado. Embora o adulto se interrogue sobre o outro-criança, sobre o que o define, o que lhe é típico, a crise é sempre do outro, A cultura escolar reafirma a necessidade de especificar o que é “típico da criança” para não ferir os critérios que demarcam a fronteira entre aluno e professor e que legitimam os processos de avaliação. O adulto fala do outro em crise, mas não se posiciona também em crise.

Na contemporaneidade, não se abandona por completo a fabricação do adulto e da criança modelar, mesmo que fora de um eixo de negativização. A crise não seria a crise dos modos de produção da infância tal como aprendidos na Modernidade, em que ordenar o mundo tal que se tenha “coisas de criança” constituiu em estratégia de produção e governo da identidade infantil e adulta?

6.3 Brincadeira livre e “roda de conversa” como territórios de experimentação das posições subjetivas de crianças e adultos

Nos tópicos anteriores, o processo de diferenciação adulto/criança foi analisado tendo em conta duas direções. A primeira, relacionada à prática institucional de identificação dos grupos etários pela cor do fardamento e que se constitui estratégia de produção da identidade da criança como aluno de educação infantil (“ser vermelhinho”, “não ser verdinho” “não ser bebê”, “ser como os azuis”). A segunda foi relacionada às situações em que o adulto-professor se vê questionado em suas imagens de infância, o que parece estar diretamente

vinculado à valoração da escuta da criança pela escola, aspecto que se fez eixo balizador da prática pedagógica e da formação dos professores e um dos pontos em torno dos quais a escola busca construir sua identidade-diferença como instituição escolar na cidade de Sobral.

As cenas analisadas no terceiro tópico relacionam-se aos efeitos do dispositivo da pesquisa na cultura de pares. Permitiram analisar o funcionamento do processo de diferenciação adulto/criança pela minha inserção/participação como adulta-pesquisadora na cultura de pares especificamente, nas brincadeiras livres e nas atividades da rotina escolar de um dos grupos da educação infantil. Essa escolha decorreu, dentre outras razões (cf. capítulo metodológico), por se tratar de um grupo de transição em que adultos-professores e crianças-alunos parecem mobilizados diante dos mecanismos de progressão escolar e das diferentes formas de expressão utilizadas pelas crianças para fazer ouvir seus interesses em contexto escolar. Faço o uso da expressão “roda de conversa” para me referir aos momentos de conversa com as crianças e não apenas às situações em que a professora dispõe o grupo em círculo para a apresentação de conteúdo e/ou narração de histórias, como é característico da organização da rotina na educação infantil.

Os versos da cantiga popular *Ai, eu entrei na roda, Ai, eu não sei como se dança, Ai, eu entrei na "roda dança", Ai, eu não sei dançar* descrevem metaforicamente a opção que fiz como pesquisadora de considerar para análise as situações geradas pela minha presença entre as crianças e que, de alguma forma, mobilizavam a mim, a elas e às professoras quanto à diferenciação adulto/criança. Poucas vezes, introduzi o tema da pesquisa de modo diretivo, ou seja, buscando respostas conclusivas seja das crianças ou dos adultos. As inflexões em campo (cf. capítulo metodológico) mostraram o quanto poderia ser produtivo tornar a reflexividade em torno do lugar de adulta-pesquisadora como fonte de questões quanto aos lugares de adultos e crianças na escola. Desse modo, nem eu, nem as crianças, nem as professoras estivemos salvaguardados dos efeitos de nossas interações para o que estava convencionado como nossas posições.

Nossas experimentações com as crianças no contexto de brincadeira e da sala de aula permitiram entrar em contato com a processualidade própria aos processos de subjetivação em curso na escola, momento mesmo em que a diferença informe é fluxo. O lugar do adulto e da criança tal como aparecem formulados e questionados (por mim, pelas crianças e pelas professoras) mostram o modo como os posicionamentos de crianças, adultos, brincantes, alunos e professores são estabelecidos e com que marcadores simbólicos são feitos, retirando-os do seu espaço de habitualidade. Foi importante a noção de par (pares) entendida com base na ideia de reciprocidade como condição *sine qua non* da brincadeira para

responder à provocação: pode o adulto ser um par (parceiro)? Bem assim, como compreender o tipo de fronteira que é a brincadeira e como se dá o seu manejo pela cultura escolar e pela cultura de pares.

Este tópico encontra-se subdividido em duas seções. Na primeira, busco analisar cenas relativas ao processo de inserção na brincadeira, enquanto na segunda, discuto situações em que a identidade escolar da tia e dos vermelhinhos aparece como questão aos sujeitos, deixando-se flagrar em seu movimento de constituição sem que isso signifique a destituição dos lugares de professor e aluno. Procuo indicar o modo como as crianças e os adultos agem junto à malha discursiva que define suas posições como sujeito do discurso, provocando efeitos que favorecem à desnaturalização dessas posições. Entendo naturalização como a tentativa de fixar os sentidos para o que é “ser criança” e “ser adulto”, gerando dificuldades para que os sujeitos lidem com os desafios decorrentes do encontro com o outro. Resumidamente, as situações analisadas referem-se a momentos em que a forma-criança e a forma-adulto constituem-se questão para os sujeitos (pesquisador, crianças e professores), em decorrência da minha tentativa de partilhar das brincadeiras e das atividades com o grupo.

Entre as crianças (intrageneracional), duas situações foram emblemáticas: a) elaboração de papéis periféricos nas situações de brincadeira de faz de conta (brincadeira de restaurante) como resistência às relações de poder que vigoram no grupo de pares, b) a suspensão dos critérios que definem a identidade escolar (“ser vermelhinho”) como mediadores das relações entre as crianças, em função das questões de gênero. Por exemplo, quando Lelé, uma das crianças especiais do grupo, é preparada por uma das meninas para participar da competição realizada no momento da realização da tarefa (trecho 31, p. 178) e durante as brincadeiras entre meninos e meninas.

Entre adultos e crianças (intergeracional), alguns acontecimentos mereceram destaque. Entre mim e as crianças, priorizamos: a) a mudança do *script* da brincadeira de restaurante em que as posições polarizadas de cliente e cozinheiro foram reformuladas. Ao longo das brincadeiras, passei a questionar a minha designação como cliente; b) a emergência dos pertencimentos múltiplos da minha adultez como pesquisadora, mãe, filha, pessoa com outras atividades fora da escola, que sabe ensinar e não é “tia-professora”.

Entre crianças e professora foram importantes as cenas em que: a) houve a realização de atividades compartilhadas (não planejadas) entre professora e crianças (desenhos ao fim da aula, o ensaio com a participação da professora e sob a direção das crianças); b) as mudanças no curso da narração da história pela contribuição das crianças

(roda de conversa) e c) a emergência dos pertencimentos múltiplos da adultez da professora como, mãe, filha.

6.3.1 Identidades brincantes e brincar com “a” identidade

As situações em análise destacam a minha entrada na brincadeira por uma concessão das crianças. As formas de entrada no *setting* lúdico operadas por mim estão em consonância com o que descreve Borba (2007) sobre os modos empreendidos pelas crianças para entrada na brincadeira, com destaque a pergunta direta sobre o que o grupo fazia (De que estão brincando?). A autora pesquisou sobre a produção das culturas de pares nos espaços-tempos do brincar. Tais semelhanças parecem sugerir que, como pesquisadora, pus à prova minhas vivências como sujeito lúdico e, portanto, rememoradas. O processo de tentar me tornar um brincante permitiu compreender como os sujeitos-criança lidaram com a alteridade, no meu caso, encarnada na figura do estrangeiro-adulto. Essas negociações mostram a construção discursiva da brincadeira como território infantil, marcador simbólico pelo qual se fazem as crianças, alunos da educação infantil. Nas cenas, tento conquistar uma condição entre as crianças, mesmo que temporária, de modo que seja possível garantir a simetria entre os pares (parceiros de brincadeira).

O recurso metodológico de tentar inserir-me na brincadeira produziu um campo de tensão (contato) entre a identidade da criança-brincante conferida pela escola e aquela que se dá no espaço do jogo simbólico, onde foi possível destituir uma imagem romântica da brincadeira. “Incorporar a posição da criança” exigiu atualizar algumas das minhas experiências lúdicas, das mais remotas às atuais, pela minha condição como mãe.

Tornar-se um brincante relaciona-se a poder usufruir da posição de par (parceiro) na brincadeira, processo que pôde fazer problema, em alguma medida, à diferenciação adulto/criança moderna, presente no discurso escolar pela representação da criança ingênua e inocente, fato interessante diante dos esforços da instituição pesquisada em adotar um projeto pedagógico em que a criança seja ouvida no cotidiano da escola. Isso se dá, sobretudo, porque na brincadeira a reversibilidade de posições precisa ser garantida, o que institui um plano para as negociações em torno das diferenças de poder entre crianças e adultos e entre as próprias crianças.

O outro como par aparece, nessas análises, tanto no que se refere ao sentido engendrado em face das críticas aos modelos clássicos de socialização (baseada na relação hierárquica entre gerações) e, nesse caso, o par é outra criança; como também associado à

ideia de parceiro de brincadeira (podendo ser o adulto ou a criança). A criança-brincante e a criança-aluno de educação infantil são posições de sujeito que se constituem em dinâmicas simbólicas de inclusão e exclusão do outro-diferente, seja o adulto-pesquisador, as crianças especiais, as crianças mais pobres, as mais vagarosas, as mais fantasiosas, as meninas, os meninos. Do ponto de vista da ideia de geração, sendo uma adulta não sou um par, uma vez que não compartilho de uma rede de pertencimento (os modos de administração simbólica da infância tal como se verificam hoje). Por outro lado, sendo a brincadeira uma forma de manipulação das imagens conferidas às crianças (e sobre as crianças), é no jogo com essas imagens que pude fazer valer algo de uma cultura lúdica rememorada e saber quais espaços para negociação se abriram. A administração simbólica e a agência das crianças revelam dois planos da identidade de pares que se penetram.

6.3.1.1 A brincadeira faz problema à adulta-pesquisadora

A seguir, analiso três cenas (trechos 46 a 48) que considero emblemáticas do meu encontro com a brincadeira, momentos em que deparei com a sua naturalização em contexto escolar. Estão relacionadas à tentativa de definir o uso da fantasia pela criança como um limite para as relações entre ela e a realidade, tornando-a um eixo para o que seria o “típico da criança” (o que apareceu como uma região-problema para a adulta-professora no tópico 6.2). Os trechos acenam para:

a) a adulta-pesquisadora que se percebe enredada numa situação que naturaliza a brincadeira ou direciona seu sentido, quando analisa aquilo que lhe faz problema, seus limites. Depara-se com a compreensão desenvolvimentista da fantasia que situa a criança fora do mundo;

b) a ação do grupo de pares que mostra a complexidade da brincadeira, posicionando o adulto como estranho, que precisa ser advertido sobre os limites do faz de conta. O adulto como aquele que deve (re) aprender como operar com a realidade e a fantasia. A criança se afirma do lugar da brincadeira, mas recusa sua simplificação, mostra a elaboração das fronteiras e as disputas.

c) o questionamento em relação à adulez pela troca com as crianças, o que abre a possibilidade para compartilhar com outro adulto o que se passa entre crianças e adultos (potência formativa desses eventos). Vejamos.

TRECHO 46

Estou no parque, sentada no batente da casinha de madeira, observando as crianças. Flor, Emília, Vivi e Luana disputam uma bola. Elas estão na quadra logo ao lado da casinha e posso ouvi-las. Flor está com a bola e se afasta para que Luana, Vivi e Emília não a alcancem. Vivi reclama com Flor: - Não tá ouvindo? Flor, andando faceiramente e se afastando das outras meninas. Passa na minha frente: - tô com fone de ouvido! Flor fica por perto. Luana, Emília e Vivi desistem por hora. Nina me mostra tatuagem que vem no pacote de chilitos. Flor, sobre os chilitos e as tatuagens: - Tia Carminha vai comprar. Levanta a blusa e diz:- quero tomar banho de piscina. Eu: - mas aqui não tem! Flor: - Quando minha mãe construir uma na minha casa. **Flor com a bola entre a blusa e a barriga me fala: - Tia, tenho um bebê! Encosto a cabeça na sua barriga-bola e faço que escuto o coração do bebê. Flor, me interrompe: - é uma bola!** Nina me pergunta se irei para sala. (Diário de Campo, 21 de fevereiro de 2013)

TRECHO 47

Percebo a algazarra. Gritam: - beijou na boca! Beijou na boca! Beijou na boca! O grupo V já está disperso, pois é hora de lavar as mãos e subir para a sala lanchar. Vejo Flor, Elias, Bruno e Gabriel correndo no pátio. Bruno se aproxima - Olha tia, tu não amarrou! Mostra os cadarços desamarrados. Bruno reclama, pois, em outro momento, pediu que eu amarrasse os sapatos e Malu se ofereceu e o fez em meu lugar. **Aproveito enquanto amarro e pergunto sobre a algazarra e o beijo na boca: - E o que aconteceu? Bruno: - Malu e Alexandre se beijaram. Flor e Elias chegam. Eu, me dirigindo a eles: - Foi de brincadeira? Bruno, Elias, Flor e agora também Gabriel: - Foi de verdade! Elias gesticula com os braços, ele e os outros fazem o barulho do beijo com a boca. Eu: - mas foi de brincadeira. Elias, Flor, Gabriel, Bruno: - Não! Foi de verdade!** Assim! (e repetem os gestos e mímicas do beijo). Tento ver qual a reação das professoras. Não vejo se Vera, Paola ou Natália conversam com as crianças. Não pude ver também se alguma delas foi até a casinha onde estavam Alexandre e Malu ou se assim como eu só perceberam dada a algazarra das crianças. Malu e Alexandre não estão mais no pátio. Vera continua chamando a atenção para que subam para a sala. Maria está na cantina e acompanha o acontecimento. Quem ainda está no pátio sobe. (Diário de Campo, 6 de junho de 2013).

TRECHO 48

Após o ensaio, todos guardam as tarefas nas pastas. Théo aproxima-se e me diz baixinho como se estivesse a me dizer um segredo: - Vou fazer pizza para você! **Só de mentirinha.** Você pode ir para o parque comigo! Fala Entusiasmado. Eu:- Posso! Théo: -

Ai vai ser outro restaurante. Restaurante São Paulo. Théo referia-se ao dia em que brincamos e o nome que destinaram ao restaurante foi restaurante Sobralense. (Diário de Campo, 05 de setembro de 2013).

No trecho 47, a interpretação do acontecimento pela óptica da curiosidade infantil em torno da sexualidade é que estabelece os limites da inocência, segundo uma perspectiva desenvolvimentista, o que é contrariado pelo modo como a criança requer o seu respondente (foi de verdade!). A relação de sentido que opõe brincadeira e verdade não é compartilhada pelo grupo de pares. Diferentemente, ao relacionarem brincadeira e experimentação, constituem para si um lugar como sujeito da experiência, lugar que o adulto receia pelo desfalecimento da fronteira. A experimentação (o fazer) para o adulto é perigosa, embora no campo do sentido não faz equivaler adultos e crianças. A identidade infantil recusa o lugar de neutralidade (foi de verdade!) e pede diálogo. O faz de conta não se opõe à verdade, relação sugerida por mim como adulta-pesquisadora quando me refero ao acontecimento como uma brincadeira. A brincadeira aparece significada pelo adulto segundo o eixo verdade-mentira e não pelo eixo ficção-realidade. No segundo eixo, não é possível opor ficção e verdade. A realidade não tem que corrigir a ficção. A fantasia é um plano de relação com a realidade.

O que está em jogo é um modo de operar com a brincadeira (escolarizada?), em que o adulto tenta demarcar limites a fim de entender a experiência das crianças; e faz isso antecipando ou atribuindo um sentido de antemão; porém, a disputa de sentidos que acontece entre mim e as crianças é reveladora. O fato de as crianças afirmarem a experiência do beijo pela noção de verdade faz questão ao sentido posto por mim, como adulta-pesquisadora, e que restringe o acontecimento quando opõe brincadeira (plano do faz de conta) e verdade. A resposta das crianças é que desvela a oposição e dá margem a pensar como é significada a ação da criança-brincante, uma vez que a qualificação como faz de conta parece ser uma forma de reduzir os efeitos do que ali se passa, em termos de experiência. A brincadeira como prática cultural e de subjetivação reúne em torno de si disputas de significação e modos de subjetivação. Aparece emoldurada pelo contexto da escolarização, como prática que pode fixar as fronteiras. Quando envolve a experimentação do corpo (o beijo), deixa de ser uma fronteira segura para demarcar a identidade infantil. Como entender a experiência do beijo, do estar apaixonado? A relação de oposição entre brincadeira (ficção) e verdade sugere um grau de valoração entre o que acontece na brincadeira e na vida, em que a brincadeira teria um peso menor, uma importância menor. Desse modo, se a brincadeira é o reduto do “típico da criança” essa subvalorização a despolitiza como prática cultural. Na brincadeira, o brincante

sabe do caráter produzido das situações e transita entre real e imaginário. A verdade não depende de uma definição transcendental, mas das distinções sociais entre verdadeiro e falso, a que as práticas se associam para fazer funcionar estratégias de governo do outro.

A fantasia como componente da brincadeira, uma vez institucionalizada como o lugar das crianças, seria o espaço de expressão máxima do ser naturalmente lúdico. Minha interação com as crianças e a inserção no que seria esse lugar (a brincadeira como território naturalizado para as crianças) mostrou, por outro lado, o quanto a relação com a fantasia pode escapar a esse ensimesmamento da criança em relação ao que se faz e espera dela. A brincadeira-experiência pode evitar a racionalização dessas posições em etapas e fases, segundo uma lógica desenvolvimentista, o que, entretanto, não quer dizer o mesmo lugar subjetivo para ambos. O critério diferenciador estaria na experiência.

É possível ver pela construção discursiva do faz de conta entre adultos e crianças o funcionamento do metadiscorso pelo qual a criança explica o *métier* da brincadeira (*vou fazer pizza para você. Só de mentirinha!*). Responde ao adulto de modo a afirmar o que sabe sobre o trânsito entre real e imaginário, contrapondo-se ao sentido de que a criança não sabe quando fantasia. O adulto como par impõe esse ajuste, este esclarecimento (certificado); pelo que se pode ver que brincar não é natural, estabelecendo-se como uma prática cultural e um espaço de negociação. A diferença, então, aparece tendo como marcador simbólico a relação de um e outro sujeito com a fantasia. É uma resposta de precaução do outro-criança à ação do adulto no faz de conta e também a sua preparação (do parceiro diferente) para o exercício do que o outro julga como uma atividade que não lhe é habitual (brincar).

As abordagens culturais do brincar apontam a complexidade dessa prática social e como tal, é uma forma de inscrição dos sujeitos na realidade e não sua evitação pelo desconhecimento.

Assim como no trecho 38 (tópico 6.2, p. 185), “Falar como adulto” - dizer algo com propriedade - como signo do estranhamento do “discurso tipicamente infantil” (cadê a fantasia?) mantém uma dialogicidade com a ideia de que a criança tem menos perspicácia como sujeito de razão (ou sujeito razoável). O que intriga o adulto é posto pela relação (oposição) entre um discurso lógico, com sentido e um discurso fantasioso (imaginação), supostamente o mais próprio da criança. Quando a fantasia não é o condutor do discurso e o faz de conta é desfeito, o adulto-professora se pergunta: E isso então é coisa de criança? O adulto precisa manter a ilusão de que a criança não sabe tudo e dele necessita. No *faz de conta*, no discurso *non sense* a criança mantém a ilusão do adulto de que ela não sabe sobre a

realidade. Porém, o que na verdade ela mostra é uma operação complexa entre real e imaginário.

Na escola Aquarela, os momentos institucionalizados para falar fazem parte de uma cultura escolar da participação. Com a constituição de um novo imaginário social sobre a ideia de infância (as crianças têm direito à voz e à vez); a participação é identificada, dentre outras coisas, nesta escola, com a possibilidade de opinar e falar, revelando uma dimensão importante da identidade da criança como aluno. A fala *non-sense* só legitima a “participação”, quando atrelada à fantasia, que por sua vez, do modo como é compreendida, afasta a criança da realidade.

A cultura escolar forja a brincadeira como o lugar natural das crianças. Ao agirem em referência a esse lugar, paradoxalmente, elas mostram a não naturalidade da ação lúdica. Como vimos nas situações em que as crianças demarcam quem sabe ou não brincar. Tais situações fazem com que pensemos que a naturalização do brincar como “coisa de criança” torna invisível ao adulto/a escola a ação da criança sobre o mundo. As crianças mostram que há critérios vigorando para que alguém seja considerado um brincante. A institucionalização do brincar como “coisa de criança” e direito de todas é intercortada pelo uso particular que as crianças fazem dessa prática cultural. Ela (a brincadeira) interessa à escola quando relacionada diretamente às explicações sobre o desenvolvimento. Como enfatiza a professora Vera, após eu ter lhe perguntado sobre a participação da Lelé na brincadeira de restaurante: - *“A Lelé melhorou muito, teve um avanço mesmo.”*

O brincar tem importância na escola. Há momentos dirigidos como nas aulas de recreação, os horários livres no parque e tanque de areia, além do momento de saída da escola e espera dos responsáveis. No parque, as professoras mantêm-se na função de zelar pela segurança das crianças e resolver conflitos e disputas. Além das brincadeiras consideradas perigosas como subir em árvores, escalar as grades da rampa de acesso ao primeiro andar, fazer faltas no jogo de futebol, jogar areia no colega, as professoras são vigilantes quanto às situações em que têm dúvida sobre ser ou não brincadeira, como no caso de namoro, exploração do corpo do colega, interferindo sobre o que as crianças fazem. Embora haja uma cultura escolar de valorização da brincadeira, alguns temas são circunscritos pelos adultos como ameaçadores da condição de “ser criança”. O brincar merece vigilância, pois põe em perigo algo da constituição dos territórios demarcados entre crianças e adultos nos contextos sociais como a escola. O receio do adulto quanto às relações das crianças com temas como namoro e sexualidade institui o que cabe e o que não cabe no território da curiosidade infantil e ao, mesmo tempo; permite que vejamos a face relacional da identidade da criança-brincante,

tal como confere à escola, pois remete ao espaço em que o adulto também precisa afirmar uma identidade de adulto. Desse modo, desfaz-se o efeito ilusório (e produzido) de que o único a afirmar-se identitariamente é a criança. Visto que a identidade, numa perspectiva adultocêntrica, precisa constantemente ser produzida como natural. Na feitura de um e de outro - crianças e adultos como posição - a identidade brincante faz permanecer o caráter dialógico. Quando o adulto demarca os limites da brincadeira, essa alteridade fica “invisível”.

Minhas tentativas de brincar com as crianças tensionou sua compreensão como “lugar de criança” (diferença naturalizada). A definição de posições deixava de ser óbvia, e anteriormente definida; para mim e para as crianças, ou melhor, as obviedades de que nos constituímos puderam aparecer como não absolutas. Perguntar-lhes acerca do que estavam brincando tornou-se um ritual de iniciação no *setting* lúdico, questão que passou a ser respondida com a atribuição a mim de um papel na brincadeira. O envolvimento no jogo ia exigindo “reajustes” às posições habituais, que dispõem adultos e crianças, tal como aqueles que brincam naturalmente e aqueles que querem entender a brincadeira e não necessariamente brincar. Na produção do brincante, a adulez e a infância em seus modos presumidos ficam em suspenso.

6.3.1.2 *O controle do “setting” lúdico pelas crianças como forma de se posicionarem como brincantes diante do adulto*

Nas cenas a seguir (trecho 49 e 50), os contornos para a condição de brincante são definidos pelas crianças e põe uma questão a mim como adulta que deseja brincar. O desfecho acontece de modo que não há negociação e eu não brinco.

TRECHO 49

Nina, Alexandre, Flor e Malu estão em roda. Nina é quem coordena a brincadeira. **Ela pede que fiquemos com as pernas abertas em V para jogarmos a bola de um para o outro. Digo-lhe que para mim não dá, pois sou adulta e vai ficar feio que eu fique de pernas abertas.** Mesmo estando de calça comprida, sinto-me envergonhada de ficar com as pernas abertas e poder ser flagrada por um pai ou mãe das crianças. Nina me olha desconfiada como se a minha justificativa não fosse suficiente.

Flor: - a calça da tia está rasgada. (Risos). Eu olho, mesmo sabendo que não estava rasgada.

Flor: - um dia o short do Théó rasgou!

Nina: - vai tia, abre, assim ó!

Eu: - não Nina, eu fico assim! Estou sentada no chão de pernas cruzadas.

Nina: - então você não brinca!

Eu: - tá certo! Fico olhando.

Flor, Alexandre e Malu não dizem nada. Concordam e começam a brincar.

(Diário de Campo, 20 de junho de 2013).

A convenção moral em que me baseio para argumentar sobre a regra imposta (ficar de pernas abertas) não é levada em consideração pelas crianças, que me impõe a prerrogativa de aceitar a regra criada, sem especificar as razões de sua necessidade (a bola não sair da roda? Caracterização do jogo?). A oposição em relação ao que as crianças estabelecem me tirou do jogo, sem que elas fizessem qualquer concessão por eu estar em uma posição diferente (ser adulta, estar com vergonha). Para brincar, eu teria que ter deixado de lado a vergonha. Parece que a justificativa “sou adulta” não mobilizou o grupo quanto a uma possível mudança na regra inicial, o que acontecia quando eu estava grávida e Malu propunha correr devagar para que eu pudesse lhe pegar e ainda assim brincar de pega-pega.

Na cena, estão em jogo duas vozes que tentam negociar critérios para o desenrolar da brincadeira. A fronteira desenhada pelo grupo de crianças se dá pela imposição da regra (sentar de pernas abertas para o jogo de bola), que eu devia aceitar se quisesse brincar. Do outro lado, o código moral que regula o corpo feminino- adulto e ao qual estou submetida (a recusa e a vergonha em sentar com as pernas abertas). Quando me imponho uma restrição por ser adulta (não brincar de pernas abertas), vê-se operar a diferenciação adulto/criança, ancorada pelos códigos morais para uso do corpo, constituinte das subjetivações (ser adulto, ser mulher, não ser adulto, não ser mulher). O contexto lúdico, porém, funda outros dois posicionamentos (brincante e não brincante) e estes “ignoram” o código social já estabelecido. Nina insiste. Eu não cedo e não brinco. Diante da minha ponderação, Nina não questiona o meu argumento ou o avalia. Ela sobrepõe outro, mostrando-me como fazer. Sua ação me impele a experimentar, tentar. Ela me ensina como fazer, apresentando-se como modelo (ó tia, assim!). A brincadeira forja uma possibilidade de rever essa fronteira (dada pela convenção social) e ao mesmo tempo confronta as crianças com minha justificativa, associada no plano imaginário a possibilidade das calças rasgadas. A vergonha (adulta) não foi considerada plausível para se estabelecer como critério a ser partilhado.

A conversa sobre a brincadeira (metadiscurso) faz aparecer o tema da exclusão da brincadeira pela chacota/ vexame em oposição ao critério da necessidade de concordar com as regras do jogo. São condições distintas e que afetam também distintamente os sujeitos

escolares. Théó é o sujeito que sofre o vexame de ter as calças rasgadas e é motivo para risos. Pernas abertas e calças rasgadas são práticas excludentes com efeitos específicos. Mesmo ficando fora do jogo, permaneço como um possível parceiro caso as condições para o jogo mudem. As calças rasgadas tiram o sujeito de cena ou nele imprimem uma marca, um distintivo de desqualificação, capaz de se fazer presente mesmo que não se tenha as calças rasgadas.

Na cena 50, o adulto aparece como uma figura que tem vantagens quanto ao poder de decisão em relação às crianças, fato determinante para a possibilidade ou não de negociação para que eu esteja como parceiro de brincadeira.

TRECHO 50

Estamos em sala de aula. Há uma máscara circulando entre o grupo. Não lembro a quem pertencia. Quando me interesso pela máscara, **Flor me avverte: - não tem para adulto. Ponho a máscara. Flor reclama: - ah tia, não vale! É só para criança.** (Diário de Campo, 25 de outubro de 2013)

No faz de conta, tal como protagonizado nas brincadeiras de restaurante (analisadas mais adiante), a definição dos papéis parece diretamente relacionada à percepção que as crianças têm acerca do poder do adulto. É o jogo simbólico que confere aos brincantes a possibilidade de fazer experimentações em relação a essa percepção inicial e decisiva para a realização da brincadeira. Sem uma situação lúdica como “enquadre”, nossa negociação fica truncada e Flor reclama sua posição como criança que deve ser atendida pelos adultos. Quando tento partilhar de objetos e situações como na cena acima, o risco de que eu me posicione em vantagem parece maior. Flor demarca bem a ideia de que adultos devem ceder às crianças, garantir-lhes as coisas e não disputar com elas. É o adulto inclusive quem deve resolver os problemas entre as crianças. Nesse momento, minha estranheiridade aparece, tal como visto na cena do jogo de bola, pois de alguma forma tento ser um “parceiro” com direitos de interferir no jogo. E isso destoa da postura do adulto habitual, condescendente. Por isso Nina e Flor, por ações distintas, demarcam a condição de brincante como um privilégio e um lugar particular a elas conferido. A minha ação “invasiva” provoca a visibilidade da fronteira que localiza as crianças que brincam e os adultos que lhe garantem a brincadeira como direito. O adulto deve aceitar as restrições que advêm de sua estranheiridade, nada negociável.

O empoderamento social do adulto lhe tira da disputa pelo brinquedo (a máscara). O outro-criança age de acordo com o que é dado de antemão. Como não havia se estabelecido o enquadramento lúdico, Flor faz valer as distinções sociais para a hierarquia entre adultos e crianças (isso não é “coisa de adulto”, só de criança). Quando as diferenças de poder não podem ser negociadas, o trânsito pelas fronteiras entre “ser criança” e “ser adulto” fica dificultado, pois revogam-se as possibilidades de experimentação e problematização (e se não fosse sempre assim?). As condições aqui não são como no jogo. As regras são definidas antes. Sendo a sala de aula o espaço-tempo da cena, como adulta, eu deveria agir conforme o que se espera da tia-professora. Então, a criança responde tendo em conta a vantagem social que define o lugar do adulto.

Nas situações a seguir (trechos 51 e 52), o controle, pelas crianças, do *setting* lúdico aponta a existência de incongruências entre a posição do adulto típico ou condescendente (quer não contesta as crianças e se põe como um facilitador) e a posição de brincante. A criança vai ajustando, adaptando minha participação na brincadeira sem aceitar, entretanto, que, como adulta, eu pudesse fazer esses ajustes *a priori*.

TRECHO 51

Ao fim do parque, anoto as observações de Flor durante a brincadeira de trepa-trepa. Ela me corrigia de tempos em tempos, como se eu precisasse de uns ajustes para brincar como eles. Ela dizia:- Tia, não é para falar corre, corre! Não é pega-pega! Estávamos brincando de trepa-trepa e eu insistia em dizer corre, corre, avisando as crianças de que eu iria pegá-las. Eu repetia o aviso, pois acreditava na minha vantagem como adulta (o que efetivamente não era verdade). **E isso Flor percebia e corrigia.** Meus avisos destoavam no cenário da brincadeira e eu era corrigida. Uma das vezes para me salvar, sentei no minhocão e levantei os pés. Flor imediatamente me adverte:- **tia, você não pode ficar sentada com os pés para cima. Tem que ficar em pé!** Quando ia iniciar a corrida para pegá-los, às vezes eu contava 1, 2, 3 e vai! Flor, do mesmo modo das outras vezes, não podia aceitar e me corrigia:- **tia, não precisa contar, não é esconde! – tia, teu relógio é rápido demais!** (Diário de Campo, 8 de novembro de 2013).

O que Flor corrige é minha preocupação em dispor diferentemente e de forma antecipada nossas relações no jogo, por eu achar que tinha vantagem como adulta, respondendo criticamente à postura condescendente do adulto na brincadeira. Ela tenta resolver isso no plano das regras do jogo. Assistir às filmagens que a professora Paola fez das

minhas brincadeiras com as crianças possibilitou outro flagrante: dei-me conta de que não tinha tanto pique para correr, assim como corria de forma desajeitada, sem tanta agilidade. Outro fato reforçou o meu olhar para a cena anterior. Enquanto via algumas das filmagens feitas por Paola, minha sobrinha de 6 anos⁹⁰ me faz algumas observações justamente de como *eu corria muito devagar*, ao que reage me ensinando: - *corre, correndo, assim como eles!* Flor e Carolina não me destituem como brincante, embora denotem minhas diferenças, pois me veem tentar contornar o cansaço, percebem minha preocupação em agradá-los, o que apontam como devendo ser superado para que eu brinque.

A posição adulta como brincante é constituída em diálogo com a cultura lúdica infantil e passa por ajustes, força um reposicionamento segundo a relação do adulto com sua memória lúdica. A diferença quanto à experiência lúdica cria um “entre” em que as relações de aprendizagem não cabem nos paradigmas da competência (quem sabe brincar mais ou menos). Uma cultura lúdica rememorada não foi suficiente para estar como eles na brincadeira. Uma atualização era necessária (*seu relóginho é rápido demais*). O sujeito adulto é interpelado do lugar de sua vontade de estar com, mesmo que para deparar com limites. Aqui, a brincadeira com as crianças não infantiliza o adulto (imitar a criança) e sim o confronto com a experiência de “ser criança” pela interpelação do outro. As adaptações que opero para correr e que são realçadas (tia, corre direito! não precisa contar) flagram a tentativa de apagar os vestígios do posicionamento adulto como aquele que deixa a criança brincar. Minhas tentativas de nivelar as desigualdades (condições físicas e motivação) corrompiam as condições do jogo em que eu devia correr como eles e não tentar deixá-los ganhar, como se essas desigualdades precisassem aparecer e encontrar suas formas de resolução no jogo e não apenas como “*a priori*” da pesquisadora-adulta. Quando finjo correr e me ponho aquém das crianças por me supor em vantagem e por desejar garantir a brincadeira (o que os meus limites poderiam atrapalhar), as crianças me corrigem e me mostram uma impossibilidade ou uma incongruência entre as posições do adulto condescendente e do adulto-brincante. Nesta última posição, crianças e adultos se vêem diante dos critérios que forjam seus lugares sociais na escola, porque, para que o adulto brinque, ele precisa sair do lugar daquele que vai garantir o jogo de fora, franquindo níveis de participação no *setting* lúdico que vão, por sua vez, estar diretamente relacionados às relações de poder que investem as relações das crianças e dos adultos em vários outros contextos e também na escola.

⁹⁰Embora não tenha planejado obter sua apreciação, me chamou a atenção o que ela terminou denotando sobre a minha postura entre as crianças.

Assim como na cena em que Flor modela a posição brincante no jogo do *trepatarepa*, o episódio abaixo gera outros impasses à posição adulta, especificamente pela impossibilidade de o adulto resolver quando estar ou não brincando, quando pode ou não sair do jogo.

TRECHO 52

Desço para o parque um pouco depois das crianças (grupo V) e professoras. **Muitas das crianças estão na casa da árvore.** Lembro bem da Nina, Emília, Bruno, Carol, Vivi, Luana. Observo um pouco até me aproximar. Vejo que Nina está com uma folha do meu caderno de notas e com um lápis escreve alguma coisa. Tento registrar, tirando uma foto de longe. Acho interessante o uso da folha entre eles. **Aproximo-me e pergunto de que estão brincando. Nina é quem responde:- tia, você é a cuca!** Ainda não entendi por que usam a folhinha de papel. **E Nina continua explicando que tenho que pegá-los. Eles são sacis. Aceito o papel, mas digo que depois quero ser saci.** Incorporo a cuca e começo a falar:- *estou sentindo um cheiro...* E faço o gesto com o nariz cheirando o ambiente. Acho que *isso é cheiro de saci!* Olho a minha volta e corro para pegá-los. As regras vão aparecendo. Não posso pegá-los se estão parados. Flor me explica que fez um redemoinho e fugiu rápido. Depois de algum tempo, Nina me dá a entender que a folha era a definição dos personagens, uma espécie de roteiro. Na peça, eu seria a cuca. [...] Nina pede para eu parar de correr. Chama as meninas, Vivi, Luana, Emília, Carol. Estão todas em cima da casa da árvore, inicialmente onde estavam os sacis que eu deveria pegar. Lá, eu não podia subir e só podia pegá-los se descessem. Elas fazem um círculo e cochicham um plano para pegar a cuca. A palmeira próxima à casa da árvore era a minha gruta. Eu colocava as folhas no rosto para indicar que havia entrado na gruta. Nina desce e me explica que eu vou levá-las até a gruta e lá serei atacada por todos. Elas me enganam e lá me atacam. Esse é o plano. Encenamos. Entre esses acontecimentos muita correria. Elias, Flor, José, Bruno permanecem mais em baixo, no pátio, aguardando o momento que a cuca vai correr para pegar os sacis. [...] Numa dessas vezes, **José escorrega na areia e cai. Ele se machuca no joelho e mãos. Imediatamente, paro de correr e sentamos no batente do pátio. Ele chora muito e pede pela mãe.** Paola, Vera (as professoras) estão logo ao lado - não tão longe - também sentadas no pátio. Elas não se aproximam logo, não sei se esperam ver se contornam as dificuldades. O joelho ralou e José o segura, olhando o sangue e chorando alto. Carol e Vivi estão à sua frente. Nina e Emília do meu lado. **Nina me puxa impaciente:- vamos tia! Emília também insiste. Fico preocupada, afinal ele caiu enquanto corríamos e até agora ninguém veio. Sinto-me culpada e no dever de cuidar do José. Até então não tinha me tocado da**

minha posição em relação às crianças. Profa. Paola finalmente vem e chama a atenção do José:- para que isso, José? Para que esse choro? E pergunto a José se quer passar uma água. Ele chora e diz que não quer remédio. Entre a fala de Paola e a minha, **Nina e Emília me puxam para voltar à brincadeira. Respondo a elas:- gente, aconteceu alguma coisa, a tia tem que resolver aqui com o colega!** Carol então explica o que o pai dela fez uma vez quando ela caiu. Colocou um algodão com água e um *bandaid* e passou. Estamos sentados no batente do pátio, um do lado do outro. Pergunto a José se quer fazer como o pai de Carol fez. Ele aceita e chamo Paola. [...] Nina e Emília estão do meu lado, impacientes. Emília me explica:- **tia, saci caiu, saci saiu! Carol complementa:- vambora já estou cansada de ficar aqui!** Nessa hora me percebo e resolvo deixar José com Paola e não sei por que proponho que ele tome conta do meu celular. Ele aceita e para de chorar. Voltamos à brincadeira. [...] Corremos mais algumas vezes e chega a hora de lavar as mãos. [...] (Diário de Campo, 31 de outubro de 2013)

Na cena ora reproduzida, minha inserção no jogo se dá quando Nina me atribui o papel de cuca. Apesar de pedir para ocupar o mesmo papel que eles (ser saci, ser cozinheiro), Nina me atribui, geralmente, outras funções - cliente, cuca, lobo, monstro. Embora ela me reserve um lugar no jogo, o meu papel e o das crianças estão bem marcados e polarizados pelas funções de cozinheiro e cliente (na brincadeira de restaurante) ou de cuca e saci, tal como na cena em questão. Nessas ocasiões, não posso transmutar papéis, assim como as crianças fazem questão de não ser cliente e cuca. Uma das condições, postas pelas crianças, para que eu brinque relaciona-se à exigência para que eu aceite representar o papel que elas me conferem. Cuca e cliente servem como coadjuvantes para a ação dos sacis e dos cozinheiros e nos dois roteiros as crianças protagonizam a maior parte dos acontecimentos: a elaboração dos pratos e do cardápio, a escolha do nome do restaurante, servir e atender aos pedidos, escapar da cuca, pregar peças na cuca, correr, esconder-se. Parece-me que a caracterização das posições de adultos e crianças como lugares sociais que não se invertem ou se modificam é transposta para a brincadeira como critério que define os papéis; e embora as crianças representem papéis com maior variedade de ações na brincadeira (o que confere mais destaque ao cozinheiro, por exemplo), eles permanecem polarizados e bem demarcados como parece ser também o lugar social de adultos e crianças. Após algumas situações, ocorrem mudanças no *script* da brincadeira de restaurante que apontam a produção de papéis periféricos e que não permanecem polarizados, repercutindo diretamente nas modulações da posição adulta como brincante.

A queda de José representou um impasse: deixar o jogo para atendê-lo ou atender às demais crianças e voltar à brincadeira. As duas posições (adulto-protetor e adulto-brincante) não eram conciliáveis. Sair da brincadeira revelou-se uma “regalia” diante das regras estabelecidas até então para o jogo. A queda de José revogou a condição temporária que me possibilitou brincar, mesmo tendo em conta a imposição (pouco negociável até o momento) anterior para que eu fosse a cuca. O que me parecia óbvio, ou seja, ter que acabar a brincadeira para socorrer José, não o foi para as crianças, fato que desnaturalizou a posição do adulto como aquele que deve protegê-las, abrindo as posições de adultos e crianças ao inusitado do momento.

As quatro cenas seguintes (trechos 53 a 56) referem-se à brincadeira de restaurante, faz de conta que se repetiu por várias vezes no momento do parque. O enredo da brincadeira de restaurante foi possível por ocasião do dia do brinquedo (às sextas-feiras), quando Lelé, menina com síndrome de Down, levava brinquedos de praia como baldes, pás, peneiras e/ou um conjunto de panelinhas que eram disputados pelas meninas e meninos do Grupo V. Lelé, nas outras atividades (roda de conversa, realização de tarefas, ensaios), era quase sempre excluída pelo grupo.

O que estabelece uma relação entre as cenas é o fato de que procurei brincar, tentando revogar a imposição das crianças para que eu fosse o cliente (o que só consegui fazer após algum tempo de entrosamento com o grupo). As respostas do grupo às minhas tentativas de reconfiguração desse lugar forneceram elementos para compreender como a condição de par/parceiro é dada na cena lúdica e o que representa em termos do movimento da diferença instituída entre adultos e crianças pela naturalização do brincar na escola.

A cena seguinte é emblemática do envolvimento do grupo V na brincadeira de restaurante, tendo marcado o início de várias encenações desse enredo, com variações importantes quanto às nossas posições no *setting* lúdico.

TRECHO 53

Chego quase exatamente no início do horário de parque para as crianças do grupo V (vermelhos). Os dois grupos IV (os amarelos) ainda estão no pátio. Caminho em direção ao parque e vejo Lelé acompanhada de Nina, Emília e Théo. Hoje é sexta-feira, dia que as crianças trazem brinquedos de casa. Lelé está com uma cesta cheia de pratos, talheres, jarras, copos. Há uma pizza fatiada em que os pedaços colam uns nos outros com velcro. Sento como de costume no batente da casinha do parque. [...] Observo interessada de longe o lugar escolhido pelo grupo da Lelé, Nina, Théo e Emília para a brincadeira com

“as panelinhas” e “comidinhas”. Estão próximo à quadra onde Flor, José, Manoel Filho e Elias jogam bola. Não vejo Luana e Carol. Falo com Flor. Ela me diz que Malu não veio. Alexandre explica: – *Malu está com dor de barriga*. Não vejo se ele está com o grupo do futebol. [...] Aproximo-me e sento na beirada da quadra. **Consulto as crianças se posso olhar e ficar ali. Todos respondem que sim. Lelé é enfática. Nina diz algo como: – aí, a tia vai falando o que quer... Eu repondo com espanto: – Por quê? Entendo que ela havia me dado uma posição de comando. Vejo que Nina não entende minha reação e em alguns segundos entendo que se trata de eu ir falando o que desejo comer, que eles vão fazendo. Trata-se do papel de cliente. Pergunto para confirmar o que sou na brincadeira e Emília responde: – Cliente. Eu reclamo:- Ah, não quero ser cliente! Tomei a estratégia de recusar a princípio o papel que me designam. Pergunto para que me justifiquem e eu possa pensar como me posicionam em nossas relações. Théo me serve um prato (cheio de areia) e começo a chorar após derramar a areia. Eles me olham. Acham esquisito. Foi uma forma de pensar outro papel para mim. Eles não têm muita paciência. Eu insisto: - ninguém me ajuda, derramei minha comida (com voz de choro). E Emília: – É de brincadeira! Entendo que, agindo assim, estava quebrando o script da brincadeira de restaurante. Um cliente não choraria? Acho que tem relação com o fato do choro geralmente sinalizar a quebra da brincadeira, pois algo precisa ser resolvido. Não surge um novo papel para mim. Alguém que chora seria um filho? Precitaria de um pai-mãe-cliente? Repetem que sou o cliente. Neste momento, **Mara, aluna do grupo IV e que usa botas ortopédicas e tem problemas com a fala**⁹¹, aproxima-se do grupo interessada na brincadeira. Suponho que ela possa ser cliente também. **Mas Lelé é quem puxa o grupo para que saiam e mudem de lugar**. Nina não aceita a presença de Lara. E todos gritam para que eu saia e venha com eles. Natália, professora (a escola a designa como cuidadora) responsável pelo Edu, aluno do Grupo V, aproxima-se. Intervém, dizendo que Lelé não pode fazer isso com a colega. Demoro um pouco para levantar e as crianças reclamam impacientes. Mara, que estava ao meu lado, vai se afastando. Não saio logo com o grupo. Demoro propositadamente e permaneço próximo de Mara. [...] Lelé, Nina, Théo e Emília estão agora no tanque de areia. Mara aparentemente desistiu do grupo. Sento próximo ao tanque de areia. **Rapidamente sou cliente de novo. José aparece no tanque e, vendo a movimentação de Nina, Lelé e Théo, começa a chatear o Théo: – mulherzinha! mulherzinha! Théo responde: – Não sou! Não sou! E continua me servindo um suco de morango azedo. (taça de milk shake rosa de plástico, cheia de areia). Na condição de cliente, comecei a pedir coisas que vinham à cabeça e o suco de morango azedo foi uma****

⁹¹ Segundo a professora, ela foi diagnosticada com a síndrome de Moebius.

delas. **Alexandre se aproxima e tento sua sua inclusão na brincadeira (não sei bem porque, talvez porque tivesse sozinho). Digo que me dê um dinheiro para eu pagar as comidas e pego uma folha no tanque de areia.** Estou sentada no batente e as crianças estão dentro do tanque de areia. Eu não tinha disponibilidade para tanto. Alexandre pega outras folhinhas e volta: – estou rico, muito rico! Nina me serve um prato com baião de dois. Flor está ao meu lado e reclama: – eu nem gosto de baião! Pareceu-me um pouco como se quisesse dar uma justificativa para o fato de não estar na brincadeira e ao mesmo tempo dar pistas do seu interesse pelo que o grupo fazia. Talvez quisesse um tempo para saber como entrar na brincadeira. E agora é Elias que diz de dentro do tanque de areia: – não posso brincar, pois estou gripado. Flor acrescenta (ela já está dentro do tanque, pegando na areia): – e eu tô tossindo catarro! A essa altura José, Flor e Elias estão também no tanque de areia com as panelinhas na mão e a me servir vários pratos. Meu papel ficou sendo esse: pedir e receber as comidas feitas por eles. **Manoel Filho também entra na brincadeira. Chega por trás do meu ombro e me diz: – Tia, já sei! sou o mordomo!** E entra no tanque de areia. “Escolhe” esse papel e me faz pensar em como se vê perante o grupo e de como acha que poderia ser aceito. Continuo recebendo os pratos. Manoel Filho me traz hambúrguer, sorvete. Ele diz o que devo pedir e as opções são: pizza, hambúrguer, sorvete. São vários pratos ao mesmo tempo. Nina e Lelé mexem na areia, colocam e recolocam quantidades e areias com texturas diferentes nos pratinhos. **Manoel Filho agora é cliente e Elias também. Flor e eu preparamos os pratos que pediram. Flor faz um monte de areia e faço como se estivesse confeitando o bolo. Théo sai do tanque e diz: – Tia, estou caindo da nave. Eu: - alguém jogue uma corda! As crianças acham estranho. Continuo: - Alguém salva o Théo. No início da brincadeira, ele havia me dito que se tratava de um restaurante nave espacial.** Quando percebo, Carol chega também ao tanque de areia. Para os que entraram na brincadeira depois, é preciso esperar alguém largar a pizza ou um pratinho, um copinho e esperar para fazer e propor um prato para servir. [...] Mantenho-me aceitando o que chega de comida e fazendo um comentário ou outro. [...] Parece que o grupo está todo no tanque. Não tenho como saber ao certo, pois perdi Emília de vista, desde o início da brincadeira. Profa. Sara canta alto: – uma mão lava a outra, outra, outra.... As crianças correm. **Théo: – Depois a gente brinca mais, né?** E deixam as panelinhas espalhadas. Natália e eu juntamos. (Diário de Campo, 24 de maio de 2013)

A cena se desenrola em torno dos papéis de cliente e cozinheiro que se mantêm polarizados e fechados: crianças como cozinheiros e adulto como cliente. Vê-se, entretanto, abertura para a complexidade do *script* pela criação de papéis periféricos, que vão surgindo no

desenrolar da brincadeira de acordo com as negociações entre os brincantes. Foram eles: mordomo, menino que cai da nave, homem do dinheiro, filho-cliente que chora. Na dinâmica do jogo simbólico, vão se inscrevendo os efeitos da minha inserção, tanto no que diz respeito às minhas possibilidades como brincante entre o grupo, assim como no que se refere à posição das crianças diante do adulto-estrangeiro e ante das outras crianças.

A cena mostra o envolvimento de meninos e meninas na brincadeira de restaurante, mesmo diante das reservas do grupo ao fato da brincadeira ser uma “brincadeira de meninas”. Embora o brinquedo (as panelinhas) de Lelé fizesse sucesso entre todo o grupo, para alguns meninos, é preciso ir de encontro aos colegas, principalmente para Théo, com quem os amigos ralam: - *isso é coisa de mulherzinha! Mulherzinha!* Como resposta ao debate em torno dos meninos poderem brincar ou não de restaurante, interferei, lembrando que há homens cozinheiros, ao que Gabriel acrescentou animado: – *o ratatouille*⁹²! Se o grupo de meninos permanecia dividido, Gabriel buscou legitimar sua posição no universo midiático das animações, já que as práticas sociais lhe pareceram talvez mais irredutíveis quanto às discriminações de gênero.

Ao excluir Mara, Lelé busca o reconhecimento do grupo escolar do qual em situações de sala de aula é comumente excluída, entretanto, isso não a institui como parceira na brincadeira. Essa situação mantém-se para Lelé em várias ocasiões. Ela é a dona do brinquedo e é desse lugar que as crianças a referenciam, ou seja, de fora do *setting* lúdico; ao que ela se agarra como possibilidade de experimentar outras posições no grupo, que não as que a negativizam como bebê (tópico 6.1).

Como forma de inserção no faz de conta, Manoel Filho⁹³ cria o papel do mordomo. Posteriormente, quem o legitima como cozinheiro é Elias, líder entre os meninos. Posso dizer que, a princípio, os constrangimentos sociais por ser alguém de poder econômico menor e o que era possível ser na brincadeira estavam colados. Manoel Filho interpreta que estou dando as cartas do jogo. Dá a ver que minha posição no grupo de brincantes mantém-se próxima da imagem do adulto-professor que viabiliza a brincadeira e do pesquisador que tem prestígio no grupo e poderia autorizá-lo a participar. Faz uma leitura das posições que se perfazem no jogo, em função da minha presença como uma forma de aliança. Para Théo, o recurso de inclusão no *script* da brincadeira precisa recompor as fronteiras de gênero. Ele

⁹²Animação destinada ao público infantil em que um rato se torna cozinheiro em Paris, ao ajudar um jovem que não entende nada de cozinha.

⁹³É filho de um dos funcionários da escola, o que às vezes lhe confere uma posição de desprestígio social no grupo.

renomeia o restaurante (nave espacial), a fim de minimizar os insultos do colega. A nave espacial modifica o contexto feminino da brincadeira de panelinha.

A enunciação de Flor (não gostar de baião) confere-lhe uma posição dúbia, podendo estar dentro ou fora da brincadeira, criando uma forma singular de entrar no *setting* lúdico, o que ela faz pelo trânsito entre real e imaginário. Parece-me que ao ver todo o grupo interessado, vai criando uma aproximação gradual como resposta aos efeitos da brincadeira para todos naquele momento. Não quer ficar de fora.

Minha primeira tentativa de mudar o papel na brincadeira não foi bem-sucedida. As crianças respondem revogando temporariamente as fronteiras entre ficção e realidade (é de brincadeira!), deslegitimando minha posição como brincante que tenta contribuir com a narrativa e me posicionando como um adulto condescendente que deve aceitar o que elas impõem. Ao imaginar um papel diferente, penso no lugar de filho, contribuição vista com desinteresse pelo grupo, pelo fato de atualizar relações de dependência entre crianças e adultos. A filha que protagonizo e que precisa de ajuda não consegue interlocutor. O papel do filho reaparece depois, sendo protagonizado pelas crianças que o fazem como filhos-adultos de uma mãe-cliente (Cf. trecho 56, p.231).

Persisto com as tentativas de mudar de posição na brincadeira, ao que Nina responde da posição de defesa da brincadeira como um território em que as crianças decidem, delimitando sempre qual pode ser o meu lugar e atenuando os efeitos da minha estrangeiridade, no que ela pode desestabilizar do lugar da criança. A possibilidade rápida, nessa cena, de ser cozinheiro vem conjugada com a mudança de posição de Elias e Manoel Filho num movimento de legitimações mútuas, sem que se tenha de ter anunciado as mudanças, o que evitou protestos ou riscos para o desenrolar do faz de conta.

No trecho a seguir (54), vê-se novamente a minha inserção na brincadeira modulada pelas crianças, ora pela fixação do papel de cliente, posição que não deve ser partilhada; ora pelo controle ou crítica em relação ao que eu possa fazer e ser valorizado pelo grupo (como os bolinhos de areia). O papel periférico de ajudante aparece como resposta e resistência ao controle das crianças entre si, no que se refere às fronteiras de gênero. Os meninos estão sempre a realizar manobras que agregam outros atributos à brincadeira de restaurante, de modo que possam estar com as meninas e brincando com as panelinhas.

TRECHO 54

Estou no parque, sentada no batente da casinha e aguardo a chegada do grupo V. Lelé, Nina e Emília descem a rampa juntas. Elas escolhem um lugar e me aproximo

perguntando se posso ficar olhando. Elas dizem que sim. **Rapidamente sou designada, como da outra vez, para ser o cliente. Nina é quem me posiciona e me oferece o baião de dois.** Eu vou colocando os pratos na beira da quadra. Nina e Lelé estão na areia. Eu e Emília estamos sentadas na quadra. Elias se aproxima e caminha por cima das panelinhas dispostas na areia, sem cuidado. Ele faz que vai voltar, mas não passa novamente. Senta conosco. Manoel Filho se aproxima de Elias que está de cócoras, mexendo nas panelinhas. **Começa a chateá-lo: Brincando de mulherzinha! Elias é breve e enfático, olhando para o amigo também de cócoras na sua frente: – não. Manoel Filho: – então vou ser seu ajudante! Elias avisa aos demais:- Manoel vai ser meu ajudante!** Flor se aproxima e ameaça: - Vou pular (refere-se às panelinhas que estão na areia). Pula em cima das panelinhas. Fica por perto. [...] Emília vem sentar no meu colo. **Tento criar algum prato. Nina me interrompe:- Ôh Tia! Ela avisa Emília: - Emília, aí é o lugar do cliente!** Emília senta ao meu lado no pé da quadra. [...] Elias continua a brincar e me oferece um prato. **Théo se aproxima e pergunta: - posso brincar? Não respondo. Demora um pouco e Emília pergunta a Théo: Quer brincar? Théo entra na brincadeira. Só há uma colher e uma faca. As crianças disputam os talheres. Flor ao meu lado faz um bolo de areia com a forma do copo de milk-shake. Faço o mesmo que ela e desta vez o formato fica bem preservado. Flor chama a atenção de todos. Flor: - Olha o que a tia fez? Elias:- como ela fez isso? Flor: - vamos destruir!** Flor então pisa em cima. Profa. Paola chama o grupo. Está na hora de lavar as mãos. [...] (Diário de Campo, 7 de junho de 2013)

Na cena seguinte (55), o diálogo com Nina mobiliza um conjunto de argumentações em torno das minhas possibilidades como adulta-brincante. É ela que geralmente me atribui o papel do cliente, como também defende as fronteiras, demarcando no espaço do jogo o que eu posso vir a experimentar. O roteiro da brincadeira se dá entre as atividades do cliente e dos cozinheiros, novamente como posições bem marcadas. Na situação seguinte, recuso o papel de cliente e resolvo correr o risco de não mais brincar. Nina responde à minha recusa, o que resulta em mudanças que repercutem justamente na fixidez com que os papéis para adultos e crianças eram definidos. Ela parece deixar a função de vigilante das fronteiras, permitindo-se afetar pelo inusitado das interações.

TRECHO 55

Há uns brinquedos no pátio. **Nina pega os brinquedos e chama Emília para brincar. De longe, não sei ao certo qual é a brincadeira.** As duas parecem que iam esconder os brinquedos. Daqui a pouco estão na areia. **Enchem os brinquedos de areia. Nina se**

aproxima com uma tartaruga cheia de areia. Eu sorrio. E ela me descarta:- não é para você! Na hora penso, ela faz isso porque outro dia brinquei com os meninos? Ela sai, afasta-se e continua brincando com Emília e Raul.

Depois de alguns minutos, Nina volta e diz: - tia, vem que o restaurante tá cheio de comida!

Eu digo ironizando:- Mas não era para mim?

Nina está um pouco encabulada:- mas agora é! - Vem, tia!

Eu:- ah, mas eu não tô com fome hoje. Vou arranjar alguém para ir comigo.

Nina:- ninguém vai querer.

Eu:- alguém para ser meu filho. Nina pega minha mão, me puxando. Levanto e vou olhando alguém para chamar. Manoel Filho está no tanque de areia, mas é parte do grupo que brinca de trepa-trepa.

Eu: - mas eu vou procurar! Vamos andando e chamo: - Manoel!!

Ele responde:- não!!

Nina: - eu não disse que ninguém ia querer. Vamos em direção ao Raul e a Emília que estão brincando um pouco mais a frente.

Eu:- então, o Raul! (Referindo-me à possibilidade dele ser meu filho)

Nina:- não, ele é ajudante!

Eu:- então a Emília!

Nina: - também é ajudante! Sento.

Eu: - aí gente, hoje eu estou querendo uma sopa. Faço uma expressão de cansaço e de quem não está tão empolgada em estar ali naquela posição.

Nina:- é tudo sopa aqui. Sopa! Sopa! Sopa! Apontando para os três brinquedos cheios de areia. Emília, Raul e Nina mexem na areia. Nina tira o sapato. Reclama que está cheio de areia. Senta na beira do pátio e pede animada: - alguém enterra meu pé? Ninguém responde. Ela enterra o pé e olha para mim: - sopa de pé. Ri. Continua:- **Sopa de tartaruga, sopa de pássaro**, dizendo as formas dos brinquedos onde está a areia. [...] Profa. Paola chama para lavar as mãos. É hora do lanche. (Diário de Campo, 19 de setembro de 2013).

O cliente representa como papel uma fronteira bem definida para os brincantes (crianças), limitando os efeitos da presença adulta em contexto de brincadeira. Entre cliente e cozinheiros, adulto e crianças, vão se dando outras possibilidades que mostram em que medida as crianças tentam reverter o poder de decisão que os adultos (professores, pais, irmãos mais velhos) têm na vida social. Com a minha presença entre as crianças, o primeiro

recurso de Nina é tentar escolher uma função em que eu esteja isolada e em torno da qual o restante do grupo esteja em condição de paridade (os cozinheiros). Vejamos a cena seguinte.

TRECHO 56

Sento no batente da casinha de madeira. Lelé está com o saco cheio das panelinhas na mão. Chama:- tia, vem!

Théo:- vamos brincar de cozinheiros!

Eu:- oba! Cozinheiros! Hoje vou ser cozinheiro!

Nina não aceita: - não, tia! Ninguém quer ser! Nina refere-se ao cliente, papel que eles costumam me atribuir. Ela é uma das mais resistentes a que eu mude de papel.

Eu:- ô Nina, mas não quero ser cliente.

Nina:- mas ninguém quer ser.

Eu:- então vou arrumar alguém para ser comigo.

Théo quer ser meu filho? Théo estava a minha frente.

Théo: - quero!

Eu:- então vou buscar meu filho. Vem filho?

Emília:- vou ser sua filha mais velha! Saímos (eu e Théo) e vamos retornar ao restaurante. Nina me entrega um celular de brinquedo que estava no meio das panelinhas. Começo a falar com o restaurante e fazer os pedidos.

Eu:- Théo, filho, você pode escolher.

Théo:- batata!

Eu:- filha e você?

Emília:- ensopado!

Eu:- ensopado de quê?

Emília:- um ensopado bem saudável! Vivi senta ao lado de Nina e faz menção de que também brincar, escolhendo uma panelinha.

Nina imediatamente: - Vivi, você não estava nem brincando!

Lelé que está bem à frente das duas na roda na areia responde:- pode Vivi! Emília senta na roda com Lelé, Nina, Vivi e Malu. Ela diz que também trabalha no restaurante. Théo também senta na roda. Eu me abaixo para entrar na roda, concluindo que théo não será mais meu filho.

Nina resiste:- não, tia!

Eu:- eu trabalho aqui também!

Nina:- mas ninguém quer ser. De novo em relação ao cliente.

Eu:- a gente leva para profa. Mohema. Falo o nome de uma da professora que acompanha as crianças especiais.

Nina:- então você só pode fazer bolo de chocolate.

Eu:- só bolo de chocolate?

Nina:- é! Fico com o telefone e ligo para meus filhos. Quando olho, Théo está fazendo que fala ao telefone. Emília também e por fim Carol, que também quer ser a minha filha. **Malu diz que também é e que é mais velha** que Emília. Continuo conferindo os pedidos pelo telefone. Emília quer salada e Malu não. Manoel Filho pergunta se pode ser irmão da Carol. Ela diz que já dirige. **Carol estava na roda na areia e levanta dizendo que vai para casa no seu carro.** Enquanto isso, estou sentada no minhocão, logo a frente da roda onde as crianças estão (na areia). Nina, Elias e Flor trazem comidas para mim.

Elias:- vai querer o quê?

Estou cheia de pratos e respondo:- para o almoço de amanhã, lasanha! Gabriel se machuca na brincadeira com José e Alexandre e Paola o trás para roda.

Paola:- pessoal, olha esse cozinheiro aqui, ele é de primeira!

Malu está em pé em cima do minhocão:- tia, eu tenho um filho e nós vamos fazer o aniversario dele.

Eu:- menino ou menina?

Malu:- menina. Os dois!

Eu:- eita, um casal! Já sou avó! Vera chama todos para lavar as mãos!

(Diário de Campo, 20 de setembro de 2013).

A visibilidade que eu tenho como cliente no espaço da brincadeira dá uma previsibilidade à situação do jogo, o que parece ter que ser cuidado, dado o inusitado que possa advir com a presença de um adulto na brincadeira. Viu-se que as posições de poder entre as crianças também se transmutam para o *setting* lúdico, o que aparece pela criação de papéis periféricos (ajudante, mordomos, ladrão, polícia), mostrando as negociações que ocorrem. Diante disso, a dupla cliente/cozinheiro parece funcionar como eixo regulador da brincadeira, dando-lhe familiaridade e previsibilidade. Eu vou jogando com essa concessão e experimentando os posicionamentos que me são possíveis na cenografia que a brincadeira constitui e pela qual se constitui. Para que como adulto eu brinque, preciso manter distância. Não estou na cozinha como eles.

Diante das tentativas de revogar meu papel, vou obtendo outras concessões, a exemplo de poder ser cliente-mãe, o que não faz esmaecer as restrições. Quando sou cozinheira que trabalha no restaurante, o enredo não se desenvolve. Eles, na posição de filhos, têm filhos, trabalham, dirigem. Nina vigia a fronteira, estabelecendo uma distância em relação às novidades que possam advir de outra posição adulta que não a do adulto que deseja manter a brincadeira sem conflitos, com a inserção de todos, e que, em decorrência, lhe retira do

lugar habitual de criança que brinca. A condição de brincante não me é possível, como o é para as crianças.

Do mesmo modo, sobre as crianças especiais do grupo pesam outros critérios para in-exclusão, havendo entre elas próprias diferenças de pertencimento em relação ao grupo, como acontece com Lelé e Joana. As negociações permitem ver como operam as fronteiras identitárias estabelecidas pela escolarização: quando estabelecem que o parque é a hora e o lugar para as brincadeiras na escola; quando os professores olham as crianças, mas não brincam e não direcionam as brincadeiras. Até que eu forçasse a entrada na brincadeira, essas prerrogativas estavam dadas sem que se pudesse ver como podem funcionar na produção do posicionamento das crianças diante dos adultos e vice-versa.

Deste modo, posso brincar (há um espaço de tensão, negociação entre “ser brincante” e “ser adulta”), desde que eu seja cliente, aceite a posição que ninguém quer e, portanto, não tente reconfigurar as fronteiras. Quando assumo o papel de cliente, não há reversibilidade. Só eu sou o cliente. A condição de par me daria a possibilidade de reversibilidade e traria o inusitado para os sujeitos brincantes. “Ser cliente” foi a solução para equacionar as diferenças de poder entre adultos e crianças, relacionadas a quem pode ou não decidir. No jogo, protagoniza-se uma relação em que quem pede (cliente) não é quem tem o poder de decisão. Interessante que *o script* do restaurante vai modulando os compromissos éticos também para mim e para as crianças. Nessas situações, posso dizer que *aceito* brincar com as crianças e que há um controle dos riscos pelas mudanças nas posições de criança e adulto. O que acontece se eu não for o cliente? Teríamos que decidir por outra brincadeira que eu pudesse permutar papéis, ou seja, para que eu brinque (e não apenas aceite brincar) eu preciso sair desta posição. O modo de encenar o cliente denuncia um limite de encarar totalmente o faz de conta, ou seja, a posição como pesquisadora e como adulta que deseja viabilizar a brincadeira estreita meus modos de ação como cliente (podendo interferir nos destinos da brincadeira).

Como adulto-cliente era coadjuvante ou podia querer, desejar? Ao aceitar o que as crianças impunham, mostrava-me um adulto típico (valorizando a brincadeira das crianças, deixando-as brincar.), o que atestava minha exclusão da brincadeira como parceiro (*tia, se você não for o cliente ninguém quer ser*). Essa condição começa a se revelar em suas especificidades quando tento modificar o lugar de cliente passivo, mostrando meu interesse em também experimentar outros papéis (cozinheiro, filho) ou mesmo recusando a brincadeira, ou propondo brincar de outra forma. Entre as crianças, a posição habitual para o adulto seria a prerrogativa de não estragar a brincadeira e aceitar as condições impostas por eles (ficar

dentro do esperado para mim e para elas). Ocupar a posição de brincante/desejante diante das crianças é poder experimentar trocas que não estejam necessariamente tentando balizar uma desigualdade de poder prévia. Isto não parece tão fácil, pois os adultos mediante os quais as crianças de minha pesquisa forjam suas identidades são, sobretudo, os pais e os professores e que aparecem como aqueles que podem decidir.

As cenas a seguir (57 a 60) mostram como o controle do *setting* lúdico pelas crianças não se desvencilha da minha posição como adulta-brincante-mulher.

A produção da criança como outro do adulto e vice-versa não se separa das construções identitárias da menina, do menino, da mulher, da professora. As questões de gênero e a educação infantil se tocam em sua gênese histórica, pois envolvem a relação das mulheres com o mundo profissional, incluindo os discursos sobre a maternidade, a família e a profissão docente quando se trata de crianças pequenas. Além disso, as questões de gênero também compõem meus modos de enunciação como pesquisadora, marcados pelas memórias como menina que brincava na escola, como mãe de menina, como tia de menina e membro de uma família em sua maioria de mulheres. Essas marcas estão presentes nas minhas inserções nas brincadeiras e no estabelecimento de laços afetivos com o grupo de crianças.

Nas cenas seguintes, junto às questões quanto a poder ou não brincar como adulta, aparecem àquelas relacionadas ao fato de eu ser uma adulta-mulher. Analiso três situações em que essas fronteiras determinam diferentemente o meu lugar como brincante, quando se trata de brincar com o grupo de meninos. Nina retorna à cena como aquela que tenta resguardar as fronteiras, agora aquelas que determinam que eu esteja brincando com (como) as meninas. Antes, as imposições quanto ao gênero haviam sido levantadas quanto à participação dos meninos e pelos próprios meninos.

TRECHO 57

Malu, Bruno, Manoel Filho, Elias, Gabriel, Alexandre estão na casinha de plástico, uns dentro outros fora, ao fim do parque. Os meninos colocaram uma gangorra (na forma de jacaré) dentro da casinha de modo que as duas extremidades ficaram passando pela janela, onde juntavam as comidas que estavam sendo preparadas (montes de areia). No meio do jacaré e dentro da casinha, Bruno preparava seus pratos. Numa ponta Manoel Filho e na outra, Elias e Gabriel. Alexandre e Malu se afastam. Aproximo-me e **pergunto de que é a brincadeira**. Elias sentado, mexendo na areia: **É do Bruno!** e Alexandre, andando próximo à casa: - **É da Malu!** Percebo que há uma disputa, mas insisto sobre o tema da brincadeira e pergunto de novo: - De que é a brincadeira? Bruno responde, apesar da minha pergunta não parecer ser para eles crucial naquele momento: - **restaurante**

assombrado! Os demais não comentam a resposta como antes se implicaram em dizer quem dava as cartas na brincadeira (quem pode ou não brincar, ser aceito ou não). Théo de fora da casinha tenta várias vezes se aproximar. Reclama, pois o grupo não o deixa brincar.

Théo reclama para mim, a fim de que eu interfira: - **ôh tia, eles não deixam!** Sugiro que chame a professora, no caso Natália que está no parque com o grupo.

Bruno: - **ele não serve para nada!**

Théo: - **mas eu quero!**

Natália vem até a casinha e interfere: - **Gente, ele quer brincar. Tem que deixar o amigo brincar também.**

Manoel Filho propõe: - **Ele é meu ajudante, vem Théo.** Manoel Filho rivaliza com Bruno e de alguma maneira responde à decisão do amigo, que ocupa a posição do “dono” da brincadeira (mas não para todos). Estou sentada na quadra e acompanho a brincadeira, olhando o grupo de frente.

Flor se aproxima e me pergunta: - **O que você está anotando?**

Eu: - **o que os meninos estão fazendo.**

Flor, então, me lista vários pratos: - linguíça, macarrão com camarão...

Manoel Filho para Gabriel: - Ajudante?

Gabriel: - Eu?

A gangorra vira e a comida (areia) feita por Manoel Filho cai no chão e ele reclama: - O Elias é chato!

Elias se explica: - Peguei sal, só isso!

Elias levanta-se de onde estava (a outra janela da casinha) e mostra como a areia caiu, repetindo o que fez. Elias, ao pegar areia para colocar na sua ponta, mexe na gangorra, derrubando a areia do Manoel Filho e do Bruno. Bruno havia saído e vem chegando. Está dentro da casinha, em pé e acena com as mãos um legal para Elias.

Manoel Filho oferece mais areia ao Elias: - tem aqui pega o meu!

Bruno ao centro mexendo num monte de areia e folhas e olhando para Elias. - Tem um monte de pimenta, tem problema?

Elias:- não!

Bruno – Vamos assistir TV Globinho?

(Diário de Campo, 29 de maio de 2013)

Percebo que por se tratar de um grupo de meninos, o modo de aproximação que vinha adotando (perguntar sobre a brincadeira) não enseja um convite para brincar, assim como eles não me atribuem um papel. Permaneço como observadora. A denominação do

restaurante - “restaurante assombrado” – parece atender às restrições de gênero presentes na educação de Bruno e que pude observar em outros momentos (beijo nas meninas, tirar foto entre as meninas, uso da força, exclusão do Théo). Essas restrições se transmutam para a brincadeira. A brincadeira de restaurante com as panelinhas da Lelé, uma menina e aluna “especial”, precisa se metamorfosear, a partir, sobretudo, das questões de gênero. Assim, surgem o tema do líder (o dono da brincadeira), do mais fraco e excluído, das narrativas midiáticas para o gênero masculino (os monstros).

A resposta que me foi dada acerca do tema da brincadeira talvez já indicasse onde estava o ponto de tensionamento. O tema da brincadeira foi acordado não pela nomeação explícita do jogo entre o grupo e isso eu forcei com a minha questão. Desse modo, Bruno parece me responder qualquer coisa, para me satisfazer e, sobretudo, para marcar a posição de quem manda. A brincadeira dos meninos (da qual estou de fora) traz a memória da cultura de pares do grupo (no caso, as outras encenações da brincadeira de restaurante), particularizada pelas referências do grupo de meninos, a exemplo do jacaré-fogão.

Flor requalifica minha pergunta (“o que os meninos estão fazendo”), mostrando a inespecificidade da questão quanto a definir a atividade das crianças em brincadeira. A brincadeira como ação tem densidade. É um acontecimento que não cabe numa descrição geral - aquilo que as crianças fazem. Sugere-nos que a fronteira institucional (brincar é o lugar das crianças) pode tornar invisível seu campo de ação. Não quero dizer com isso que é preciso esmiuçar tudo o que nele está, mas mostrar como funciona a brincadeira como fronteira no caso de sua naturalização como lugar, “coisa de criança”. A alteridade mostra-se nesta “inadequação” da identidade infantil ao encerramento. A brincadeira permite ouvir a voz das crianças (discurso) e mostra suas nuances como não capturável; certa rebeldia como prática social pela sua própria complexidade.

Na cena 58, minha aproximação dos meninos é um pouco mais bem-sucedida. Embora não participe do faz de conta pela representação de um papel, interfiro, fazendo sugestões quanto ao uso dos brinquedos e à possibilidade de “brinquedos de meninas” poderem ser usados pelos meninos. Isso é possível porque Elias me reconhece como alguém que pode saber “de coisas de casa” e me abre a possibilidade de entender seu interesse pela casa/castelo que Lelé trouxe, embora as reservas para brincar ainda existam entre os meninos.

TRECHO 58

Elias e Manoel Filho brincam com a **casa/castelo** da Lelé. Estou observando e às vezes Elias me pergunta com as mobílias da casa na mão: - **o que é isso? – onde é para ficar a**

cozinha? Elias e Manoel vão tentando encaixar as mobílias em algum lugar da casa. **Théo não é aceito para brincar.** Manoel Filho: - Não sou mais seu amigo e ponto final. Manoel gesticula com as mãos abertas fazendo um sinal de basta. Faz isso várias vezes, pedindo a confirmação do Elias. Professora Paola tenta interferir e Manoel Filho explica que Théo jogou três vezes areia nele no momento do parque. Théo reclama, choraminga, mas não consegue a aprovação dos dois. Théo está com o boneco do Max Steel na mão e faz várias tentativas de se incluir na brincadeira, mas as suas falas e gestos com o boneco não são considerados pelos meninos.

Eu sugiro que os bonecos que Elias tem dentro de um submarino possam ser os hóspedes do hotel: - **olha, eles podem morar na casa!**

Elias fica reticente, mas pega o submarino: - **É, mas eles não chegaram!** Continuo observando a brincadeira. Théo é mantido à margem. Distraio-me com o jogo que Lelé me chama para jogar.

Elias chama minha atenção: - **ó tia! chegaram!** Mostrando-me os bonecos e incluindo-os como hóspedes. Peço para fotografar. Os meninos permitem. Mais um pouco, Elias mostra-me o nome da casa. Eles escrevem com letras de E.V.A que estavam misturadas ao jogo (pedagógico) que Lelé tinha ao lado. (Diário de Campo, 14 de junho de 2013)

Imagem 12 – Brincadeira em sala de aula



Fonte: elaboração própria. Data: 14/06/2013

Nota: Elias e Manoel Filho brincam com um submarino (trazido por Elias) e um castelo (trazido por Lelé). Sexta-feira é o dia que a escola estipulou para que as crianças tragam seus brinquedos. Geralmente, o final da manhã é quando a professora permite que as crianças brinquem com os objetos trazidos.

Minha interferência na brincadeira como alguém que participa da construção discursiva do faz de conta - cenografia do hotel - promove o contato entre fronteiras de gênero e geracionais, abrindo o *script* a negociações.

Apesar de Théo estar de posse de um brinquedo com forte apelo midiático e caro, não consegue se inserir na brincadeira. Manoel Filho, por ser filho de pais com menor poder aquisitivo, segue como coadjuvante (ajudante na cenografia do restaurante) e é quem lê melhor o aspecto da exclusão sofrido por Théo. A posição de ajudante forjada em outras

brincadeiras mostrou-se uma resposta (perversa?) à exclusão do grupo. Diferente dos outros momentos, os critérios de Manoel realçam um conflito anterior e não um critério definitivo e depreciativo, como parece ser o caso das exclusões operadas por Bruno (ele não serve para nada! Cf. trecho 57).

O brinquedo da Lelé (o castelo) ou as relações que ela mantém com os objetos lúdicos que traz para a escola promovem um contexto rico de interações, embora isso não signifique que ela seja parceira-brincante. O grupo não lhe atribui a posição de dona da brincadeira (lugar de decisão), mesmo que a reconheça como dona do brinquedo. Lelé geralmente cede os brinquedos aos colegas e em sala opta pelos jogos pedagógicos, estratégias para enunciar de dois lugares (brincante e aluno da educação infantil) que lhe parecem impossibilitados.

A brincadeira (*poney* no meio dos monstros e bonecos) permite analisar outras regiões de fronteira em exercício.

TRECHO 59

As crianças correm pela sala. Flor e Elias jogam bola. É quando vejo Emília com um poney e **proponho** levarmos o poney para a mesa onde os meninos brincam com os bonecos e monstros. Ela se anima e vamos. Chegando lá vou me envolvendo nas lutas. Estão Elias, Emília, Manoel Filho, Théo, Gabriel e Raul. Os monstros atacam o poney. Vou pegando um boneco e outro. Théo faz como se seu boneco estivesse caindo. Eu o salvo. Emília diz que o poney tem o poder do pólen e faz todos espirrarem. Começo a espirrar após seu ataque e ela ri. **Os meninos me tomam os bonecos.** Lelé está no meu colo. Ao mesmo tempo em que participo da batalha, balanço a perna e digo que ela está no trem. Ela ri e pede que eu faça de novo. Fico sem os bonecos e faço com os dedos um **super monstro saltador** e prendo com os dedos as mãos dos meninos. Elias animado: - **tia, você é boa!** Sigo na brincadeira até o término do horário e também até o momento que Bruno (dono dos bonecos) vem buscá-los. No meio da batalha, Flor aproxima-se e senta na cabeceira da mesa. Ensaia entrar no combate. (Diário de Campo, 20 de setembro de 2013).

O enaltecimento do “saber brincar” é para alguém duplamente estrangeiro à cultura lúdica de pares, por ser mulher e por ser adulta. Novamente, as fronteiras geracionais e de gênero estão realçadas. O reconhecimento advém pela performance adulta com o manejo dos bonecos, ícones da cultura lúdica dos meninos do grupo, diferente das brincadeiras de restaurante, especificamente pelas indicações de Nina de quais seriam meus papéis. As restrições à condição de brincante entre os meninos parece relacionada a limitar o outro-

gênero quanto ao que ele pode fazer (receio de que seja melhor, de que ele saiba fazer também) e não ao seu poder de decisão.

“Saber brincar” como um valor partilhado no grupo e como distintivo depõe contra sua naturalização ou como algo identificado a todas as crianças. Lelé é desautorizada como alguém que não sabe brincar. Desse modo, nas situações lúdicas, as diferenças de poder entre os membros do grupo não são necessariamente revogadas. O reconhecimento veio de um dos meninos líderes do grupo, embora a disputa apareça quando o “dono” do brinquedo, mas não o líder, recupera os bonecos. Ter poder de decisão na escola, entre os adultos, não necessariamente me confere um lugar de privilégio nessa brincadeira. Mesmo tendo a “liberdade” de sentar onde quiser, pegar os bonecos sem maiores constrangimentos (a professora não me pediria para guardá-los, por exemplo), sair da brincadeira quando quiser. Essas vantagens (poderes) não me conferem garantias como membro do grupo de brincantes. As crianças, por exemplo, costumavam atender as solicitações das professoras quando precisam deixar as brincadeiras em sala de aula, geralmente, entre uma atividade e outra ou ao fim da aula. As crianças, embora também gozem dessas liberdades, são mais afetadas pelas regras que eu. O que pode ser atraente para o grupo está inscrito pela minha posição no jogo imaginário.

A construção das identidades de gênero não parece um componente com o qual a escola esteja à vontade, sendo uma das vias de questionamento da identidade escolar. A brincadeira faria justamente isso, fazer aparecer seu caráter de construção. O que se vê é a tentativa de evitar as misturas. Meninos para um lado e meninas para o outro.

TRECHO 60

Quando chego à sala após as apresentações no pátio, as crianças brincam com os brinquedos que trouxeram. Estão em sua maioria os meninos (após a apresentação algumas crianças foram embora). Resolvo sentar a mesa com Gabriel, Elias, Théo e José. Bruno é quem é o dono dos bonecos. Há além dos bonecos, três caminhões. Nina brinca com a *Barbie butterfly* trazida por Lelé. Lelé brinca com Emília com um jogo da memória da escola. Tento me enturmar com os meninos, sem saber ao certo se tive muito sucesso. Vou perguntando o nome os bonecos. Quem permanece na mesa ou por perto é Gabriel e Théo, com quem interajo mais. Elias, José, Manoel Filho e Bruno estão no meio da sala brincando com os bonecos. Elias e Manoel ainda vêm à mesa em certos momentos. Quando pegava os bonecos, os monstros - eu supunha que eles eram do mal- ouvia do Gabriel: - esse é do bem! Eu estava um pouco por fora. Quando me viu sentada a mesa com os meninos, Nina passa por perto, mostrando a *barbie butterfly*, como quem faz um

convite. Continuo com os meninos e após algum tempo ela volta, toca no meu ombro e diz, um pouco rispidamente: - **Você é home! Eu: - eu? Nina:- Você é home, pois tá brincando com brinquedo de home! Algum tempo depois, ela vem à mesa pega um boneco e ensaia brincar. Olha para mim. Eu digo: - então tu é home também? E Nina, brava e descontente: - tu que é home que tá brincando.** O que mais eu poderia ter feito, além de lhe aplicar a mesma lei que impôs a mim? (Diário de Campo, 6 de setembro de 2013)

O estranhamento da Nina me faz pensar que ela esperava que a diferença adulto/criança estivesse em pleno acordo com a de gênero. Uma vez adulta eu deveria saber que meninas não brincam com meninos. O adulto do modo como aparece nas práticas de gênero na escola, ocupa a posição do sujeito que não deve mais experimentar. Para as crianças, a posição da experimentação é possível até que o tema do gênero se formalize como um ensinamento (meninas isso, meninos aquilo) pelas diferentes práticas na escola (os pares nas festas, as competições entre meninos e meninas, os brinquedos de meninos e meninas, o uso do banheiro, os grupos de amigos).

As imagens do gênero como elementos do brinquedo como prática social às vezes parecem intransponíveis aos sujeitos. Apesar da valoração positiva do brincar, o sujeito-criança menino ou menina deve ser aquele disposto a aprender o que lhe é ensinado, sem experimentação quando as brincadeiras envolvem as questões de gênero. O gênero não parece ter tanto espaço para negociação. A brincadeira com os personagens (*Barbie, Max Steel, monstros*), diferentemente da brincadeira de restaurante, não possibilitou às crianças avançar a fronteira estabelecida para o que é de meninos e meninas.

O brincar não é livre de constrangimentos e brincar com “*brinquedo de home*” é igual a “*ser home*”. Estar brincando é ter experimentado, exige um comportar-se como que não deixa Nina à vontade. O que ela como menina pode acrescentar ao “ser menino” no contexto da brincadeira fica barrado. “Ser menino” como “ser outro” não pode.

6.3.1.3 Tornar-se adulto-brincante como uma posição de constante negociação

Na situação seguinte, assim como na cena em que Nina faz sopas mesmo que não haja um cliente disciplinado (trecho 55), *o script* do restaurante é objeto de modificações, em que os lugares na brincadeira perdem um pouco o caráter polarizado visto nas cenas anteriores, quando o eixo regulador do faz de conta eram os papéis de cliente e cozinheiro -

o que parece coincidir com o maior nível de experimentação pelas crianças e o estreitamento da convivência.

TRECHO 61

No parque, ficamos perdidos sem as panelinhas da Lelé para iniciar a brincadeira de restaurante e cozinheiro. Théo pede uma placa para o restaurante ficar bonito. Estamos na casinha de madeira. Nina inicia a brincadeira: - tia, você pede aqui! Apontando para a janela, onde devo fazer os pedidos. Théo diz:- sou o mais velho! Eu pergunto, mesmo após Nina ter indicado que eu seria o cliente, - **e eu, sou quem?** A mãe? Percebo que me adianto, me influenciando pela definição dos papéis que foram dados na última sexta-feira em que fui mãe e cliente. Nina continua:- e o pai? Eu:- viajou. Nina:- morreu! Théo:- meu pai beijou na boca da minha mãe. Eu:- são namorados! Théo:- sou o gato de botas! Nina cochicha no meu ouvido:- sou um cachorrinho. Eu havia entendido um bebezinho. Emília era a **dona do restaurante**. Joana permanece comigo, às vezes de mãos dadas e participando da brincadeira. Acho que há diferenças entre participando da brincadeira e brincando. **Joana** não é aceita pelo grupo e se cola em mim, fazendo perguntas sobre quem é quem. Eu vou conversando com ela, brincando e tentando colocá-la na brincadeira (possibilidade de ter um papel no jogo). Nina é Lulu. Eu dou nome à Nina. **O restaurante serve comida para cachorro, diz Emília.** Nina foge, sobe na casa da árvore. Não aceita que eu a pegue. Digo que vou chamar o **gato de botas**. A essa altura Théo está correndo pelo parque, não sei bem se está tão ligado nesta história **de Lulu**. Emília então diz que é o **capturador mascarado**. Vai ajudar a pegar Lulu. Joana adora e avisa:- **a Lulu fugiu!** Nina desce da casa da árvore e sobe a rampa. Hoje estou muito gripada e não estou muito disposta a correr. Digo que não vou subir. Emília vai atrás de Lulu e Joana fica comigo, perguntando por Lulu. Daqui a pouco Emília e Nina descem. A brincadeira continua até o fim do horário do parque. (Diário de Campo, 26 de setembro de 2013)

A mudança no *script* da brincadeira de restaurante esteve relacionada à ausência dos objetos – brinquedos (cenário imediato) como suporte para a situação do faz de conta. Outros elementos aparecem para compor a cenografia (a placa, o balcão para os pedidos), relacionados à expansão do cenário constituído por indicações discursivas (definição dos papéis e dos acontecimentos relacionados aos personagens que não necessariamente estão representados, como o pai). Como adulta-brincante, mantive minha vontade de representar outros papéis que não apenas o de cliente e a pergunta sobre essa possibilidade abre *o script* a diversas modificações (personagens animais e de filmes da Disney). Joana pede um narrador

para o jogo. Embora sem papel na brincadeira, interfere na sua construção discursiva, na medida em que interage comigo e pode enunciar algo sobre o enredo. Sua voz vem de fora, como de um narrador entusiasmado. Trata-se de uma atividade relativa e de uma posição intermediária, nem dentro, nem fora da brincadeira. E me faz pensar no tipo de “inclusão” que o contexto do jogo forja para Joana e para mim. Estrangeiros na cultura lúdica infantil? Nossas relações de pertencimento são sempre circunscritas à temporalidade do faz de conta. Nossa diferença mostra-se pelas estratégias que realizamos para estar *entre*, como brincante, como adulta, como criança especial. A brincadeira, longe de constituir-se em campo neutro (de puro prazer, inocente) revela sua complexidade como arena de negociações, propostas pela ação (de dentro) de seus agentes. É diferente das estratégias escolares de negociação de conflitos, em que o adulto advoga a entrada das crianças na brincadeira e que não são aceitas por um ou outro motivo.

E a estranheiridade do gato de botas? O gato de botas como personagem ganhou atributos humanos e aparece como figura ambígua dentro da proposta da nova brincadeira: é um restaurante que serve comida para cachorro; mas poderia servir a um gato? As definições mantêm-se com certo mistério como no caso do capturador mascarado. Quem seria? A dona do restaurante teria outra identidade? As ações representadas pela dona do cachorro Lulu (eu, pesquisadora) - chama o capturador, vai ao restaurante, corre atrás do cachorro, pede ajuda ao gato de botas, diz o que acontece aos curiosos – constroem um roteiro, dando a ver as preocupações em incluir as crianças, como se não fosse possível se desvencilhar desse olhar sobre o outro. Os papéis que as crianças se atribuem não sugerem um plano de relação dado, com complementaridades bem definidas. Tudo é invenção, fazendo aparecer as distinções de posicionamento, no que diz respeito, não mais às prerrogativas de poder, mas ao trânsito entre real e ficção.

A pergunta sobre o meu papel (e eu sou quem?) pareceu aqui querer amarrar o *script* em que Nina deveria resolver entre suas duas identidades (cozinheiro e cachorro). O restaurante mágico foi a solução de compromisso dada para a possibilidade de transmutar esses papéis. As crianças criam as condições para que possam experimentar (regras) e nossa diferença mostra-se pela atuação diversa em torno das regras. Para sair da condição de cliente (e eu permaneço cliente nos dois universos imaginários reunidos no restaurante mágico), talvez eu pudesse ter criado outro papel, me feito cachorro também? Reverter a condição de cliente (o que aparece na constância da pergunta sobre quem sou) mostrou-se possível pelo jogo e menos pelas conversas sobre eu ser ou não outra coisa.

Na cena de agora, o restaurante de cachorro persiste como enredo, sendo fundamental à compreensão do que vem a ser posição do adulto-brincante.

TRECHO 62

Emília propõe:- vamos, a Nina é a Lulu, você é a dona da Lulu e eu sou a dona do restaurante. Aproximamo-nos do tanque de areia. Malu me vê e me cumprimenta. Ela parece sem rumo:- tia, quero brincar de fazer bolos! Fica por perto. Nina e Emília brincam na areia com uma folha de papel onde colocam areia molhada. Agacho na areia para ver o que fazem. Nina:- tá aqui o bolo de feijoada para a tia! **Eu: - e eu sou quem?** Pergunto, pois fico em dúvida, já que Nina (a Lulu) está fazendo bolo. Fico curiosa acerca do que vamos brincar mesmo. Não temos o setting decidido. Emília:- A cliente! Eu:- ah, mas eu não aguento mais. Levanto e me aproximo do batente da casinha, onde termina o tanque de areia. As meninas ficam no centro do tanque. Descontente, continuo:- pois se eu passar mal com esse bolo vou pedir que contratem outros cozinheiros! Nina me serve, colocando a folha (com areia) no batente. **Emília se aproxima e me explica: - esse é um restaurante mágico que os cachorros se transformam em gente para servir.** Nina está pulando e imitando um cachorro dentro do tanque de areia e Emília me avisa:- seu cachorro fugiu! **Paola nos vê no tanque e comenta:- mudou tudo!** Entendo que ela se refere à brincadeira de restaurante. Na nossa entrevista, levei um dos trechos em que descrevo a brincadeira de restaurante com as crianças. Ela fez a proposta de também participar para vermos como se transmutam os papéis. Desde então, curiosamente a brincadeira mudou e desde a última sexta-feira o enredo do cachorro se repete. Coincidência também que Lelé na última sexta-feira não trouxe as panelinhas. Começo a correr para pegar Nina. Digo que vou ligar para a **veterinária. Malu diz:- eu sou a veterinária!** Fazemos que estamos ao telefone e ela diz que ela fugiu. Théo me entrega um pedaço de um carro de brinquedo para guardar. Era o seu trator. Resolvo fazer que o trator é o remédio da Lulu e saio correndo pelo parque e entre os brinquedos tentando dar o remédio para Lulu. Malu achou no tanque um cotonete e também corre dizendo que aplicará um remédio em Lulu. Seguramos Nina. Malu estica o braço de Nina e faz como se fosse aplicar uma injeção. **Nina reclama que o braço dói. Fico preocupada e solto Nina que volta a correr.** Agora Flor se aproxima e diz que é um **cachorro bravo.** Faço que vou pegá-la e corro em sua direção. Nina (Lulu) e Malu (que também agora é um cachorro) estão em cima da casa da árvore. **Sugiro que em quem eu triscar volta a ser criança e não é mais cachorro. Trisco em Malu. Ela demora um pouco e diz:- não tia, não tem isso de virar criança não.** Digo que vou subir na casa da árvore. Malu me impede e diz que vou virar cachorro. Subo as escadas e paro. Flor está em baixo, diz que

a casa não vai cair, pois as professoras já subiram para tirar foto. Enquanto isso, percebo que várias professoras acompanham nossa movimentação, já que as crianças correm e me gritam pelo pátio. Elas descem e agora sou o **cachorro monstro** e vou pegando quem vejo na frente. Raul:- cachorrone! Corro pelo pátio, para pegar Lelé, Flor, Nina, Malu, Raul, Carol, Vivi, Luana. Canso e sento no minhocão. Natália devolve minhas sacolas que estava guardando durante o horário do parque. Malu reclama comigo porque sentei e eu digo que acabou o tempo, apenas ninguém cantou tá na hora de lavar as mãos. Natália diz:- lavar as mãos! As crianças correm. (Diário de Campo, 3 de outubro de 2013).

Chama atenção como os papéis vão sendo definidos a partir da proposição de algo para o *setting* lúdico. Assim como eu, Paola reage diante das mudanças. A brincadeira de restaurante se transformou e, de alguma maneira, nos desafia na posição do adulto que tenta “decifrar”, “compreender” as crianças. Do lugar do lamento (e agora, como continuar a pesquisa e encontrar as respostas?) falava uma concepção de pesquisa com a qual eu e Paola fomos lidando em nossa parceria e que foi aparecendo em enunciações que definiam qual deveriam ser o meu lugar e o das crianças (gente, deixa a tia Erica, ela vai só olhar! Não atrapalhem a tia Érica!), no uso dos instrumentos metodológicos entendidos como garantia do sentido (você não vai perguntar para Flor o que ela entendeu? Olha, filma ali, eles estão brincando!), nas circunstâncias da pesquisa (não deu para você ver, eles não falaram muito). O discurso científico desse modo posiciona o objeto-sujeito criança em um lugar de uma visibilidade incessante e incansável (tudo entender, tudo dizer, tudo explicar). Esse imaginário funcionou também revelando o quanto poderia ser estranho fazer pesquisa e brincar com as crianças. Essa conjunção mexeu com os lugares habituais para a pesquisa científica e suas solenidades.

A inserção do pesquisador no *setting* lúdico levanta questões em torno de como a brincadeira estabelece fronteiras e ao mesmo tempo as movimenta. É o que a cena seguinte (trecho 63) possibilita discutir, sendo importante demarcar o fato de que o momento vivido com as crianças aconteceu no final do ano de 2013, fase de conclusão do trabalho de campo e quando já havia partilhado de várias brincadeiras com o grupo. É uma cena importante, pois é visualizado um conjunto de tensões que se apresentaram em muitos momentos e que resumem o processo de inserção na brincadeira e a possibilidade do adulto-pesquisador ocupar o lugar de parceiro na brincadeira (o outro como par), tendo o adulto-professor como alguém que observa esses movimentos e a eles responde. Esse lugar por sua vez é emblemático no que

revela sobre a posição habitual do adulto e como adultos e crianças experimentam abri-lo a outras possibilidades.

TRECHO 63

Quando retorno do lanche, a porta da sala de aula está trancada de novo. Paola explica que como Natália não veio e ela está acompanhando o Edu, fica difícil controlar a Joana que foge da sala. Joana e Edu são “crianças especiais”. O grupo está disperso, ainda não iniciaram outra atividade. É o fim do lanche. Entro e procuro sentar em uma cadeira entre as crianças, no meio da sala. **Nina se aproxima: - tia, quer ver o nosso show?** Ela e Carol estão sentadas no canto da sala, depois da estante de livros. As cadeiras estão juntas, uma ao lado da outra. Aceito o convite e ponho uma cadeira na frente delas. **Nina afasta minha cadeira e decide que devo ficar um pouco mais longe (imagino que posso ser o público).** Nina tem na mão uma caixa de pasta de dente. Em pé, ela cochicha no ouvido de Carol que está sentada. Nina fala olhando para mim e prepara Carol para o que ela dirá no show. Enquanto isso, repito do lugar do público: - começa, começa, que demora é essa? Começa, começa, que demora é essa? Nina se põe a frente com a caixa na mão como microfone: - Esqueci! Sempre esqueço essa parte! Carol sentada lembra para Nina o que dizer:- Senhoras e senhores, meninos e meninas! Nina recomeça:- Senhoras e senhores, meninas e meninos vai começar o show. Não escuto todo o anúncio. Carol levanta e fala ela mesma o anúncio:- Senhoras e senhores, meninos e meninas! Joana se aproxima:- começa, começa! Emília tenta sentar no lugar da Nina que apresenta o show. **Nina explica que ali não pode, que ela tem que ser público.** Nina um pouco sem jeito alerta a colega:- Emília! Emília! **José está ao meu lado e me pergunta:- podemos brincar, eu e a Flor?** Não respondo. Nina:- Vão ter que passar pelo labirinto! E indica onde José e Flor devem sentar. Luana se aproxima e me pede uma folha do caderno de notas. **Paola nos interrompe: gente, vou ter que parar a brincadeira!** Vivi: - oh tia! É chato! Sobre o convite de Paola para fazer a leitura. Paola demora um pouco, mas os organiza em círculo. Fico sentada logo atrás do grupo. Nina se vira e me diz:- **Tia, nós vamos brincar no parque! Todo mundo vai tá lá, ó** (apontando), a Carol, o José, a Vivi, a Luana. A Carol tem que ficar lá no alto (referindo-se ao espaço em cima dos balanços)! Nina sorri. (Diário de Campo, 13 de novembro de 2013)

O olhar da professora (de fora) reconhece a brincadeira e a cumplicidade de sentido partilhado pelo grupo, do qual faço parte como adulta-brincante. Esse olhar estrangeiro de algum modo legitima meu trânsito entre a cultura de pares. A referência como grupo (nós) aparece em resposta ao enunciado pedagógico sobre o limite do tempo e é

arrematado quando as crianças lamentam e aceitam a mudança, postergando a continuidade do jogo simbólico para o parque. O público – ao contrário do papel de cliente na brincadeira de restaurante - é um personagem-âncora para o desenrolar do roteiro, que é protagonizado pelas crianças e não só por mim.

O uso do “*nós*” como marca da identidade de pares (*Tia, nós vamos brincar no parque...!*) permanece ambíguo, pois Nina pode apenas estar me dizendo que eles (ela e os outros) vão brincar, como também promete e parece se comprometer com a continuidade do jogo partilhado entre nós. Se a autoexclusão do adulto foi garantida pela ausência da professora, a situação me posicionou em um lugar dentro e fora, que não me credenciava de uma vez por todas como pertencente ao *setting* lúdico, como brincante, o que parece se manter como condição para o adulto-brincante, ou seja, uma espécie de posição não totalmente garantida. O convite inicial (*tia, quer ver o nosso show?*) não deixa claro que se trata de um convite a ingressar no *setting* lúdico, o que geraria para mim um papel. Ainda ali poderia ser o caso de ocupar apenas o lugar periférico de suporte para elaboração discursiva do cenário, tal como os pesquisadores definem o adulto-colaborador nas brincadeiras das crianças.

No desenrolar do jogo, quando contribuo com a brincadeira e me ponho na condição de público que age e reclama (*começa, começa que demora é essa!*), constituo-me como parceiro na brincadeira, lugar esse que difere daquele como o do ludotecário; ou mesmo, às vezes, o do professor quando fornece os materiais e/ou põe-se no lugar de supervisão da brincadeira. Nessas ocasiões, o adulto participa quase como um objeto do qual as crianças regulam a ação, mas que nem sempre responde do lugar inusitado que essa participação pode causar no *script*.

A pergunta de José sobre a permissão para brincar é dirigida ao adulto-colaborador e não talvez ao adulto-brincante. São, por sua vez, duas posições diferentes e de conciliação difícil. O cuidado em não responder a José esteve relacionado a não assumir o lugar de quem pode dar garantias do jogo (de fora), o que me exigiria sair do plano ficcional. Nesse caso, estar nas duas condições - brincante e facilitador - novamente significaria ter um privilégio, podendo enunciar de um ou outro lugar à revelia do grupo. Quando Nina o responde, lhe impõe condições estabelecidas de dentro do *setting* lúdico. Em caso de responder a José, eu dificilmente conseguiria fazê-lo como brincante, tendendo a assumir uma posição de incluir todas as crianças na brincadeira. O critério não seria então dado pelo contexto do faz de conta e em acordo com o roteiro construído, mas por um acordo constituinte da cultura escolar em que todos têm direito de brincar e que constitui o adulto como alguém que pode garantir esse

direito. A noção de par está relacionada à reversibilidade de posições que é própria ao faz de conta e, na cena em questão, o lugar de público é um lugar reversível, que respeita a simetria entre os parceiros de brincadeira.

Vê-se o “enquadre” lúdico definido em contraste ao pedagógico (*gente vou ter que parar a brincadeira!*). A professora escuta a voz das crianças (que enunciam da posição de brincante) justamente quando reconhece a partilha de um sentido - o que possibilita o “enquadre” lúdico. É porque é capaz de reconhecê-lo que também estabelece com ele (o lúdico) um pertencimento, sem precisar fazer conciliações entre o lúdico e o pedagógico.

A compreensão do processo de diferenciação adulto/criança neste tópico se dá pela análise do lugar que ocupo como adulta no espaço-tempo da brincadeira. Nas cenas enunciativas o que esteve em destaque não foi a representação, pelas crianças, de papéis adultos. O que é enfatizado é o modo como se deu a inserção do adulto na brincadeira e o que isso mobiliza na ação da criança em relação ao seu lugar, ligado ao contexto da educação infantil e a como a brincadeira é um eixo curricular nacional que particulariza a prática neste nível de ensino e na escola estudada.

No *setting* lúdico, há exigências quanto à identidade dos pares de modo que a simetria seja garantida e o jogo possa acontecer. Assim como observou Costa (2012), isso pode estar, em certo momento, ameaçado, necessitando negociações. No caso da pesquisa, essas negociações sugeriram que ao adulto-pesquisador foi conferida uma experimentação temporária como par (parceiro). A cada negociação, as fronteiras se mostravam, a exemplo dos momentos em que:

a. houve suspensão do *setting* lúdico, pelo meu deslocamento da posição de adulta- brincante para uma posição de proteção e cuidado com as crianças, tendo permanecido uma situação conflituosa, pela postura ativa das crianças-brincantes, em torno da vontade de continuar a brincadeira, como vimos no trecho 52 (p. 222).

b. pretendi decidir sobre a saída da brincadeira (sair para atender um telefone, ser chamada por um outro adulto, outra criança), esquecendo que isso denotava uma posição de vantagem semelhante a que opera entre as ações dos adultos em relação às crianças na vida social;

c. tentei recusar os papéis destinados a mim, dando a ver que a minha inclusão como adulta disposta a brincar (adulto condescendente) não me posicionava como parceiro. Poder brincar era uma concessão do grupo, mas a condição de brincante esteve relacionada às regras criadas no desenrolar da brincadeira, as quais eu precisava me submeter, inclusive às vezes ficando fora do jogo. Ao não concordar com as regras estabelecidas e propor mudanças,

eu me colocava como alguém disposto a negociar e sofrer as consequências dos acordos a serem feitos. O posicionamento adulto habitual se estabelecia quando eu aceitava as condições tal como definiam, o que não coaduna com o lugar de adulto-brincante;

e. precisava lembrar que estava brincando, o que me reposicionava como estrangeira (alguém para quem o brincar não se constitui como elemento primordial na constituição identitária) e com laços de pertencimento com o grupo sempre tênues, pois redefinidos a cada jogo;

d. havia o reconhecimento na ordem escolar de uma “maturidade” adulta destoante (realização das tarefas; brincadeira de massinhas, confecção de desenhos, na escrita, na leitura) não negociável, como pareceu ser possível na brincadeira. Na brincadeira, se isso representasse ameaça à reversibilidade (fazer os bolos, dar ideias, ser o chefe, inventar os roteiros) era possível contestar de dentro do *setting* lúdico.

Entendido dessa forma, a noção de par se desassocia da ideia de outra criança, e se pode considerar a possibilidade de o adulto experimentá-la como posição subjetiva, analisando ao mesmo tempo as condições e/ou impossibilidades que disso desdobra para os processos de diferenciação/subjetivação tipicamente modernos.

Uma vez que a posição de brincante (adulto ou criança) é definida no jogo/brincadeira, ela se diferencia do processo de constituição das identidades escolarizadas do professor (da tia) e dos alunos, na medida em que se baliza e se faz na possibilidade de uma relação entre pares/parceiros, entendida pela perspectiva da cumplicidade e reciprocidade necessárias ao jogo simbólico. Essa diferença que aparece pela inserção do adulto no jogo (território escolar da criança) tornou-se produtiva, abrindo um espaço em que as posições de adultos e crianças ficam desalojadas de uma definição prévia, pois foi preciso definir o que é possível ao adulto na brincadeira, questão que não se coloca fora do dispositivo de pesquisa.

Isso não quer dizer, por sua vez, que a brincadeira seja um espaço destituído de relações de poder, em que a diferença entre adultos e crianças seja destituída. O que a partilha da brincadeira favorece é um lugar de onde estranhar o próprio faz de conta como território do infantil (o “típico da criança”).

6.3.2 *Transbordamento das identidades escolares*

Neste subtópico, analiso o processo de diferenciação adulto/criança com base nos efeitos que a inserção da adulta-pesquisadora provocou em torno da definição das posições da criança como aluno e da professora como tia, seja diante da possibilidade de partilhar

atividades destinadas às crianças, como alunos, seja pela diferença entre minhas funções como pesquisadora e da professora, uma vez que as crianças nos interpelaram sobre os limites da ação desses adultos em sala de aula. Duas rotinas escolares se destacam como lugares de produção de sentido: a roda de conversa e as atividades híbridas, como o uso da massa de modelar, o ensaio para eventos do calendário escolar, o desenho livre.

De uma maneira geral, as cenas contempladas nesta discussão permitem compreender como a sala de aula dispõe sujeitos crianças e adultos de modo a constituí-los discursivamente como alunos e professores. Permitem analisar de que maneira minha presença como adulta-pesquisadora funciona como um excedente de visão para a adultez de que é feita a identidade docente. Estamos no âmbito das cenografias da sala de aula como rede de sentidos, seus rituais e dispositivos.

Imagem 13- A sala de aula do grupo V (os vermelhinhos)



Fonte: elaboração própria. Data: 20/09/2013

Nota: À esquerda, a sala de aula do grupo V, vista da porta e à esquerda, a sala de aula vista do fundo. É possível ver o mobiliário, mesas, cadeiras das crianças e o balcão - que serve de armário e apoio para a professora-. O quadro branco, trabalhos das crianças, avisos, calendário de aniversariantes, expostos nas paredes da sala.

6.3.2.1 A “ordem escolar” faz problema à pesquisadora-adulta: como entrar na roda?

As cenas a seguir (trechos 64 a 66) mostram aspectos do processo de inserção da adulta-pesquisadora na rotina da sala de aula do grupo V, momentos em que “vermelhinhos” e “tias” franqueiam condições para que eu esteja entre eles, dando a ver as fronteiras que regem esse espaço.

TRECHO 64

A primeira coisa que lembro ao começar a escrever no diário de campo é do episódio de ontem com a massinha de modelar. Já era final da aula e a profa Paola entrega massa de modelar para as crianças. Digo que também quero e percebo que as crianças ficam desconfiadas. **Raul comenta de imediato:- não! Eu pergunto:- por que Raul? Ele justifica: você não é criança. Paola sugere que cada um tire um pedaço da sua e me dê. Malu recusa em me dar um pouco de massinha no começo, mas me oferece um pedaço ao final.** (Diário de Campo, 26 de setembro de 2013)

TRECHO 65

Elias, Malu e Nina fazem esculturas em massa de modelar e devo adivinhar. **A brincadeira consiste em eu falar várias opções e sempre errar.** Às vezes, a escultura é óbvia, mas as crianças renomeiam para eu errar. Peço pistas e **Elias diz convicto: - tem que adivinhar!** (Diário de Campo, 06 de junho de 2013)

TRECHO 66

Profa Paola tenta organizar as crianças para o ensaio da quadrilha. Meninos e meninas uns na frente dos outros. A música é Pagode Russo de Luís Gonzaga. Estou sentada próxima às mesas, vendo tudo. Professora Paola: - **A tia Érica vai ver o menino e a menina que dança mais bonito!** Tentando fazer com que as crianças ficassem em suas posições e ensaiassem. **Eu: - vou é ensaiar também! Posso? Paola, um pouco desconfiada: - Pode. E aponta a Nina para ser meu par.** Ensaiamos duas vezes. Divirto-me com as crianças. O ensaio acaba. Malu me empurra para fora da sala sem dizer nada. Ela põe força e apesar da nossa diferença de tamanho e da possibilidade de eu impedi-la não faço e deixo que me empurre. **A medida que ela me empurra digo:- Malu! Malu! Penso: Por que será que me expulsa?** (Diário de Campo, 14 de junho de 2013)

A atividade curricular com a massa de modelar acontece no espaço-tempo da sala de aula, geralmente ao término das atividades que são planejadas pelo professor e alvo de avaliação da aprendizagem. Tem um *status* intermediário. Está *entre* a tarefa como instrumento de avaliação da aprendizagem e a brincadeira, fora da interferência da professora, constituindo um lugar importante para compreender a posição da criança como aluno da educação infantil. Da ordem escolar, vigoram a divisão do material, a inclusão de todos na atividade, a determinação de um tempo para a atividade. As intervenções da professora e do

Raul (trecho 64 e 66) fazem aparecer a posição do aluno, que deve dividir o material. Raul⁹⁴ é recém-chegado e a posição de criança aluno da educação infantil é algo a decifrar e um reconhecimento que ele espera do outro-colega e do outro-professor. Raul foi aceito rapidamente no grupo. Flor teve um papel determinante, escolhendo-o para sentar ao lado, fazer as atividades, brincar no parque. A negativa do Raul fala do lugar de novato, de quem joga com o que está mais evidente na cultura escolar, a fim de entender e aprender sobre as possibilidades de cada um. É diferente da recusa de Malu, que me adverte sobre a necessidade de negociação a que a minha posição está submetida, sempre que tento ultrapassar o que está previamente acordado como sendo o lugar de cada um. Além disso, sua recusa está inscrita nos moldes das relações de poder e disputas cotidianas no grupo, no qual Malu tenta exercer algum tipo de liderança.

Na segunda cena (65), adivinhar é a tarefa impossível que me é destinada no jogo com a massinha. Parece funcionar como um critério de que as crianças se utilizam para me reservar um lugar, do qual têm controle. Se no faz de conta, a atribuição dos papéis por Nina procurava interferir nas diferenças de poder (decisão) entre adultos e crianças fora da brincadeira, no jogo de adivinhar, se tratava de interferir na imagem do adulto como aquele que sabe. A brincadeira na sala de aula faz aparecer essa fronteira.

Minha entrada (pesquisadora) na sala de aula movimentou as relações professores-alunos em certa direção, como se vê na cena do ensaio (66). Foi um momento emblemático - assim como foi a minha tentativa de conseguir outro papel na brincadeira de restaurante - pelo fato de que, ao pedir para ensaiar, forjei uma posição entre as crianças, deslocando a demanda da professora e seu pedido de aliança para a manutenção da ordem em sala de aula.

O lugar do pesquisador, entretanto, é uma ficção e, como tal, produz certos efeitos, não sendo possível constituí-la idealmente em relação à posição do professor. A pesquisa parece ter aumentado entre as professoras a preocupação com o “bom” comportamento das crianças. Na medida em que não atendi à demanda de avaliar o grupo, ficou em aberto a possibilidade para as professoras de que elas pudessem estar sendo avaliadas. O pesquisador visto como *expert* poderia ver a sala de aula por inteiro. Nessa perspectiva, a pesquisa é “mais trabalho” para o professor. Consequentemente, parecem se acirrar estratégias com o objetivo de reduzir os efeitos do inusitado em sala de aula, como se fosse preciso responder preventivamente à imprevisibilidade decorrente do envolvimento das

⁹⁴ Raul chegou à escola no segundo semestre e foi rapidamente acolhido no grupo.

crianças com a pesquisa. Diferente do contexto do parque, na sala de aula, as movimentações do pesquisador ficam mais ou menos sujeitas à manutenção da ordem (não aumentar a conversa entre as crianças, não dispersar o grupo, não favorecer disputas).

O lugar do adulto-professor como aquele que mantém a ordem aparece problematizado quando o professor não pode conter o adulto-pesquisador em sua “indisciplina” e tem que lidar com o imprevisível. A professora tenta incluir o exercício da pesquisa (a observação-participante) dentro do funcionamento da sala de aula, como estratégia de organização do grupo e dispositivo para garantir o ensaio. Ensaiai com as crianças interrompeu o fluxo de três práticas: a minha, que não podia mais observar, a da professora, para quem o ensaio não pedia apenas ordem (uma vez que eu estava junto) e a das crianças que precisavam ensaiar com alguém que não conhecia os passos. Estávamos todos fora do lugar. O ensaio criou um lugar inusitado para o adulto-pesquisador, relacionado à rede dos afetos e relações de amizade entre as crianças constituídas pelas diferentes atividades e rotinas cotidianas. O imprevisível, porém, não se pôs apenas como possibilidade para as relações entre mim e as crianças. Paola (professora de apoio), em outras situações no decorrer do ano, tomou proveito das reconfigurações de lugar e experimentou desenhar com as crianças, ensaiar e brincar no parque. As duas imagens (14 e 15) deixam ver momentos de partilha entre professora e crianças e das crianças comigo, abrindo o lugar da tia-adulta a outras experimentações.

Imagem 14 - Professora auxiliar e crianças desenhando



Fonte: elaboração própria. Data 22/11/2013.

Nota: Na sequência das fotografias, as crianças se envolvem com o desenho que a profa. Paola faz. É um momento “livre” e que aconteceu após o término das atividades programadas e que promove um envolvimento inesperado e entoadado pelo entusiasmo do grupo: - “A tia se garante!”

Imagem 15- Desenho livre entre crianças e pesquisadora



Fonte: Elaboração própria. 21/11/2013.

Nota: Na sequência das fotografias, um dos momentos partilhados entre pesquisadora e grupo, por meio do desenho livre. Na primeira fotografia, o desenho que fiz e que peço às crianças para expor no lugar destinado aos seus trabalhos. O desenho da borboleta permanece emblematicamente só, mas depois ocupa a mesa com o pedido de que eu o reproduza para cada um. Juntos, desenhamos as borboletas.

Nas cenas a seguir (67 a 71), vimos os impasses gerados ao funcionamento da roda de conversa - dispositivo pedagógico na educação infantil - quando dela se espera que seja o contexto “natural” da criança interessada, parceira do professor. Parece que essa imagem naturalizada da participação da criança, assim como visto em relação aos impasses gerados na relação professor-aluno (tópico 6.2), está vinculada fortemente à prerrogativa institucional de que a escola Aquarela tem uma prática pedagógica diferenciada. As análises mostram que essa prerrogativa sustenta, em certa medida, as naturalizações em torno da posição da criança, amortecendo a condição da criança como sujeito do discurso, quando se utiliza da visão desenvolvimentista como base de sustentação de sua filosofia e mantém sem problematizar a oposição binária entre construtivismo e escola tradicional. Isto mitifica a disciplina como negativa e constrói a criança “naturalmente” sabida, inquisitora, curiosa. Vejamos.

TRECHO 67

Enquanto Vera fala com as crianças, chama-me muita atenção o quanto pede silêncio psiu! psiu! Diante das intervenções das crianças. Vera inicia um “jogo” com o grupo, em que rouba as suas vozes. Passa na roda e vai recolhendo as vozes, passando a mão na boca de cada um. As crianças riem, fingem falar fazendo mímica, envolvem-se. E Vera pergunta em seguida: - Tá bonita nossa bandeira? Ao que Bruno, filho de Vera e também aluno, responde:- você não disse que pegou a nossa voz? E Vera um pouco sem jeito:- foi né! Continuando a explicar a montagem da bandeira do Brasil. (Diário de Campo, 05 de setembro, 2013)

Assim como vistos na ocasião do policiamento pela professora em torno do uso da palavra castigo pela aluna (cf. p. 109), “roubar a voz das crianças” é uma estratégia que emudece a própria professora, quanto não encontra formas de considerar em planos conjuntos a prática docente e outras práticas educativas, como as da relação mãe-filho.

Na situação seguinte (trecho 68), ocupar a posição de quem sabe está relacionado ao bom comportamento, ou seja, fazer tal como disse o professor num jogo de reconhecimento dos seus esforços. Conjugado ao “fora da ordem”, está “o fora” da escola (o extraescolar), o que está no mundo, o que se aprende na TV, com os jogos; duas operações (trecho 68 e 69) diferentes que produzem, ao mesmo tempo, “a” identidade escolar e os “não-adaptados” - os que estão “por fora”, os que estão fora da ordem da roda.

TRECHO 68

As crianças já estão sentadas nas mesas para fazer a tarefa. Manoel Filho lê a tarefa e pede um esclarecimento sobre um erro que percebe na tarefa. Vera que está atenta a quem conseguirá realizar a atividade após a explicação, imediatamente responde a Manoel: - **O Manoel não sabe!** Ela não percebe a contribuição do Manoel. Isso aconteceu várias vezes. Vera precisou pedir atenção ao grupo na hora da explicação e parecia sem paciência com a possibilidade de terem restado dúvidas e outros pedidos de explicação. A tarefa foi explicada com as crianças em semi-círculo e colada na parede logo a frente das crianças. Vera resolveu a tarefa com a ajuda de todos, que certamente não destinaram ao momento a mesma atenção. (Diário de Campo, 06 de setembro de 2013)

TRECHO 69

Alexandre é uma das crianças a quem a profa Vera chama muito a atenção. Alexandre **esteve uma semana fora**. Viajou para a Disney (Orlando/EUA) com a família. Quando Vera ler o título da história, ele diz:- tia, essa história eu já sei! **E Vera ironicamente:- é Alexandre! Sua mãe leu para você na sua viagem, foi?** Ao que Alexandre responde, já deitado, mas na roda:- foi na tv. Vera insiste:- pois você vai ouvir de novo e adverte o grupo: - quem quiser ouvir a história tem que fazer silêncio. Estou sentada com todos no chão. Vera, Paola e Natália também estão na roda. Enquanto escrevo, Malu vai me perguntando:- tia que letra é essa? E eu vou respondendo. Mais a frente ela reclama:- tia, porque você só escreve nessa letra? Refere-se à letra cursiva. Explico-lhe que é mais rápido. Ela pede que eu escreva com letra bastão para que possa ler. Vera está com o celular na mão, consulta as horas e o celular toca. Ela irritada joga o celular nas pernas da profa. Natália que está a sua frente e diz:- não vou atender mais telefone até às 17h

quando é final de expediente. Diz aí, Natália! (Diário de Campo, 07 de novembro de 2013)

Parece haver um desacordo dos tempos da escola com relação aos outros tempos de uma pedagogia cultural: da TV, da viagem à Disney, do aparelho celular. A recusa de Vera é a esse outro contexto, do qual não tem controle. O menino fala, o telefone toca, rompendo com uma suposta impermeabilidade entre os dois mundos: o da escola (a atividade proposta na roda de conversa) e o da vida lá fora. Aparece a professora que tem que conter, que tem que dar retorno. Vera desautoriza Alexandre. O que pesa é a avaliação sobre seu comportamento. A viagem parece ter custado a Alexandre, como se lhe tivesse aumentado o peso da indisciplina. O comentário de Vera soa como desinteresse, ao que a professora desautoriza qualquer novidade que pudesse advir de sua estada fora. Alexandre parece significar “mais trabalho” para a professora, pois esteve fora. Ele costuma ser designado como vivendo no mundo da lua e ausente das atividades propostas em sala.

A ironia como recurso desvela as disputas que perfazem a roda de conversa, apontando o fracasso da imagem pacífica das relações entre adultos e crianças; relações que permanecem vistas e significadas na cultura escolar pela óptica da indisciplina, que mantém por sua vez a centralidade da posição do professor como lugar de enunciação.

TRECHO 70

Profa. Paola senta no chão e tenta organizar **as crianças em roda** no canto da sala, preparando-as para a aula de música. O grupo está disperso, falam alto. Malu se aproxima e senta no meu colo, resmungando:- Ela é uma chata! Eu: - Quem? Malu: - A tia Vera. Profa. Vera sai do balcão, irritada, e dar um carão no grupo. Vera: - Não é justo com o professor. Vocês tem que respeitar o tio Leo. Você acha que a profa. Paola não cansa de ir atrás de você lá no parque Joana? Profa. Vera está ao lado da Joana e pede que ela não se levante. Vera: - A tia Amélia não quer ninguém descalço! Fala várias vezes na tia Amélia como recurso para por as crianças na linha, em ordem. Amélia é a coordenadora. Vera pede silêncio:- Psissiu! Silêncio! Quando Emília levanta **a mão pedindo para falar**. Responde:- Com licença? Até que o grupo se acalme, a profa. Vera segue falando sem ouvir as crianças. Enquanto isso, o prof. Leo arruma as cadeiras em frente ao quadro. As professoras resolvem chamar de um por um para irem sentando. Resolvem arrumá-los, alternando meninos e meninas. Malu está debaixo da mesa. Paola diz que dirá para sua mãe. Vera vai até a mesa, retira as cadeiras e ordena que ela vá para a roda. Malu vai direto para as cadeiras organizadas pelo prof. Leo, sem esperar o comando da professora.

Vera ironizando: - ah, Malu você resolveu sentar, foi? (Diário de Campo, 13 de junho de 2013)

TRECHO 71

Cheguei mais cedo e subi até a sala para não perder a rodinha (roda de conversa). As crianças se amontoavam para ver o ramster (ao centro) que Luana, uma das meninas, trouxe para a escola. Todos em cima da gaiola e Luana apreensiva. Profa. Vera parecia receosa para onde aquela curiosidade ia levar. Sempre preocupada com o controle do grupo. Profa. Vera falava sobre o dia do brinquedo e perguntava em tom de cobrança ao grupo: - Hoje é o dia do brinquedo? Hoje que tem que trazer brinquedo gente! Não tomei nota de quem estava em sala, mas lembro que Bruno e Elias faltaram e que Carol chegou depois. Após as perguntas da profa. Vera, Manoel Filho esconde os bonecos que trouxe sem querer mostrar. Para a profa.? Para a turma? Ela continua, após perguntar pelos brinquedos trazidos: – **Parabéns para quem trouxe brinquedo hoje!** (Diário de Campo, 30 de agosto de 2013)

A roda de conversa é um dispositivo pedagógico comum à prática docente na educação infantil. Coloca-se em oposição à organização dos alunos em fila e está relacionada em seus propósitos a maior participação do aluno, em detrimento de um modelo educacional centrado na exposição do professor. Geralmente, a roda de conversa se dá no início das atividades, como um ritual de iniciação do dia, assim como sempre que se pretende uma conversação, em que as crianças exponham suas opiniões, pontos de vista. Além disso, é um dos elementos da avaliação cotidiana de que dispõe o professor. Na roda, entretanto, podem ser encontradas formas de perdurar a centralização das atividades no professor, por exemplo, quando estar na roda é estar ao redor da professora, num círculo perfeito, sem interrupções e excessos. Sua cenografia inclui elementos discursivos e não discursivos: pernas cruzadas, círculo não muito aberto, corpos lado a lado, ninguém deve se adiantar, dedo levantado para falar, atenção para que a fala esteja relacionada ao tema previamente estabelecido.

Ao longo da pesquisa, meu posicionamento (o quanto estive dentro ou fora) na roda de conversa esteve relacionado diretamente à diminuição das ressalvas das professoras. Primeiro, não atrapalhar e evitar sentar com as crianças, pois o desejo de ficar no colo da pesquisadora bagunçava o grupo. Posteriormente, festejar a presença da pesquisadora, sendo isso um motivo dado às crianças para que entrassem na roda. Por fim, na despedida, o grupo reivindicou que eu falasse e me pronunciasse na roda (é a vez da tia Érica!).

A roda, tal como se desenrolou, não parece dar margem a imprevistos ou eles são bem individualizados como marca dos alunos não colaboradores, ou seja, aqueles que destoam, não são ouvidos e promovem o embaraço, pois questionam o imaginário pedagógico da roda como garantia da promoção da autonomia e da participação. A ironia parece ser a forma pela qual se apresentam os impasses docentes quanto aos modelos de educação ainda vigentes, o que se mantém fazendo sentido na ordem discursiva, independentemente das intenções dos sujeitos.

6.3.2.2 Tornar-se uma tia-que não-ensina entre alunos e professores

“Ser tia” traduz o funcionamento da identidade escolar dos adultos na escola, sobretudo as professoras. Ser referenciada como tia pelas crianças e também pelas professoras, no entanto, não parecia fazer coincidir as posições de pesquisadora e professora. Essa ambiguidade me pareceu um potente recurso metodológico para mostrar os marcadores simbólicos num caso e no outro, tendo em vista o lugar do adulto e sua representação como aquele que sabe.

Analisando meus posicionamentos em campo, a escola aparece como um cenário de reconhecimento específico para as relações entre mim e as crianças, tal a importância para elas de investigar/descobrir/saber meu nome de verdade, se tenho filhos, se fico de férias para sempre.

TRECHO 72

Estou no parque. Malu se aproxima e faz uma revelação, dizendo-me que sabe *meu nome de verdade*. Acrescenta que contou a sua irmã e que ela não acreditou que soubesse. Malu se refere à ocasião do nosso encontro (fora da escola) durante a confraternização de Natal da academia que eu frequentava junto com sua irmã. Até esse dia, não sabia que ela e Malu eram irmãs e nem da proximidade de nossas casas. (Diário de Campo, 29 de janeiro de 2013).

Malu parece se referir à transitoriedade da minha posição como “Tia Érica”, quando fala sobre meu *nome de verdade*. “Tia Érica” não é o meu nome de verdade ou não é a minha única identidade, o que convida Malu a se reposicionar. Proporciona-lhe um excedente de visão de que ser aluna da escola Aquarela não é a sua única identidade. Em outro contexto, os laços que servem de elo entre nós não estão postos como na escola. As posições são outras. O estranhamento da irmã (em torno de quem eu era) mostra nossas identidades escolares (Tia

e vermelhinha); e, ao mesmo tempo, sua insuficiência para dar conta de outros pertencimentos. Por que o termo verdade aparece como qualificação da identidade extra-escolar? Parece-nos que *verdade* está em relação ao que é transitório. Diz da análise que Malu faz dos meus pertencimentos à escola e a outros lugares; dá a ver a minha condição como novata na escola, diferente da sua posição como aluna veterana. “De verdade” seria o que sou fora da escola, em relação à minha condição de pesquisadora como alguém de passagem e para quem a identidade de tia é uma referência temporária.

A operação discursiva de Malu tenta me posicionar num lugar de verdade, estável - definir de uma vez por todas quem é a Tia Érica ou quem **ela é de verdade**. Os diferentes pertencimentos sociais, entretanto, de que nos constituímos problematizam essa tentativa de unidade. A escola circunscreve um campo para o acontecimento do encontro entre crianças e adultos e, no nosso caso, é a instância que legitima nossa relação, modulada, a princípio, pelo já presumido para a relação entre adultos-professores e crianças-alunos. Fora disso (na confraternização de natal), nossa relação precisa de outros parâmetros. A irmã de Malu é a instância que inquire sobre a verdade, acerca do que pode ser um encontro entre adultos e crianças desconhecidos.

A tia é uma identidade escolar. O outro da tia é a criança escolarizada, aluna, aluno. Os tios e as tias para as crianças da escola são os professores de um modo geral e a equipe pedagógica (professor de Música, de Educação Física, de Informática, de Inglês, professores auxiliares, de reforço, secretária, psicóloga, coordenadora). Essa nomeação pela criança está também relacionada a quem o adulto referencia como tio ou tia. As professoras se chamam entre si de tia – Tia Vera, a Lelé subiu! (uma das professoras avisa sobre o a subida de Lelé para sala de aula no momento do parque) (Diário de Campo, 30 de janeiro de 2013). Maria, responsável pela cantina, Sr. Manoel, o porteiro e as zeladoras não recebiam essa nomeação das crianças e nem dos adultos.

No meu caso, outros agenciamentos se fizeram pela posição de tia-não-professora-e-que-brinca. A inserção no *setting* lúdico parece ter sido um dos critérios diferenciadores das posições de tia-pesquisadora e tia-professora, reposicionando também às crianças.

TRECHO 73

Théo se aproxima e já com o grupo tumultuado para descer para o parque me pergunta: - **e aí tia, vamos brincar no parque?** Levanto e Paola me pergunta se trouxe o tablet para filmar. Pego o tablet e enquanto isso Elias, Flor, Nina me acompanham e perguntam: - Um tablet! Tem jogo? Ligo o ipad para mostrar como filma. Não descubro e demoro um

pouco mexendo. **Nina me espera e ao ver que demoro diz:- vamos tia, deixa isso aí que nós vamos brincar de areia.** Eu fiquei com muito receio das crianças se importarem com o ipad e isso atrapalhasse nossa brincadeira, mas não. Nina estava mais interessada que eu pudesse estar na brincadeira do que com o *tablet* em si. (Diário de Campo, 24 de outubro de 2013)

Ser identificada pelas crianças como tia não abafou o convite para brincar. A observação de Nina flagra a posição de fronteira que ocupo como pesquisadora, ora entre as crianças, ora entre as professoras. O *tablet* aparece como signo da aliança com Paola e não com as crianças. A brincadeira é o que estabelece os laços entre mim e Nina e, nesse caso, o *tablet* não é um componente de reciprocidade de nossas posições para o *setting* lúdico (brincadeira de areia).

A inserção nas brincadeiras livres do grupo diferencia minha posição como tia-adulta do lugar ocupado pela tia-professora e me localiza entre os adultos da escola como uma excentricidade/raridade, vinculada a minha atividade de pesquisa. Ocupar a posição de adulto-que-brinca não parece gerar questões entre as professoras até que eu seja interpelada pelas crianças como alguém que *pode ensinar e sabe ensinar, o que parece confundir as fronteiras acima.* É o que indicam as cenas abaixo (trechos 74 a 76).

TRECHO 74

Passo para a mesa onde estão Malu, Nina e José. **Malu pede que eu ensine** como escreve seu nome em letra cursiva. Escrevo no meu caderno de notas seu nome completo e **consulto à professora Paola sobre estar correto ou não.** Faço isso pensando se o pedido de Malu me posiciona discursivamente no mesmo lugar que as professoras. **Malu não acha ruim que eu pergunte à professora, mas quer que eu a ensine.** Pega o meu caderno e o coloca bem próximo para copiar a letra. Quando há dúvida, ela pergunta confirmando de que letra se trata. (Diário de Campo, 24 de outubro de 2013)

TRECHO 75

Vera escreve o nome das crianças no cabeçalho e entrega a cada um a folha da atividade. Estou sentada numa cadeira entre Nina e Malu. Alexandre está na cadeira à minha frente e de Nina. **Malu e Nina: - me ensina? Eu: - não sei. A Paola vai ensinar.** Paola está no centro da sala com a tarefa na mão para explicar. Dá uma explicação rápida e vai até as mesas explicando e corrigindo os que não entenderam. A atividade pedia que as crianças circulassem (agrupassem) as cédulas de dinheiro de mesmo valor. Na segunda questão, deviam indicar o valor das cédulas em balões. **Nina: - Mas você sabe ler! Eu: - mas não**

sei ensinar. Reflito comigo mesma. Não é que não saiba ensinar, mas é que aqui não sou a professora. Explico mal para as crianças. (Diário de Campo, 06 de junho de 2013)

TRECHO 76

Estou sentada à mesa com Flor, Emília, Raul. **É o momento de realizar a tarefa. Trata-se de uma tarefa - escrita espontânea- que consiste em escrever uma história sobre o saci.** Paola pede que cada mesa sugira uma frase. Ela vai escrever no quadro para que todos façam o texto juntos. Não entendo muito a razão do título da tarefa.

Malu aproxima-se de mim e diz:- vou sentar aqui, a tia vai me ensinar!

Eu contra-argumento:- Malu eu não sou a professora, não posso ensinar.

Malu insiste: - mas você é tia!

Incluo Flor no assunto e conto-lhe que Malu desejava que eu a ensinasse, mas que eu não podia. **Flor escuta, olha para mim: me ensina, tia!**

Eu: - mas eu não posso, não sou professora!

Flor: - mas quem é professora da faculdade pode!

Eu: - e eu posso ser professora daqui?

Flor: da gente sim, mas das tias não.

Eu: como assim? Eu posso ser professora e brincar?

Flor: se as meninas que terminarem primeiro te chamarem, você não vai (refere-se à mesa da Luana, Vivi, Carol e Nina). Fica a- u -x- i -l- i -a -n -d -o! Ela fala devagar e pausadamente. (Diário de campo, 8 de novembro de 2013)

Recusando o pedido das crianças para ensiná-las, tentei preservar as fronteiras entre as posições de pesquisadora e de professora. O diálogo mostra, entretanto, o manejo feito pelas crianças (que não confundem esses lugares), para buscar definir nossas posições pela negociação, de modo que pudessem levar em conta ora o contexto da sala de aula, ora o contexto do parque. As negociações é que forjam a posição adulta-tia-que pode-ensinar-sem-ser-professora. Quando pergunto à Flor sobre *poder brincar* e ser professora, ela não responde tendo em vista à simultaneidade dessas duas atividades (brincar e ensinar). *Poder brincar* aparece no sentido de ter permissão para. Sua ressalva é para que eu não vá (não tenho permissão) com as primeiras meninas e a espere terminar a tarefa. Em outras palavras, posso brincar, mas não antes que ela também possa. Minha presença como pesquisadora não ameaça ou destitui a posição da professora. Acontece é que a entrada em sala de aula mexe novamente

com os lugares de adulto e criança, já alterados pela inserção simultânea nas brincadeiras livres no parque.

Se a pesquisadora, professora da faculdade, mãe, que brinca na escola, faz problema às crianças quando essas múltiplas posições ficam visíveis no plano das interações, o que dizer quando se tem no grupo uma mãe-tia-professora? uma criança-filha-adulta? uma professora-filha? Nas cenas a seguir (77 a 79), a posição da adulta-professora precisa se ampliar para que possam aparecer seus outros pertencimentos.

TRECHO 77

As crianças estão em roda para explicação de alguma atividade. Bruno, Elias e Vera estão próximos. **Bruno: - mãe? Vera:- Mãe não, tia!** Elias está sentado ao lado de Bruno e é enfático, olhando para Vera: - **Aqui é tia!** Vera, encabulada, ri. Percebe-me atenta a cena. **Em outras interações, Elias corrige: - Aqui não é mãe, é tia!** (Diário de Campo, 31 de janeiro de 2013)

TRECHO 78

Chego 8h30min. à escola. As crianças estão em roda e quem conta a história é Paola. Vera está na roda, mas permanece envolvida com o preparo de alguma atividade. Ela recorta pedaços de EVA. Quando chego, a porta da sala está fechada. Natália, Edu e Joana não estão na roda onde acontece a contação. Joana me vê na porta e após alguns instantes se levanta e me abraça. Fico sentada próxima à roda, acompanhando a contação. Raul sentado na roda se vira e me fala como se quisesse se certificar: - tia, vamos brincar de novo? Eu pergunto:- de que? Raul responde entusiasmado: - de cozinheiro. A história que está sendo contada, fala de um gigante e três carneiros irmãos que não conseguem atravessar a ponte, pois são impedidos pelo gigante. **No meio da história, Carol reclama com Vivi que a chama de pequenininha. Flor interfere:- e só uma história!** Mas Carol reclama de novo, pedindo uma intervenção da profa. **Paola então pergunta:- mas você não é pequenininha? Carol com cara de chateada faz com a cabeça que não. Paola continua argumentando: - nem para sua mamãe? Eu sou para a minha. Imediatamente, Bruno comenta:- e tu tem mãe?** Paola responde:- eu tenho. (Diário de Campo, 26 de setembro de 2013)

TRECHO 79

Estou no parque. Antes de descermos para o parque, Profa Paola me reapresentou ao grupo, na roda de conversa, explicando o tema da pesquisa. Participei junto com ela. Flor está atrás de mim pendurando-se em uma das colunas que sustenta a casinha que há no parque. Aproximou-se logo que chegou. Estou sentada no batente onde se sustenta a coluna, tomando nota e observando as atividades no parque.

Eu resolvo voltar ao assunto da roda e pergunto à Flor: - Tu sabes o que estou pesquisando aqui na escola, não?⁹⁵

Flor: - E o que tu tá pesquisando? O tom é mais de um comentário do que exatamente de uma pergunta, como se dissesse ... o que você anda fazendo, hein

Eu: - **A diferença entre adultos e crianças! Tu podes me dizer qual é?**

Flor: - Tu tem mãe?

Eu – **Tenho**, aceno com a cabeça de forma afirmativa, ansiosa para que Flor completasse o raciocínio.

Flor: - **Então tu é adulto e é criança da mãe!** Flor responde sem ardeio.

Eu: - Então não tem diferença entre mim e você?

Flor: - Tá vendo a Joana? Ela tem os olhinhos pequenininhos. Ela é diferente! Fala da colega de sala com algumas dificuldades motoras e de visão e que chama a atenção das crianças por ser maior em tamanho que as outras crianças e um pouco desajeitada no andar. Flor em outras conversas no parque destaca negativamente os atributos da Joana – Ela tem chulé, ela é enorme, tia!). Entre as explicações de Flor para a minha pergunta, digo a ela que gostaria de voltar ao assunto, pois me parece complicado e talvez eu não consiga escrever tudo. Digo a ela que gostaria de gravar ao que ela faz uma expressão de desconfiança. (Diário de Campo, 18 de abril de 2013.)

Não me parece que a identidade da professora pede espaço somente ao lado de sua condição como mãe. Os adultos também são filhos e isso é digno de nota para as crianças. A identidade docente parece encobrir os demais pertencimentos dos adultos. A diferença como transbordamento está diretamente relacionada aos lugares definidos de onde falar da diferença na escola e, portanto, ao seu viés curricular. O que se vê transbordar ou vazar para os lados dialoga com as tentativas institucionais de racionalizar o tema da diferença entre e com as

⁹⁵Durante a roda de conversa realizada antes de descermos para o parque, a profa. Paola retomou o tema da pesquisa, investigando com as crianças o que entendiam sobre a minha presença na escola e na turma. O grupo pareceu extremamente preocupado em responder corretamente e em não repetir as respostas dadas pelos amigos às perguntas que a professora fazia a respeito de mim e do meu trabalho. Isto me encorajou a conversar com Flor. Algumas das respostas das crianças à pergunta - *Sabem a diferença entre adulto e criança?* - e que tomei nota foram: “adulto é mais nervoso”, “adulto usa um sapato maior, é mais grande”. (sic).

crianças. Durante o ano de 2013, vigorou na escola o projeto “o legal é ser diferente”, a fim de que as crianças pudessem acolher os colegas com algum tipo de dificuldade. Além disso, o momento da narração de histórias também figurou como uma prática pedagógica a fim de preparar as crianças para lidar com as diferenças, considerando desde a escolha dos títulos a serem lidos (exemplo do livro do patinho feio) como a utilização da roda para resolução dos conflitos e receios gerados na convivência entre as crianças.

Crianças e adultos se assemelham na condição de filhos, na perspectiva de que a identidade é relacional. No sentido atribuído por Flor, o adulto é alguém a quem é destinada também uma prática de cuidado; afinal, também é filho. Ser criança e filho não é sinal de uma relação de dependência na sua forma negativa. O reconhecimento como adulta-filha-criança (transporta a condição de filho para criança reportando a sua experiência) seria uma estratégia para viabilizar nossa maior aproximação? Quando continuamos a conversa, ela me explica que diferente é a colega, que tem dificuldade na visão, indicando um atributo físico como balizador da diferença. Ao contrário das posições entre mim e Flor: somos iguais, temos mãe, somos filhas. Quando Flor acena para a diferença como uma marca visível (dificuldade de visão) e depreciativa do outro põe em relevo a condição de alguém que ainda não pode alguma coisa ou que tem dificuldades. A diferença aparece em dois sentidos, o primeiro relaciona adultos e crianças e não tem conotação negativa. Aponta para os lugares sociais, que, embora possam ser o mesmo (lugar de filho), não aniquilam a temporalidade distinta com que adulto (no caso eu) e criança (Flor) vivem essa posição. O segundo, aprisiona a diferença no eixo normal-anormal, criando fronteiras fixas e não mutáveis. A diferença-anormalidade da Joana é isolada para que não peça interlocução, o que dá a ver as impossibilidades que se colocam para que ela possa enunciar de um lugar reconhecido pelo outro e que possa produzir reconhecimento.

Os papéis de filho e aluno como únicas posições em que esteve encerrada a condição da criança é hoje alvo de mudança. Mais do que deixar essa condição, as práticas contemporâneas ampliam os sentidos que os ligava à ideia de dependência, ou seja, o filho como extensão da família e o aluno passivo diante da socialização da escola.

Em síntese, as experimentações criaram a possibilidade de um espaço em que as diferenças de posição para as crianças e os adultos não se impuseram pela insígnia da competência, assim como não precisaram ser avaliadas. O reconhecimento dado ao adulto-brincante pela criança aconteceu de modo que o critério (manejo do faz de conta) pudesse ser algo partilhado, de sorte que a posição adulta como aquele que decide não representasse vantagem. Quando a professora desenha com as crianças, pinta as gravuras, destitui o lugar da

tarefa como o lugar de avaliação do outro. Geralmente, o tempo-espaço possível para essas atividades acontecia quando se havia cumprido o estabelecido para a rotina do grupo, assim como quando o aval da coordenadora para o desempenho do grupo era favorável. Nenhum dos dois critérios era assumido formalmente, mas resultava dos usos particulares que o grupo fazia do que lhe era esperado. Desse modo, a sala de aula pôde comportar diferenças que impulsionassem os sujeitos um em direção ao outro. A partilha é um território em que as diferenças não são negativas nem para um nem para outro; ou seja, nem o adulto regride e nem a criança se inferioriza. Essa experimentação pareceu, às vezes, arriscada, pois acionou o campo das soluções de compromisso que vão sendo gestadas no cotidiano da escola pelos atores, quando a relatividade (corelação) das posições aparece. Isso foi possível pela possibilidade de reversão do mecanismo de naturalização das definições de ser criança e ser adulto, mesmo que rapidamente. Envolveram situações onde ficaram a mostra os posicionamentos de que se fazem as crianças e os adultos na escola, aparentemente subsumidos no par aluno-professor. Os dilemas para me fazer brincante entre as crianças, para não me colocar como professora, para ser aceita como brincante no grupo de meninos, para tentar realizar atividades destinadas às crianças como alunas da educação infantil na sala de aula (ensaio, brincar de massinha, participar dos eventos) remexeram nas fronteiras estabelecidas.

Nesse ínterim, foi possível flagrar insuficiências no enquadramento da identidade infantil e adulta. São suspensões mesmo, que temporárias, dos sentidos, momento em que a diferença reclama, força os limites de sua apreensão, considerando vários meios de interpelar a infância e a adultez modelares. Relacionam-se aos trânsitos da identidade tal como elaborada no âmbito da escolarização (a identidade docente - da tia e a identidade da criança como aluno, os vermelhinhos). Esses trânsitos tornaram-se visíveis pelo vaivém feito por mim entre sala de aula e parque, quando me fiz excedente de visão para os lugares não habituais e habituais da adultez.

A experimentação pelo pesquisador, pela professora e pelas crianças (grupo V) de situações não planejadas (não se tem um objetivo educacional previamente determinado) forja condições para que os sentidos sobre “ser adulto” e “ser criança” sejam negociados pelos sujeitos (considerando as interações das crianças, das crianças comigo e também entre mim, as crianças e professora). A brincadeira de faz de conta tornou-se, na pesquisa, uma instância discursiva em que os discursos das crianças e do adulto são confrontados pela própria condição do jogo. Desse modo, ocupar a posição de brincante é o critério que põe em negociação as fronteiras e em que as delimitações parecem menos normatizadas, o que não

observei na brincadeira entre as crianças e as crianças especiais. Em sala de aula, essas negociações ocorreram envolvendo atividades híbridas, que nem eram exatamente uma tarefa dirigida nem um jogo simbólico, como os momentos destinados ao desenho, à massa de modelar, aos ensaios para as apresentações. Isso possibilitou que eu tentasse me inserir e participar como parceiro (o que não era o caso para as tarefas escolares propriamente ditas). Os efeitos para a subjetivação dos adultos e das crianças estão ligados ao fato de que, ante as negociações, se tem uma abertura para a qual a escolarização não produz um desfecho resolutivo. A visibilidade da produção correlata das posições de sujeitos para crianças e adultos é experimentada, sem que se amortença o mal-estar que possa resultar daí. Ao que parece, esse dispositivo de diferenciação apareceu timidamente entre as crianças, apontando a necessidade de pensarmos em termos do que significa estar diante do outro (seja ele adulto ou criança), podendo negociar posições, que dão a ver nossa constituição “alteritária”.

Revela, então, o plano de fratura da representação moderna (adulter ou/e infância modelares são postas em xeque), para o qual ainda não se tem uma resposta, deixando as habitualidades em torno das posições na escola em suspenso nem que por uma temporalidade instantânea. Como dispositivo, não se revela uma garantia e nem está no campo das intenções. Pôde ser analisada pela imprevisibilidade que desenha para o campo das posições subjetivas quando algo se passa em sala ou na brincadeira. A pesquisa, na medida em que assumiu o risco da experimentação, pela posição do pesquisador na fronteira, forjou algumas fraturas, como também flagrou acontecimentos em que essa suspensão se fez presente, mostrando a ação dos atores de forma entrelaçada. Poder experimentar a mutualidade das posições de adulto e criança favorece uma resposta que não amortença o mal-estar decorrente do encontro com o outro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa só tem começo no fim
(Marília Amorim)

A frase de Marília Amorim é para mim um bom começo, uma boa imagem para o que não é de todo um texto fechado. Leio sua frase como um convite para retomar o percurso feito e ao mesmo tempo lançar-me a outros inícios. Compreendo que essa dialética entre fim e começo realça a incompletude do dizer em sua dimensão dialógica, na medida em que o discurso sempre admite uma réplica e não tem um marco zero. Desse modo, concluir é estar *entre*. Ideia que me é muito cara em todo o texto da tese, pois estar na fronteira foi como consegui alcançar um lugar de onde pude olhar os posicionamentos do adulto e da criança, no momento de sua constituição mútua, nos seus pontos de contato e tensão. Para isso, lancei-me em zonas de experimentação de modo que a adultez pudesse sair do invólucro que representa a identidade docente (com todas as questões já mapeadas sobre o tema) quando se quer saber sobre os modos de subjetivação de crianças e adultos na escola.

Com a tese, trabalhamos na dimensão micropolítica da escolarização no que ela tem de potente para pensar a lógica do funcionamento dos dispositivos escolares como processos de constituição dos sujeitos, no sentido do que se pode partilhar e aprender, dadas as distintas posições subjetivas com que se traçam os movimentos de tornar-se o que se é.

Num esforço de síntese, a tese relaciona-se às experiências subjetivas constituintes de adultos e crianças em nosso tempo, tal como se realiza sob a injunção das formas de escolarização. As análises das práticas escolares numa escola de educação infantil brasileira, por meio de uma pesquisa de inspiração etnográfica e de uma perspectiva micropolítica dos acontecimentos, me possibilitaram compreender o processo de diferenciação adulto-criança em termos do seu funcionamento, como opera, em que direções, quais os seus efeitos, como produz os posicionamentos de sujeitos crianças e adultos.

Realizar uma etnografia escolar foi estar no limite em vários sentidos. Primeiro, por saber que as trajetórias escolares das quais eu compartilhei estavam muito próximas do que havia sido a minha própria experiência com a escola, seja na condição de mãe ou aluna. Isto, por si só, representou um desafio para desnaturalizar e desacomodar minhas imagens de infância e escola.

No plano mais amplo, o limite se materializou pelo que a escolarização representa historicamente em termos de um modelo de subjetivação majoritário para crianças e adultos. Tendo em conta as linhas de continuidade e descontinuidade que definem as tentativas de superar um projeto de escolarização verticalizado e hierarquizado, em um contexto sociopolítico determinado, como é o caso da escola escolhida para a pesquisa, uma instituição privada que atende crianças de um estrato social economicamente favorecido. O eixo de análise teve por foco, portanto, os movimentos que sinalizam, no projeto pedagógico da escola estudada, uma postura diferencial no trato com a criança em relação a propostas mais conservadoras, diferentes interações que se passam no cotidiano escolar em contraponto à tarefa de transmissão geracional.

As potências das análises micropolíticas do cotidiano, tal como se dá em uma pesquisa de cunho qualitativo como essa, estão no meu entender, na possibilidade de suspender as certezas, de perspectivar os momentos em que elas se fragilizam e mostram sua face indefinida, não absolutizada, oferecendo-se aos sujeitos envolvidos como fonte de aprendizagem, experiência e transformação. A análise dos processos de diferenciação adulto/criança que realizei mostraram os pontos-limite diante dos quais a escola/a cultura escolar (re)essencializa o sujeito ao se deparar com a alteridade.

Minha escolha pela efetivação de um estudo de caso etnográfico numa “escola modelo” baseou-se no interesse em compreender o limite do esforço para ouvir as crianças. Apostei na ideia de que uma instituição que assumisse a questão da expressão da criança como uma prática cotidiana me daria condições de debater a questão da voz, segundo uma perspectiva dialógica, indo além da questão da fala da criança como sujeito empírico. Numa escola em que isso não se estabelecesse como um eixo norteador claro, essas questões poderiam ficar subsumidas a hipóteses repressivas do tipo em que o estímulo à fala fosse questão última, garantia de processos mais participativos. Desse modo, pude compreender dado certo contexto escolar em que economia de poder insere-se este tipo de investimento sobre o sujeito infantil, assim como o que significa em termos de alteridade. Conseqüentemente, os objetivos não foram responder aos desafios da diferenciação adulto/criança em contexto escolar em termos da edificação de uma escola “ideal”. Pelo contrário, a pesquisa se desdobra numa linha de reflexão que aponta para a importância de que os sujeitos, que fazem a escola cotidianamente, possam viver e experimentar a imprevisibilidade dos encontros em sua dimensão formativa.

Com essas conclusões quero lembrar que ter tomado um contexto específico para estudo – uma escola particular da região norte do Ceará – significa que existem limites em termos das generalizações que se queira fazer, e que a diferença, tal como a considero, é

tributária dos contextos de realização. O que, em última instância, me faz concluir que noutros contextos, outras dinâmicas seriam possíveis.

Meu objeto constituiu-se empiricamente em torno do que era o eixo central da identidade da instituição escolhida, ou seja, a disponibilidade em escutar a criança. A escola produz e se alia a demarcações identitárias para o que é “ser adulto” e o que é “ser criança” e a análise desse processo de produção indicou como os sujeitos forjam seus posicionamentos em dada rede discursiva. A escolarização foi analisada do ponto de vista desses processos de subjetivação que tem tido na educação infantil uma via preferencial (hegemônica) de análise, a saber, a lógica desenvolvimentista.

Na consideração do quadro teórico-metodológico, contemplei abordagens em que a noção de sujeito fosse em si mesma uma *démarche*, quer dizer, mais o tornar-se sujeito do que ser um sujeito acabado. Apoiei-me nas teorias da subjetivação pós-estruturalistas (ênfase à contribuição de Michel Foucault) e dialógicas (Mikhail Bakhtin) no que dizem sobre a diferença eu-outro e a perspectiva do lugar da exterioridade como elemento da subjetivação. Sobressaem as contribuições dos Estudos Culturais e foucaultianos na interseção da infância com a educação e da perspectiva bakhtiniana para a análise do discurso e das posições de sujeito que engendra, com o objetivo de analisar as subjetivações infantil e adulta mutuamente.

As perspectivas genealógicas (Michel Foucault) e enunciativa do discurso (Mikhail Bakhtin) foram potentes no sentido de compreender os processos de diferenciação por meio da ideia de tensão entre forças que desestabilizam e tentam fixar as identidades. Essa prerrogativa teórico-metodológica me conduziu a trilhas empíricas em que o dispositivo de pesquisa (observação-participante) pudesse se exercitar como forma de interferência na rede de sentidos que sustenta as ações dos sujeitos na escola, inclusive as minhas como pesquisadora. Isso permitiu que eu pudesse lidar com a dimensão do inusitado constituinte das interações sociais e com o caráter ininterrupto que perfaz a dimensão dialógica da linguagem.

O trabalho empírico se estruturou de modo a responder como a escola, pela ação dos seus atores e currículo (suas práticas, filosofias, pedagogia), lida/enfrenta com os variados planos de diferenciação em que se constituem adultos e crianças, hajam vista os fatores históricos que marcam as relações da escolarização com um modo de subjetivação moderno. Ao lidar com esses planos de diferenciação constituídos socialmente e que sustentam uma economia política de verdade e de identidade, a escola também re(produz) esses planos. Esse

enfrentamento foi entendido, pois, como um modo de produzir diferenciação. Caso contrário, corria-se o risco de vê-lo como independente das práticas escolares.

A brincadeira se impôs como meio de revogar “o” lugar do pesquisador como aquele que iria descrever minuciosamente a cultura de pares. Isso foi fundamental, tendo em vista que, na defesa sobre a participação da criança como colaboradora nas pesquisas, parece ainda residir algo como descobrir uma “essência” infantil. A brincadeira como espaço-tempo de produção de culturas de pares tornou-se importante justamente pelo paradoxo que lhe é constituinte: se é constituída discursivamente como “o lugar das crianças” pela escolarização (educação infantil), nesse/desse lugar se age em conexão com o mundo (para além da escola), o que por sua vez abre um espaço de experimentação não previsível (de todo) aos adultos e às crianças, vistos como brincantes. Tal qual parece ser o que se enfrenta nos processos de subjetivação, entendidos também pela dimensão do encontro com o outro, enquanto inusitado, estrangeiro. A brincadeira seria o espaço onde a imprevisibilidade dos processos de subjetivação pôde ser experimentada, materializando-se na forma de negociações, impasses, resistências, indefinições, mas sem garantias *a priori* dos efeitos produzidos.

A estratégia metodológica da pesquisadora brincante recaiu na questão de compreender os posicionamentos do adulto e da criança no momento das enunciações. Priorizei para análise os registros feitos em diário de campo, o que revelou muito mais destaque à análise da posição adulta, a partir da reflexividade da posição da adulta-pesquisadora do que em relação à posição da adulta-professora. Metodologicamente, essa escolha foi um modo de enfrentar o fato de a adulez poder ficar encoberta pela função da professora, ou dito de outro modo, pelo fato do papel do professor se sobrepor o papel do adulto.

Compreender a criança como uma posição de sujeito me exigiu o manejo de espaços de negociação, que se estabeleceram em torno da minha estrangeiridade como adulta-pesquisadora diante da cultura de pares, tendo em conta as brincadeiras livres e as atividades de sala de aula. O estudo empírico da “criança com voz” foi possível pela análise desses acontecimentos, ou seja, das situações em que adultos e crianças foram interpelados a “defender” suas posições diante da estrangeiridade do pesquisador e do que provocou em torno de suas posições uns diante dos outros. O tempo da pesquisa significou olhar a escola segundo este interesse, a princípio posto pelos objetivos da tese, e do qual os sujeitos da pesquisa se aproximaram cada um a sua maneira. A pesquisa é uma interpretação, cala outras

vozes. Provoca excedentes de visão e é ela mesma uma forma de recortar a experiência diferente dos instrumentos de que a escola dispõe.

As noções de estrangeiro e fronteira foram as pedras angulares para o meu exercício como pesquisadora, uma vez que não me reservavam quaisquer garantias em relação aos meus próprios recursos metodológicos. Como lugares enunciativos, compõem-se igualmente da deriva necessária para analisar os rumos que os acontecimentos tomam ao longo do processo. Trajeto que, como “etnógrafa”, mostrou-me como tirar proveito dos pontos cegos que fazem o pesquisar e da ignorância que, para mim, tem o sentido de suspender certezas e fazer perdurar as perguntas, a fim de que possam ser fonte para reaprendermos sobre o que somos (aprendizado da fragilidade). Considero que a experiência de inserção na cultura de pares se assemelha a ter que lidar com outra língua, ser destituída de um saber sobre o outro, mas não do lugar de sujeito da experiência.

Estar na fronteira ou no lugar de estrangeiro corrobora com a potência da imprevisibilidade como dimensão dos acontecimentos escolares e principalmente como momentos de abertura para experimentação e para a aprendizagem do que se é, coadunando com a perspectiva da identidade relacional e dos processos de subjetivação como fruto do encontro com a alteridade.

O referencial teórico crítico me imbuíu dessa atitude de cautela em relação a como o dispositivo de pesquisa procederá à escuta da criança de modo que seu discurso não fosse tomado individualmente. Para tal, precisei

- a) considerar os espaços-tempos do cotidiano escolar como condição de produção do discurso e atentar ao inusitado do que é protagonizado nas interações na escola;
- b) fazer aparecer a produção da diferença, considerando as relações de poder, os espaços de negociação, os efeitos das ações de adultos e crianças, mostrando como ambos podem se constituir pelas linhas ditas hegemônicas com as quais se traçam suas posições de sujeito. A criança também reforça um lugar hegemônico. Ela não só faz resistência (isso seria outra idealização);
- c) exercer como pesquisadora-adulta um nível de intervenção que permitisse que fossem visíveis os efeitos das ações das crianças sobre essa intervenção;
- d) pesquisar numa situação em que as relações entre pesquisador e crianças não se configurassem mediante uma “enquadre” previamente dado, assim como entre as crianças e entre as crianças e os educadores; e

- e) desestabilizar a forma criança e a forma adulta, de tal modo que isso pudesse ser lido em várias direções: entre as crianças, entre crianças e educadoras e entre mim e as crianças. Se não é possível desfazer a diferença estrutural entre crianças e adultos foi preciso mostrar como se opera com isso em campo.

Num plano geral, a pesquisa identificou e analisou os processos e estratégias de subjetivação implicados na centralidade da criança - como objetivo institucional - e que mostraram um conjunto de alianças entre tendências que ora naturalizam e reforçam as imagens da inocência e da inexperiência das crianças (matriz histórica da prática pedagógica), assim como me pareceram apontar pontos de fratura e soluções locais para o enfrentamento do mal-estar que advém do encontro com o outro (visibilidade da coprodução dos lugares de adultos e crianças) e para as suspensões de certezas que isso exige na relação entre os sujeitos.

Na tese, a “escuta” da alteridade da infância revelou-se em variados planos dialógicos que não se assemelham ao diálogo face a face entre crianças e adultos. A construção discursiva da identidade revelou-se pela análise das vozes sociais (perspectiva dialógica), vozes essas não coincidentes com as falas dos sujeitos empíricos. Problematizei as situações decorrentes da minha participação, desde a recusa à aceitação para brincar. Passei a me mover na cultura de pares numa espécie de fio da navalha, pois os critérios de pertencimento ao grupo não eram garantidos e isso era produtivo mostrar, ou seja, não se tranquilizar numa postura de “adulto atípico” e focar nos efeitos que outra postura provoca em termos das posições de adultos e crianças na escola.

Procedi à análise do processo de diferenciação adulto/criança de acordo com as respostas dos sujeitos ao mal-estar diante de identidades não fixas e absolutas, o que me permitiu visualizar um modo de confronto (encontro) com a alteridade (o outro).

As análises indicaram que coexistem na escola muitas formas de interpretar a ação enunciativa da criança, algumas que a amortecem em seus efeitos políticos, o que me desafiou a encontrar pontos de resistência no manejo que os sujeitos fazem dos significados quando interpelados pelos lugares sociais, que indicam modos de dizer e de ser.

Compreendo que a invisibilidade em torno dos modos como operam essas alianças está diretamente relacionada ao fato de tomar a ação do sujeito como decorrente de suas intenções, o que dificulta enfrentar no plano reflexivo os aspectos constituintes dos processos de diferenciação adulto-/criança em contexto escolar. Os sujeitos crianças e adultos manejam as fronteiras identitárias constituídas pela escolarização, ora fraturando-as, ora

legitimando-as em operações que agem de forma particular na cultura de pares e na cultura escolar.

As relações que a escola e seus atores estabeleceram com os processos de diferenciação revelaram impasses que dão a ver fraturas nas redes de sentido que sustentam, por exemplo, a naturalização da brincadeira pela escola ou o mesmo que entender a brincadeira como o lugar natural das crianças. Disso resulta o encobrimento (amortecimento) do que os atores crianças e adultos formulam como estratégias ante os processos de subjetivação a que estão ligados (nível micropolítico), seja para reforçar as posições adulta e infantil habituais e hierárquicas, seja para reformulá-las (o que nem sempre é visível na dinâmica escolar).

Retomo agora, de forma mais localizada, o que a pesquisa pôde indicar acerca da diferenciação adulto/criança em contexto escolar. Parti do ponto de que, na escola, crianças e adultos aparecem, sobretudo, investidos a partir de dois lugares sociais, o de aluno e o de professor. Entretanto, para entender o que se passa entre crianças e adultos, ou como essas posições discursivas se constituem em contexto escolar, tornou-se relevante tê-los não apenas a partir destes lugares. O que a pesquisa pode apontar na medida em que focalizei espaços de fronteira, ou seja, aqueles espaços em que eu pudesse ver diversas lógicas atuando na constituição da identidade das crianças e dos adultos e ainda de modo que o meu posicionamento como adulta pudesse ser também analisado naquilo que ia além do enquadre pedagógico.

O que os resultados mostram, no âmbito das três práticas escolares analisadas, é o funcionamento da rede de significação em que se engendram as posições de adultos e crianças nessa escola, permitindo que vejamos momentos em que a produção de sentido perfaz caminhos não habituais, conseguindo ora permanecer como tensão aos sujeitos e como fonte de formação e experiências novas, ora reforçando lugares já fixados e marcados historicamente.

Em relação à prática de identificação do fardamento dos grupos etários por cor, as identidades de crianças e adultos estão balizadas por coordenadas institucionais, relacionadas à organização espacial, à localização dos corpos, ao uso do tempo, a relação entre os grupos. Essas linhas de diferenciação apoiam-se, sobretudo, numa lógica desenvolvimentista e da progressão das competências.

A escolha do grupo V (os vermelhinhos) permitiu ver o funcionamento desta prática, tendo em vista ser um grupo de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, o que o posiciona estrategicamente segundo a lógica promocional das cores

(momento de “coroação”) e também pelos investimentos mais sistemáticos no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. Aspectos que reforçam a imagem positiva da criança-aluno como aquela que deve participar e ser ouvida.

Os mecanismos de progressão que conformam a criança como aluno da educação infantil, na escola pesquisada, organizam a experiência escolar de forma linear e evolutiva, em torno dos quais observei o enaltecimento das conquistas seguintes (ensino fundamental) em detrimento das anteriores (educação infantil). Esse fato tem repercussões nas relações intrageracionais e na relação professor-aluno, funcionando como mecanismo de desqualificação das “crianças especiais” e que não progridem ano a ano. Assim como, as possibilidades de cada nível parecem ficar encerradas em cada série, sem que se vejam as conexões, idas e vindas que são necessárias no processo de aprendizagem como um todo.

Com relação à agência das crianças sobre o dispositivo de identificação dos grupos etários pela cor, os resultados apontam para formas de apropriação que identificam os limites dessa estratégia, como também mostram o investimento das crianças na busca do reconhecimento como aluno, sem deslegitimar a função da escola ou o lugar dos professores.

Quanto aos professores, na medida em que as diferentes cores correspondem a diferentes possibilidades, essa prática inscreve, principalmente, as crianças num campo de previsibilidade em que o adulto-professor detém essa certeza sobre as possibilidades do outro-criança. Com relação a esse aspecto, vejo como relevante poder aprofundar como essa previsibilidade se constitui para ele professor. Como e quando a professora é desafiada a sair do que é esperado para o professor dos vermelhos?

Entretanto, pude confrontar-me nas rodas de conversas com situações em que a professora interfere nas relações de poder entre as crianças, a exemplo de momentos em que elas tentam desqualificar um colega por motivos diversos, como a posse de determinado brinquedo, o uso de uma roupa, a forma de falar. Em um desses momentos, a professora se autodenomina tia (A tia gosta!) ao falar de um brinquedo, o que seria bem diferente caso tivesse se posicionado do lugar do eu (eu gosto!). Entendo que no segundo modo de enunciação, a experiência da adultez ficaria à vista para negociações. A pesquisadora, como uma interlocutora adulta em uma posição diferente da posição do professor, permitiu realçar outros marcadores para a condição do adulto em relação à criança.

Se a prática escolar em questão não se orienta no sentido do que as crianças “ainda não são” (distância em relação ao “ser adulto” como um modelo), reforça uma polarização entre menor e maior, menos e mais competente. Desenha uma geografia dos corpos com fronteiras bem definidas e que não devem ser transpostas fora da ordenação das

séries. Particularidades de cada série são subsumidas no que se tem que deixar para lá. Desse modo, a indicação da cor gradua e pode também desqualificar se não segue essa progressão. “Ser bebê” é uma experiência desprestigiada, diante do dispositivo de promoção - o que define a identidade da criança como aluno. Aparece como a identidade infantil que permanece não escolarizável, em oposição à imagem positiva da criança que fala.

O lugar da pesquisadora também vai ser confrontado por essa lógica de ação, na medida em que a cor regula o convívio com o que vem de fora, o extra ao convívio escolar. Por exemplo, na interpelação de Flor “tia, muda a minha cor”, a pesquisadora permanece como uma figura com quem se pode fazer aliança sem que se perca de vista o reconhecimento como aluno e professor. Ser aluno é um lugar social investido pelas crianças e o manejo pelos sujeitos- criança e adultos- das fronteiras criadas pela prática em questão não levam a destituição dessa experiência.

Quando as crianças se apropriam, interpretam e usam os critérios de identificação da cor, estendem a gradação de competências para fora do ambiente escolar, quando, por exemplo, se referem a mim como sendo a mais, mais e mais azul. O adulto é então valorado pela maior competência, expertise e autonomia, imagens que reforçam os modos como a adulez vem sendo significada.

Quando em acordo com a lógica desenvolvimentista, a interpretação do adulto para a ação enunciativa da criança (quando elas se referem ao dispositivo da cor) fica limitada, pois entendida segundo o prisma do uso ingênuo da linguagem e pela imaginação entendida como distanciamento da realidade (não-saber), o que impede de ver essas situações como negociações, em que as crianças se posicionam como sujeitos para falar do cotidiano da escola.

A imagem positivada, pela escola, da infância como “tendo voz” mostra que, do modo como isso vem sendo feito, não desloca a adulez do lugar habitual, assim como em relação às crianças termina as situando, uma em relação às outras, segundo critérios de competência.

Trabalhos futuros poderão aprofundar as significações em torno da infância e da adulez, a partir da noção de *expertise*, critério que me parece relacionar-se com a ideia da juventude, que aparece como identidade geracional modelar no contemporâneo, lançando adultos e crianças em dificuldades do ponto de vista da reversibilidade geracional.

Outro aspecto que a pesquisa mostrou foi o modo como os critérios de promoção realçados pela identificação dos grupos pela cor, ao mesmo tempo, que balizam a identidade da criança-aluno criam aqueles que estão fora ou aquém desses balizadores. Uma cor que não

evolui traz a marca do atraso e da desqualificação, é o que acontece com as “crianças especiais”. A suposta unidade da identidade escolar, a exemplo dos vermelhinhos, estabelece-se na fronteira com o que ela não é, ou seja, “ser bebê” num extremo e “ser criança especial” em outro. A medida que se define o que está fora desta suposta unidade se pode regular melhor o que dela destoa. Desse modo, as crianças e as professoras, no grupo V, tentam estabelecer um lugar para as crianças ditas especiais de acordo com os parâmetros que vimos anteriormente e invisibilizam as ações dessas crianças no grupo, como é o caso da Lelé. No caso das professoras, atribuir inocência às suas iniciativas lhe desqualifica como aluna perante o grupo. A cultura de pares é investida pelo adulto como um lugar de significação apenas do ponto de vista da aprendizagem ou desenvolvimento cognitivo (a roda de conversa) e no que se refere ao convívio e relações entre pares, a negociação fica restrita à “proteção” e invisibilidade da criança especial como um sujeito que também poderia negociar e contribuir para as imagens que as crianças constroem de si e dos outros.

Assim, a lógica desenvolvimentista e a imagem positivada da criança que fala não produz necessariamente a escuta da alteridade e o que acontece é que a ação do outro (diferente) é tida como um perigo, pois imprevisível.

Pela segunda prática analisada – a disponibilidade do professor em escutar as crianças – vimos que os marcadores institucionais para as posições de adultos e crianças (a exemplo do que vimos pelo mecanismo da progressão) são temporariamente suspensos, abrindo aos sujeitos a possibilidade de aprender com as situações desafiadoras que se colocam na convivência cotidiana na escola. Conjuntamente, vimos uma tendência a interromper (forças centrípetas) esse fluxo de questionamento pela ideia de que a crise é sempre do outro, no caso, a infância de hoje ou aquela infância que foge às representações do adulto. O que o reposiciona como aquele que não se questiona como efeito do olhar do outro-criança.

Outra saída que amortece o exercício das relações intergeracionais como um campo aberto para negociações é a notoriedade com que a ação enunciativa da criança, quando esta mexe com as representações do professor sobre o que é “ser criança e “ser adulto”, é particularizada como um atributo individual, tipificado pela ideia da criança prodígio. Esse tipo escolar está em consonância com as representações que a escola constrói das crianças, como sujeitos competentes e participativos. Entretanto, essa positivação da sua imagem não as reposiciona em relação à ideia de inocente (não sabe ainda) que parece prevalecer quando se tenta entender sua relação com a realidade social. Quando as crianças dizem algo que parece ao adulto-professor pertinente, eles se questionam se tal compreensão do mundo é de fato algo “típico das crianças”, operação que termina por restringir o campo de

participação da criança em certa direção, justamente, quando nos confrontamos, como adultos, com sua alteridade.

A dificuldade de estabelecer critérios para o que é “típico da criança” tensiona as relações entre adultos-professores e crianças no cotidiano escolar, suspendendo temporariamente as imagens do que é “ser criança” e “ser adulto”, mostrando como crianças e adultos definem seus posicionamentos um diante do outro. A criança-prodígio aparece como um tipo escolar que tenta conciliar as transformações nos processos de subjetivação contemporâneos e que afetam os lugares de crianças e adultos, sem destituir de um todo a compreensão da infância como inocente e despreparada para inserção no mundo. É, sobretudo, uma imagem reguladora das relações do adulto que se vê questionado em suas representações da criança como aluno passivo e da criança-brincante fora da realidade.

Diferente da imagem do cabo de guerra (o adulto precisa mostrar força, há uma condição adulta a recuperar), o discurso desesperançoso da perda da inocência mostrou a dificuldade de lidar com as distintas faces da infância contemporânea. A insistência da representação idílica da infância por parte do adulto é uma forma de recusa em deixar “seu” lugar (adulto modelar). O espelho moderno parece não ter quebrado de um todo, demandando um esforço de recomposição que não reflita na imagem do adulto. Ao mesmo tempo em que a imagem soberana e absolutizada da criança ingênua, dependente, disciplinada é posta em xeque, isso não significa que seja problematizada em termos de subjetivação. Esse parece ser o caso das recomposições midiáticas que vigoram com o intuito de também governar a infância e só aparentemente produzi-la diferente.

As relações entre escola e sociedade (relacionada ao de fora) são postas pela insígnia do perigo, do excesso, do desregramento da vida. Onde há perigo, há uma adulez convocada a proteger e prevenir (deixar que vejam o mais tarde a violência, o consumo, a pobreza). Tem-se receio da precocidade, entendida como o contato antecipado com o “mundo dos adultos”. Ao mesmo tempo, a infância se produz sob os efeitos criativos e reprodutores dessas diversas forças. O medo adulto, pelo que as crianças vão ser, deixa ver a possibilidade de outra perspectiva de formação e o fato de não se ter mais uma teleologia para tudo com relação às crianças (mal-estar contemporâneo).

Na escola, a expressão verbal, a fala, é objeto da ação pedagógica tanto quanto instrumento para o trabalho com outras dimensões do desenvolvimento, como também entendida como um campo em si (desenvolvimento da linguagem). A linguagem é perigosa ou vacilante (discurso) como constituinte das posições identitárias do adulto e da criança, não no que se refere ao seu uso como sistema de regras (no que os adultos seriam mais

competentes e experientes e onde se fundaria parte do que deve ser ensinado pela escola no campo da linguagem), mas naquilo que ela representa como meio de subjetivação, de seu inacabamento para crianças e adultos. O receio vem do encontro com essa dimensão do inacabamento dos processos de subjetivação.

A escola, na voz das teorias do desenvolvimento, assume a lógica normativa das fases e etapas da infância. Embora com um discurso positivo de valorização da natureza curiosa, ingênua, lúdica da criança, deixa de pensá-la em sua condição de paridade como alguém do seu tempo e que sofre seus efeitos criativos e devastadores.

Com relação à análise da brincadeira como fronteira identitária, minha inserção nos jogos simbólicos protagonizados pelas crianças do grupo V, em sua maioria no momento do parque, operou metodologicamente como recurso de problematização dos lugares de adultos e crianças, sempre tendo em conta o contexto escolar.

Do ponto de vista do lugar da criança-aluno, a brincadeira é investida institucionalmente como a atividade que identifica as crianças e que por isso deve ser garantida pelos adultos. Desse modo, no tempo-espço do parque não há a diretividade do adulto-professor, que tem como função mediar os conflitos e preservar a integridade física das crianças minimizando as situações de perigo. Essas direções parecem diminuir os efeitos da brincadeira do ponto de vista da coprodução das posições discursivas de adultos e crianças na escola, uma vez que as situações que acontecem permanecem significadas pelos adultos-professores como insígnias do “universo lúdico” das crianças (o típico das crianças), tido pela sua relação de afastamento da realidade (relação entre fantasia e realidade).

Nesse sentido, deixar as crianças livres é deixá-las no lugar que se julga ser o seu e invisibilizar a alteridade da infância. Não se veem os efeitos dos pontos de contato entre a lógica infantil e as outras lógicas, como a escolar, não se vêem os efeitos da diferença em processo. Quando se institucionaliza a brincadeira como “o” lugar das crianças, as encerramos em sua própria cultura e desse modo nós adultos não nos vemos como coprodutores destes espaços, mesmo que eles sejam produzidos para além do que podemos dar conta. Entretanto, a brincadeira ou o discurso lúdico vai escapar. Esse fato parece-me importante, para que não se crie expectativa de que a inteligibilidade produzida pelas análises das culturas infantis (BORBA, 2007,2005a; FERREIRA, 2011, 2010, 2008; MOMO, COSTA, 2010) vai dizer tudo o que não se sabia sobre as crianças.

Há ainda outra característica no modo como a brincadeira se institucionaliza que é o fato dos adultos-professores exercerem certa vigilância sobre os temas das brincadeiras quando remetem principalmente às explorações do corpo e às questões de gênero, interferindo

sobre as fronteiras entre o que é ou não é brincadeira, policiando o sentido ou direcionando esse sentido. Ai opera a lógica desenvolvimentista que também localiza a brincadeira de acordo com o que seriam as fases de idade e a maturidade das crianças.

Essa situação foi emblemática, na medida em que me mostrou que, enquanto adulta-pesquisadora, eu não estava “livre” dos efeitos desse interdiscurso que enreda crianças e adultos na escola. As crianças recusam a simplificação da brincadeira como cenário de experimentação ao que o adulto é desafiado a reaprender sobre as relações entre fantasia e realidade.

A partir daí, considerei a brincadeira como esse lugar de escuta dos sujeitos-crianças, tendo o faz de conta como um fluxo de negociações, em que os marcadores identitários são definidos em uma situação em que a reciprocidade de papéis torna-se fundamental (própria condição do faz de conta). A minha inserção nas brincadeiras, por outro lado, serviu como um elemento desestabilizador, ou o que chamei na tese, de lugar do estrangeiro, ao modo como a cultura escolar define o espaço da brincadeira e desse modo constitui os posicionamentos de crianças e adultos.

A análise do processo de me tornar um adulto brincante mostrou nuances no processo de diferenciação adulto/criança, pela exposição de duas linhas de tensão ou contato: uma entre as figuras do adulto condescendente e que facilita a brincadeira e o adulto-brincante que pode contribuir no desenrolar do script e negociar papéis e entre a criança-brincante que se faz no jogo e a identidade conferida pela escola. Essas linhas de tensão é que vão permitir as negociações em torno das relações de poder entre as crianças e entre mim e as crianças, ponto essencial do que constitui socialmente as posições de adultos e crianças.

As crianças nas situações partilhadas comigo vão impondo-me limites, ao que eu vou respondendo tentando reivindicar um papel na brincadeira diferente do que elas me designam. As crianças tentam inscrever o jogo dentro de uma previsibilidade, como a que tenta preservar os jogos de poder instituídos no grupo e que com a minha inserção vão aparecer como negociáveis.

A posição de adulto-brincante (parceiro) na brincadeira se constituiu como transitória e sempre sujeita a negociação, uma vez que as relações de poder que investem a condição social da adultez é um fator estruturante das relações em que se subjetivam as crianças dessa escola. Pelo jogo, passam a condição de “objeto” da agência dos brincantes.

Do mesmo modo que na brincadeira, a entrada em sala de aula trouxe esse elemento de estrangeiridade que pôde apontar nuances de como os lugares da tia e dos alunos (vermelhinhos) são produzidos nas interações.

As situações de partilha da cultura de pares, tal como se apresenta no contexto da sala de aula (ordem escolar), expuseram algumas posições para a criança-aluno e para a tia-professora, relacionadas às práticas de avaliação da aprendizagem. Fazer tal como a tia diz e participar (colaborar e se conduzir de acordo com os combinados) engendram uma posição naturalizada da participação da criança, que assim como na brincadeira se mostrou como podendo amortecer as rodas de conversa como espaços de disputa de sentidos e negociação. Essa imagem está em consonância com o modelo sócio-constructivista, que ao se definir em oposição a uma prática pedagógica centrada no professor, não representa garantias quanto ao controle dos sentidos nas interações em sala de aula.

Vimos a adulta-professora enredada na dicotomia liberdade *versus* disciplina, o que termina não favorecendo o enfrentamento das mudanças, sobretudo, pelo medo de ser julgada como uma professora inadequada, e sim o controle dos sentidos na sala de aula, a exemplo do que vimos pelo uso da ironia como modo de desautorizar as contribuições das crianças. A roda de conversa termina funcionando imaginariamente como um cenário pedagógico em que a ausência de conflitos entre alunos e professores estaria garantida pela ausência de repreensão por parte do professor, atitude valorada negativamente. Nesta direção, negar a disciplina não parece colaborar para que o professor se dê conta das possibilidades que poderiam advir dessa outra estratégia de posicionamento dos sujeitos em sala de aula.

As questões em torno do lugar da tia como uma identidade típica do adulto na escola surgiram quando as crianças também me designaram de tia. O lugar da tia-pesquisadora estava marcado pela circunstancialidade (ser pesquisadora) e pelos múltiplos pertencimentos (como mãe, filha, professora da universidade, amiga das mães das crianças, mulher) que eram sempre lembrados pelas crianças, diferente do que eu observei em relação à tia-professora. Nesse aspecto, a adulez da tia apareceu como produzida em meio a tantos outros lugares sociais e que parecem subsumidos quando falamos do lugar das professoras. Na forma de enunciação da mãe-professora *mãe não! Aqui é tia!*, os pertencimentos identitários da adulez da professora são fixados. Em relação à tia-pesquisadora, os outros pertencimentos tornaram-se aspectos de investimento do grupo, o que mantinha minha posição como uma combinação de lugares, ao que as crianças respondiam com combinações também (filhas, alunas, meninas, namoradas, amigas).

Minha inserção como adulta-pesquisadora na sala de aula entre crianças mostrou o que pode resultar do contato entre o lúdico e o pedagógico; possível quando nos misturamos às crianças, mas do que quando a tomamos como aqueles sobre os quais devemos entender tudo. Mais do que fazer algo inabitual na escola, ou seja, sem a diretividade pedagógica e com

fins preestabelecidos, talvez o importante seja a possibilidade, que vimos de um lugar para o “aprender com”. A questão que decorre e que ultrapassa essas análises, mas que continuam na tese é: o que o adulto-professor pode aprender com a posição cambaleante do adulto-brincante e quando sua adulez mostra-se múltipla?

Entendo que esse questionamento pode mobilizar outras contribuições ao campo de interseção entre Psicologia e Educação, especificamente quando penso nos investimentos em relação à formação docente na educação infantil. A pesquisa parece indicar, num plano micropolítico, que a análise das mutações subjetivas de adultos e crianças na atualidade se beneficiaria da criação de espaços de escuta que fujam à burocratização do tempo e à desvalorização da função docente. Que não derivem uma imagem correta de infância e seus especialistas correlatos. Porém, como fazer isso quando o adulto ocupa o lugar do que dirige e conhece onde se tem que chegar, sem dúvidas ou atropelos?

Uma postura não-colonizadora acerca da produção do conhecimento sobre a criança implica um exercício ético e não apenas epistemológico, de forma que se deixe ver como nós adultos as falamos e traduzimos, como meio de enfrentamento dos adultocentrismos científicos, jurídicos e também morais. Quando nos é dada a oportunidade pelo outro de ver as diferenças que nos constituem (na brincadeira por exemplo), podemos abdicar de perspectivas centralizadoras e absolutas no campo do sentido.

Por fim, o faz de conta parece sugerir a possibilidade de se aprender e ampliar as experiências identitárias pelo posicionamento como sujeitos de experiência e de linguagem, longe das perspectivas que tentam organizar e regular cronologicamente as trocas intergeracionais. As diferenças flagradas e problematizadas nos seus limites quando brincam crianças e adultos mostram as tensões quando do trânsito entre real e imaginário. E o que têm crianças e adultos a dizer e viver nesse âmbito?

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da Sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ALANEN, Leena. Estudos feministas/Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Crianças e Jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. p.69-92.
- ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. 175f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se inscreve uma história diferente do que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.81-102.
- AMORIM, Marília. Linguagem e Memória como forma de poder e resistência. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n.2, p 19-37, jul/dez. 2012.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T., JOBIM E SOUZA, S. e, KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.11-25.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p 95-114.
- AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de pesquisa**, n.116, p.7-19, jul. 2002.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANGELA MAGAZINE. **Brinquedos para meninos**. Guarulhos, 2014. Disponível em <<http://www.angelamagazine.com.br/brinquedos-para-meninos/bonecos.html>>; Acesso em: 23 de setembro de 2014.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARIÈS, Ph. **A História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ATEM, Érica. Potências e perigos na constituição da “Criança com voz” como problema ético-político. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos; ATEM, Érica. **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão gráfica e Editora LTDA, 2011, p.179-199.
- ATEM, Érica. Do efeito do agenciamento Foucault-pesquisador. In: VASCONCELOS, J. G.; PINHEIRO, A. ; ATEM, E. **Polifonias: vozes, olhares e registros na filosofia da educação**. Fortaleza: Ed. UFC, 2005. p. 90-100.

ATEM, E. **Elementos para uma genealogia da subjetividade infantil contemporânea, a partir da análise dos discursos crítico-científicos sobre a infância.** 151 f. 2006.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação Brasileira/Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

AUGRAS, Monique. Prefácio. In: JOBIM E SOUZA, Solange. (Org). **Educação@pós-modernidade: ficções científicas & crônicas do cotidiano.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal.** 5 ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010b.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a infância.** Brasília: Editora Planeta, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BORBA, Ângela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento**, Rio Grande, n.18, p 35-50. 2006/2007.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos de uma escola pública de educação infantil.** 298 f.2005. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005a.

BORBA, Ângela Meyer. Infância e cultura nos tempos contemporâneos: um contexto de múltiplas relações. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 6, n° 11-12, p.1-11. Jan/dez.2005b.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da Infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

BOUMARD, Patrick. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. **Revista de Psicologia Social e institucional**, Londrina, v.1, n.2, p.1-6, Nov. 1999.

BRAIT, BETH. Análise e Teoria do discurso. BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006, p. 09-31.

BRAIT, BETH; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2007, p.61-78.

BRASIL. **Resolução n.2/2001.** Dispõe sobre as diretrizes nacionais da educação especial. Brasília, DF, 2001. Disponível em <
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em 14 de setembro de 2014.

BRASIL, 2006. **Lei 11.274.** Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm> Acesso em: 14 de setembro de 2014.

BRASIL, 2008. **Documento sobre Política Nacional de Educação na perspectiva inclusiva**. Disponível em < http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf > Perspectiva inclusiva. Acesso em 12 de agosto de 2014.

BRASIL, 2009. **Resolução n.4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf > Acesso em: 12 de agosto de 2014.

BRASIL, 2013. **Lei n. 12.796**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm > Acesso em: 12 de agosto de 2014.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v 24, n.2, São Paulo, Jul/dez.1998, p 2-10.

BUBNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto Leiser; TONELLI, F. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 6, n.1, p 268-280, Agos/Dez. 2011.

BUJES, M. I. E. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. *In*: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edlweiss (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p.179-198.

BUJES, M. I. E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. 2 ed. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 205-228.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002a.

BUJES, M. I. E. A invenção do eu infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n.21, set/out/nov/dez. 2002b, p. 17-39.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos Investigativos II: outros de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro, DP & A, 2002c. p.11-34.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE) **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 449-464, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 20 de out. 2014.

CASTRO, Lucia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

CASTRO, Lucia Rabello de. (Coord.). **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2010.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. *In*: CASTRO, L. R. de; BESSET, Vera Lopes (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p 21-42.

CASTRO, Lucia Rabello de. A Politização (Necessária) do campo da Infância e da Adolescência. **Revista Psicologia Política**, v. 7, n.14, 2007. Disponível em <<http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/viewarticle.php?id=32>>. Acesso em: 21 set. 2009.

CASTRO, Lucia Rabello de. **A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro: 7 Letras**, 2004.

CASTRO, Lucia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v.8, n.11, p.47-48, jan 2002.

CASTRO, L. R de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. *In*: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001a. p 19-46.

CASTRO, Lucia Rabello de . Re-visitando a infância contemporânea: passagens, possibilidades e destinos. *In*: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001b, São Paulo. **Anais...** Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300013&lng=es&nrm=abn>. Acesso em: 23 set. 2011

CASTRO, Lucia Rabello de. Projeto de pesquisa: “o igual, o estranho, e o inimigo”: socialidades urbanas no novo milênio. Fev 2000 (mimeo)

CASTRO, Lucia Rabello de. (Org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

CASTRO, Gilberto de. Enunciado e discurso: um diálogo entre o Círculo de Bakhtin e Michel Foucault. *In*: FARACO, Alberto et al. (org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 115-124.

CHAMBOREDON, J.-C.; PRÉVOT, J. O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-59, nov. 1986.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2ed. São Paulo, Contexto: 2008.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William. A Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009a, p.31-50.

CORSARO, William. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009b, p. 83-103.

CORSARO, William. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/Ago. 2005.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. **Brincar e escola**: o que as crianças tem a dizer? Fortaleza: Edições UFC, 2012.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. O lúdico no relato autobiográfico: uma experiência de formação docente. *In*: III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2008, Natal. **III CIPA (auto) biografia**: Formação, territórios e saberes. Natal: Multrecords, 2008.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da, COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues e COSTA, Nelson Barros (orgs). **Modos de brincar e dizer**: discursividade e subjetivação. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. Cultura Lúdica e infância no cenário da pesquisa. *In*: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; FREITAS, Glória (orgs). **Cultura Lúdica, Discurso e identidades na sociedade de Consumo**. Fortaleza: Expressão gráfica, 2005.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira; HOLLANDA, Mônica Petrallanda de. (Org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Edições UFC, 2004, v. 19. p. 232-256.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. A abordagem discursiva da linguagem. (Mimeo) p.1-14.

COSTA, M. A.; COSTA, M. F. V da. Brincadeira, linguagem e cotidiano: complexidades pela ótica da deriva. *In*: COSTA, M. F. V da, COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues e COSTA, Nelson Barros (orgs). **Modos de brincar e dizer**: discursividade e subjetivação. Fortaleza: Edições UFC, 2007, p 99-116.

COSTA, Marisa Vorraber (Org). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p 13-36.

COSTA, Marisa Vorraber (Org); SILVEIRA, Rosa Hessel e SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p 36-61, maio/jun/jul/ago. 2003a.

COSTA, Marisa Vorraber (Org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003b.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p.143-156.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p.93-118.

COSTA-MOURA, Fernanda. Futuro anterior. (Prefácio). *In*: CASTRO, Lucia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013, p.11-14.

CORAZZA, Sandra Mara. Era uma vez... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e os indivíduos. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.) **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p.31-52.

CORAZZA, Sandra Mara. **Que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. Disponível em: <<http://lpp-uerj.net/olped/documentos/1619.pdf> .> Acesso em: 15 out. 2014.

DEL RÉ, Alessandra; HILARIO, Rosangela Nogarini e VIEIRA, Alessandra Jacqueline. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.7, n. 2, p. 57-74, jul/dez. 2012.

DELEUZE, G.; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. (Vol 3).

DELGADO, A. C. C.; MARCHI, R. de C. La petite souris: reflexões em torno de uma socioantropologia da infância. **Momento**, Rio Grande, n.18, p. 89-98. 2006/2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Apresentação-Dossiê “Sociologia da infância: pesquisa com crianças”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, p. 351-360, Maio./Ago. 2005.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução à disciplina e à prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006,p.15-42.

DESLAURIEES, José-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, José et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p.127-153.

DIAS, Rosimeire de O.; BREIA, Vanessa. Política e epistemologia: experiência e trajetórias de aprendizagem na formação de professores. *In*: MACHADO, A. M.; ROCHA, M. L. da; FERNANDES, A. M. (Org). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, v. 1, p. 49-66.

DORNELLES, Leni V; BUJES, Maria Isabel E. (orgs). **Educação e Infância na era da informação**. Porto Alegre: mediação, 2012.

DUARTE, L.F D. Prefácio. *In*: CASTRO, L. R. de (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v 16, n.47, p. 289-305, mai/ago. 2011.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *In*: **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, vol.3, p.27-33,1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Cintia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência**. 248f. 2014. Tese. (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERNADES, Susana Beatriz. **“Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola”: escolarização, infância e experiência**. 173 f. 2009. (Tese de doutorado)— Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

FERREIRA, M. Galgar fronteiras, criar “pontes”, traçar “ruas” e itinerários: a construção social dos sentidos nos espaços intersticiais da sala do jardim de infância pelas crianças. **POESIS**, Tubarão, v.4, n.8, p.234-251, jul/dez.2011.

FERREIRA, M. “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Florianópolis, v.18, n.2, p. 151-182, 2010.

FERREIRA, M. “Branco demais” ou ... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In*: SARMENTO, M; GOUVEA, Maria Cristina S. de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p 143-162.

FIORINI, Jose Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. (pp. 161-193)

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, p.18-37, Jul/dez.1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov.2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.

FOUCAULT, M. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e apolítica de identidade. **Verve**, n.5, p. 260-277.2004b.

FOUCAULT, M. **Estratégia Poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a (Ditos e escritos IV).

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p. 241-252. (Ditos e escritos V).

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003c.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, M. (1983). Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.253-278.

FOUCAULT, M. **Técnicas de si**. Traduzido a partir de FOUCAULT, M. Dits et Écrits. Paris: Gallimard, 1994, v. IV, p. 783-813, por Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. Disponível em: < <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>>. Acesso em: 15 nov. 2004.

FOUCAULT, M. **Tecnologias Del yo**. In: FOUCAULT, M. *Tecnologias Del yo y outros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

FOUCAULT, M; DELEUZE, G. (1972). Os intelectuais e o poder: conversações entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996, p.69-78.

FREITAS, Marcos Cesar de; KUHLMANN JR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 109-138, jan/abr 2004.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. *In: História da Vida Privada*. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311 – 329.

GALLO, Silvio. Infância e poder: algumas interrogações sobre a escola. *In: KOHAN, W. O. (Org.). Devir-criança da Filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: autentica editora, 2010. p.109-122.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n.52, p.101-119, jan-mar.2013.

GÓES, M. C. R. A linguagem e a imaginação no brincar de faz-de-conta. *In: III Conferência de Pesquisa Sociocultural*, 2000, Campinas SP. Proceedings of the III Conference for Sociocultural Research, 2000.

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. *Revista em Educação*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 195-214, abr. 2010.

GONDRA, José Gonçalves. (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GOUVEA, Maria Cristina S. de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. *In: SARMENTO, M; GOUVEA, Maria Cristina S. de (Org.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 97 -118.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 5.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

GUIRADO, Marlene. *A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade*. São Paulo: Annablume, 2010.

GUIRALDELLI JR, Paulo (org.). *Infância, escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 7.ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org). Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima. De que infância fala a Psicologia do Desenvolvimento? *In: GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima; HUNING, Simone Maria. (Org). Implicações da Psicologia no Contemporâneo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p.83-102.

JACCOUD, M; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. *In: POUPART, J et. t al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 254-294.

JAMES, Allison. Giving voice to Children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *In: American Anthropologist*, Vol. 109, Issue 2, pp. 261-272. On line: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.2007.109.2.261/pdf>

JOBIM E SOUZA, Solange; SALGADO, Raquel. As crianças na rede da cultura lúdica contemporânea. *In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da, COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues e COSTA, Nelson Barros (Org). Modos de brincar e dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza, Edições UFC, 2007, p. 21-40.

JOBIM E SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. *In: FREITAS, M. T., JOBIM E SOUZA, S. e, KRAMER, S. (Org.). Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.77-94

JOBIM E SOUZA, Solange. (Org). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

JOBIM E SOUZA, Solange. (Org). **Educação@pós-modernidade: ficções científicas & crônicas do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange; GAMBA JUNIOR. *In: JOBIM E SOUZA, Solange. (Org). Educação@pós-modernidade: ficções científicas & crônicas do cotidiano*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In: JOBIM E SOUZA, Solange e LEITE, Maria Isabel (Org.). Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus,1996. p. 39-56.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

JÓDAR, Francisco e GÓMEZ, Lucía. Devir-Criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p.31-45, Jul/dez. 2002.

KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. *In: CASTRO, L. R. de; BESSET, Vera Lopes (Org). Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p 465-489.

KOHAN, W. A infância entre o humano e o inumano. *In: Regina Leite Garcia. (Org.). Diálogos cotidianos*. Rio de Janeiro: DP et alii, 2010. p. 195-204.

KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e educação**. Belo Horizonte: autêntica, 2007.

KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In: KOHAN, W. (Org.). Lugares da infância: filosofia*. Rio de janeiro: DP & A, 2004. p.51-70.

KOHAN, W. **Infância. Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia (Org). **Retratos de um desafio:** crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de pesquisa**, n.116, p. 41-59, julho/2002.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. *In:* SARMENTO, M e GOUVEA, Maria Cristina S. de (Org.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.163 -189.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.5-18, mai/jun/jul/ago. 2000.

LAPASSADE, G. **As microssociologias.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa. *In:* KOHAN, W; BORBA, S (orgs). **Filosofia, aprendizagem e experiência.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008. (pp 185-194)

LARROSA, Jorge; Skliar, Carlos. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge; LARA, N. P. de. (Org.). **Imagens do outro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In:* LARROSA, J. ; LARA, N. P. de. (Org.). **Imagens do outro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.67-96.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. *In:* KOHAN, W. (Org). **Lugares da infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sonia. (orgs) **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus,1996.

LLORET, Caterina. As outras idades ou a idade do outro. *In:* LARROSA, J. ; LARA, N. P. de. (Org.). **Imagens do outro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.13-23.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-posições**, v.19, n.2 (56), maio/agos.2008.

- MACHADO, A. M. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê?. In: M E M Meira; M A M Antunes;. (Org.). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, v. 1, p. 63-86.
- MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n° 49, p.11-29. Junho, 2002.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 115-131.
- MARTINS, L. T.; CASTRO, L. R. de. Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 2 (9), p. 619 - 634. 2011.
- MARTINS, L. T . **Escola sob tensão: a produção da infância na sociedade Tecnológica**. 128 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pós-Graduação em Psicologia, Rio de Janeiro, 2010.
- MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- MERCADO LIVRE. **Boneca Miniatura branca de Neve**. Disponível <[. Acesso em: 23 de setembro de 2014.](http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-616519726-boneca-miniatura-branca-de-neve-_JM.>. Acesso em: 23 de setembro de 2014.</p>
<p>MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p 965-991. Set/dez.2010.</p>
<p>MONTANDON, C. Sociologia da Infância: Balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.112, p.33-60, mar. 2001.</p>
<p>MOSÉ, Viviane. Pensamento Chão: poemas em prosa e verso. Rio de Janeiro: Record, 2007.</p>
<p>MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011.</p>
<p>MOTTA, Flávia Miller Naethe. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. Out, 2009.</p>
<p>MPBRINQUEDOS. Boneca Moranguinho melhores amigas - Moranguinho. Rio de Janeiro, 2014. Disponível <<a href=)

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. **Depués de clase:** desencantos y desafios de la escuela actual. Buenos Aires: Educaciones Novedades Educaticas, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 1996.

NASCIMENTO, V. S.; ROCHA, N. D.; SOBREIRA, M.. *Cidades Sustentáveis e Educação:* o papel da escola na promoção da paz e justiça social. In: 17º Congresso da Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional, 2011, Bragança. Atas do 17º Congresso da Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional. Bragança: APDR, 2011. v. 01. p. 1504-1510. Disponível em:

<http://www.apdr.pt/data/documents/Actas_Procedings_17_congresso_APDR.pdf. > Acesso em 10 de abr. 2014.

NATUACASA. **Catálogo** [s.l], 2014. Disponível em <<http://www.natuacasa.com.br/media/catalog/product/cache/1/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/4/1/412-2078.jpg>> Acesso em: 23 de setembro de 2014;

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de e CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.

NOTICIA TERRA. **Como se forma um arco-iris?** Disponível em <<http://noticias.terra.com.br/educacao/vocesabia/interna/0,,OI1572583-EI8408,00.html>>. Acesso em 13 de junho de 2014.

OLIVERIA, A. M. R de. Entender o outro (...) Exige mais quando o outro é uma criança: Reflexões em torno da alteridade da infância no contexto de Educação infantil. In: SARMENTO, M. J. ; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Lisboa: ASA Editores, S. A., 2004, p.181-204.

OLIVEIRA, D. Ramos; CACHEFFO, Viviane Aparecida F. F. Uma análise da produção da Anped sobre práticas para Educação Infantil. **II Simpósio Nacional de Educação: Infância, Sociedade e Educação.** Cascável, out, 2010.

OLIVERIA, Paula Ramos de. Filosofia e infância: entre o improviso e a criação. In: BORBA, Siomara (Org.); KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. v. 1. p. 245-256.

PARREIRAS, Patrícia. Educação Infantil no município de Sobral: Concepções e políticas públicas. Disponível em: <<http://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/viewFile/67/60>>. Acesso em: 20 out. 2014.

PASSOS, Eduardo Passos; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEIRANO, Eliza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEREIRA, Rita M. R.; SALGADO, Raquel G; JOBIM E SOUZA, Solange. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo/Campinas, v. 59, n.138, p 1019-1035, set/dez. 2009.

PEREIRA Rita M. R. Tudo ao mesmo tempo agora. *In*: GONDRA, José (Org.). **História, Infância e escolarização**. Rio de Janeiro: & letras, 2002. p.152-167.

PEREIRA, Rita M. R.; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. (Org.). **Identidade, diversidade: práticas culturais em pesquisa**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PEREIRA, Rita M. R.; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro, NAU, 2012.

PLACER, F. GONZALEZ. Identidade, diferença e indeferência – o si mesmo como obstáculo. *In*: LARROSA, J. ; LARA, N. P. de. (Org.). **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.135-151.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POUPART, J *et. al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.41, p.729-750, set/dez. 2010.

PROUT, Alan. **The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children**. London: Routledge Falmer, 2005.

QUINTERO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez.2002.

REIS, Magali. **Notas sobre a Sociologia da Infância**. XIV Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia. 2005.

REVAL, Daniel. As pré-escolas “alternativas”. **Cadernos e Pesquisa**, São Paulo, .95, p.51-62, nov.1995.

ROCHA, Eloisa A. Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e Educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n.4, p. 943-954, out/dez, 2013.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. 2005. 245 f. Tese. (Doutorado em

Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SALGADO, Raquel Gonçalves. “Eu tenho a força”: os super-heróis mirins nos desenhos animados e na vida. JOBIM E SOUZA, Solange. (Org.). **Educação@pós-modernidade: ficções científicas & crônicas do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003, p. 75-87.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78. Outubro, 2007. p. 3-46.

SANTOS, L.H S. dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. *In*: COSTA, M. V. ; BUJES, M.I. E. (orgs). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP& A, 2005, p 9-22.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. e GOUVEA, Maria Cristina S. de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.97 -118.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, VERA Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (in)visível**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p 7-24.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/Ago 2005.

SARMENTO, M. J. As culturas das infâncias na encruzilhada da 2ª modernidade. **Instituto de Estudos sobre a criança**. Universidade do Minho, p. 1-22, 2004. Disponível em < http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n.78, p. 265 -283, abril.2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de Ação nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, dezembro, 2000.

SCHOPKE, Regina. **Por uma Filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Contraponto; São Paulo: EDUSP, 2004.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.01, p.41-64. Jan/jul.2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org). **Liberdades Reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes,1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p 247-258.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.7-31, mar. 2001.

SIROTA, R. A indeterminação das fronteiras de idade. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, p.45-56, jan/jun. 2007.

SKLIAR, Carlos. **Derrida e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica 2005.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em Psicologia Social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia e Sociedade**, Rio de Grande do Sul, v. 15, n. 2, p. 18-42, jul/dez 2003.

TEDESCO, Silvia. As práticas do dizer e os processos de subjetivação. **Interação em Psicologia**, Paraná, v. 10, n.2, p. 357-362, 2006.

TEIXEIRA, Marlene. O outro no um: reflexões em torno da concepção Bakhtiniana de sujeito. *In*: FARACO, Alberto et al. (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (pp. 227-234)

TOMÁS, C. A. A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. *In*: CASTRO, L. R. ; BESSET, V. L. **Pesquisa-intervenção na infância e na juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 387- 408)

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Escola Básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, v.6, p. 69 – 97, 1992.

VASCONCELOS, Teresa. Ao ritmo de um cortador de relva: entre o “estar lá” e o “estar aqui”, o “estar com”: dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade. **Educação e Sociedade e Culturas**, n 14, p.37-58. 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. (p 37-72).

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003a, p.103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23. Maio/jun/jul/ago, 2003b. (p 5-15)

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP& A,2002, p 29-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos sujeitos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARERRO, Vera. (Org.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro, NAU: 2000. p. 179-217.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.23, n.1, p. 27-32, 2001.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas: as pedagogias construtivistas e outras de formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (pp 143-215)

WULF, Christoph. **O Outro** – Perspectivas da Educação Intercultural. In: MENDES, Candido (Org.). **Representação e Complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 201-216.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DOUTORADO
ÉERICA ATEM GONCALVES DE ARAUJO COSTA**

Tese: Com que diferenças se fazem crianças e adultos: uma analítica das identidades
escolarizadas

Data ____/____/____

Pesquisadora:

Entrevistada:

Forma de coleta das informações:

Tempo da entrevista:

Circunstancias:

Roteiro para entrevista semi-estruturada

Encontrar-se com uma Emília, uma Flor! O que quer dizer? (percepção sobre as crianças)

Diferenças da escola para outras escolas?

Processo de negociação característica da escola (como se revelam aí outros modos de relação adulto/criança? Quais as posições de criança e adulto?)

Experiência com os grupos (verdinho, amarelos, vermelhos) especificidade dos grupos?

Visão da escola Aquarela na cidade

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DOUTORADO
ÉERICA ATEM GONCALVES DE ARAUJO COSTA

Tese: Com que diferenças se fazem crianças e adultos: uma analítica das identidades
escolarizadas

Data ____/____/____

Pesquisadora:

Entrevistada:

Forma de coleta das informações:

Tempo da entrevista:

Circunstancias:

Roteiro para entrevista semi-estruturada

1. Introdução: necessidade da entrevista para aprofundamento de informações coletadas em campo;
2. Histórico da escola;
3. A Escola alternativa- imaginário da cidade de Sobral- Identidade da escola;
4. O Slogan “Porque todo começo tem que ser bem feito”;
5. As professoras: perfil, seleção ..., desligamentos
6. As crianças: quem são, como são ...
7. A escolha para estudar na escola;
8. A saída da escola;
9. Relação da escola com as infâncias;
10. Relação de Sobral com a infância;

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
BRASILEIRA DA UFC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Ao: Responsável legal pela criança participante desta pesquisa,

Como aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, gostaria de contar com sua colaboração na realização da pesquisa **Com que diferenças se fazem crianças e adultos: uma analítica das identidades escolarizadas**⁹⁶, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, que tem como objetivo principal compreender o processo de produção da diferença entre adultos e crianças na escola de educação infantil hoje.

Tendo em conta que na contemporaneidade os saberes acerca da infância consideram-na em sua pluralidade de contextos, sendo as crianças atores nos espaços em que convivem, compreendo ser relevante entender as diferenças que esta posição identitária provoca nas experiências de “ser criança” e “ser adulto” em uma escola de educação infantil. Sendo escola e infância instituições historicamente constituídas na modernidade e sob a égide de uma diferença normativa entre crianças e adultos, considero que este estudo pode contribuir para entender como escola e infância se produzem hoje, diante da crítica à perspectiva adultocêntrica.

Para tanto, realizarei observações e registros escritos e em fotografia, ao longo de dois semestres, das atividades cotidianas escolares, considerando os diferentes atores (crianças, professores, pais, diretoria, coordenação etc.), para posterior análise dos dados, para o que já conto com o aceite da escola. Devo esclarecer que, com a assinatura deste termo, estou me

⁹⁶ O título da tese, na ocasião em que foram elaborados os Termos de Consentimento Livre e esclarecido, era “A invenção da infância no encontro entre adultos e crianças na escola de educação infantil”.

comprometendo a utilizar o registro de tais observações apenas para fins acadêmicos, ou seja, de estudo, e a manter em sigilo a identidade dos participantes da pesquisa.

Com os esclarecimentos dados, solicito do responsável legal pela criança participante desta pesquisa, a colaboração no sentido de autorizar a participação de, alun(o)a desta instituição na referida pesquisa.

Por fim, necessário se faz esclarecer que:

1. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;
2. Que a criança não ficará exposta a nenhum risco;
3. A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo;
4. Que você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você nem para a criança;
5. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta;
6. Somente após devidamente esclarecido e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

O Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Ceará -UFC encontra-se disponível para qualquer assunto sobre à pesquisa pelo telefone: (85) 3366-8344.

Para qualquer informação que ainda julgar necessária, disponibilizo, para contato, os dados a seguir:

Profª Ms. Erica Atem Goncalves de Araújo Costa

Rua Paula Ney, n. 400 Apto 601. CEP 60.140.200

Fone cel: 85 91843966. 88 96943805 Fone res 85 32611006

E-mail: ericaatem@yahoo.com.br

Sobral, ____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pela criança

Profª Ms. Erica Atem Goncalves de Araújo Costa
Assinatura da responsável pela pesquisa
PPGEB-UFC

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (PROFESSORES)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA -
UFC**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE
E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Prezada Professora,

Como aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, gostaria de contar com sua colaboração na realização da pesquisa **Com que diferenças se fazem crianças e adultos: uma analítica das identidades escolarizadas**, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, que tem como objetivo principal **compreender o processo de produção da diferença entre adultos e crianças na escola de educação infantil hoje**.

Tendo em conta que na contemporaneidade os saberes acerca da infância consideram-na em sua pluralidade de contextos, sendo as crianças atores nos espaços em que convivem, compreendo ser relevante entender as diferenças que esta posição identitária provoca nas experiências de “ser criança” e “ser adulto” em uma escola de educação infantil. Sendo escola e infância instituições historicamente constituídas na modernidade e sob a égide de uma diferença normativa entre crianças e adultos, considero que este estudo pode contribuir para entender como escola e infância se produzem hoje, diante da crítica à perspectiva adultocêntrica.

Para tanto, realizarei observações e registros escritos e em fotografia, ao longo de dois semestres, das atividades cotidianas escolares, considerando os diferentes atores (crianças, professores, pais, diretoria, coordenação etc.), para posterior análise dos dados, para o que já conto com o aceite da escola. Devo esclarecer que, com a assinatura deste termo, estou me comprometendo a utilizar o registro de tais observações apenas para fins acadêmicos, ou seja, de estudo, e a manter em sigilo a identidade dos participantes da pesquisa.

Esclareço ainda que :

1. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;

2. A identificação de todos os envolvidos será mantida em segredo;
3. Que você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você nem para a criança;
4. Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta;
5. Somente após devidamente esclarecido e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

O Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Ceará - UFC encontra-se disponível para qualquer assunto sobre a pesquisa pelo telefone: (85) 3366-8344.

Para qualquer informação que ainda julgar necessária, disponibilizo, para contato, os dados a seguir:

Prof^a Ms. Erica Atem Goncalves de Araújo Costa

Rua Paula Ney N 400 Apto 601 CEP 60.140.200

Fone cel: 85 91843966 88 96943805 Fone: res 85 32611006

E-mail: ericaatem@yahoo.com.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O abaixo-assinado, _____, _____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

Sobral, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Prof^a Ms. Erica Atem Goncalves de Araújo Costa
Assinatura da responsável pela pesquisa
PPGEB-UFC

APÊNDICE E - FASES DA PESQUISA DE CAMPO POR ANOS

Ano	MODO DE INSERÇÃO	PERÍODO	N DE VISITAS	N horas
2010/ 2011	Contato inicial com a instituição Aquarela. Participação como professora da Universidade Federal do Ceará- UFC em trabalho com formação de professores na escola.	Setembro/2010 a dezembro/2011	8 encontros entre orientações com as professoras colaboradoras e reuniões com o grupo de professores e orientadores da UFC.	32
	Exposição do interesse em desenvolver, na escola Aquarela, a pesquisa de campo relacionada à tese de doutorado.	Agosto/2011	1 encontro com a Diretora	4
	Realização de piloto, com o objetivo de conhecer as rotinas institucionais, observar as relações entre crianças e adultos, criar vínculos de confiança com os atores e possíveis sujeitos da pesquisa - crianças e equipe da escola -, estabelecer focos para observação-participante e, conseqüentemente, construir o lugar de pesquisadora.	Agosto a Setembro/2011 Obs: As visitas à escola foram interrompidas em outubro, por se tratar do meu primeiro trimestre de gravidez.	8 dias não consecutivos	32
	Qualificação do projeto de tese	13 de dezembro de 2011	-	-
2012	Início da observação participante, após qualificação do projeto.	06 de Fevereiro a 19/Março	11 dias não consecutivos	44
	Afastamento do campo em virtude de licença saúde e gestante	02 de abril a 03 de novembro (8 meses)	-	-
	Reaproximação com a escola, após período de afastamento	21 a 28 de novembro	4 dias não consecutivos	12
2013	Retomada das observações participante e providências quanto à aprovação do projeto de tese junto ao comitê de ética (1 semestre). Considerada a fase mais intensa de observação e em que se realizaram definições metodológicas importantes.	29 de janeiro a 04 de dezembro	33 dias não consecutivos de observação (3 horas) + 25 dias não consecutivos de observação (4 horas)	199

APÊNDICE F - TRECHOS DO DIÁRIO DE CAMPO, SELECIONADOS COMO PONTO DE PARTIDA PARA A CONVERSA COM AS PROFESSORAS DO GRUPO V.

Trecho 1

Crianças em roda. Tia Vera mostra os livros que foram trazidos para a estante/biblioteca da sala. Ela mostra cada livro, as capas, as ilustrações e interroga as crianças. No meio dos livros, há a historia do patinho feio. Apesar do esforço das profas Vera e Paola, as crianças se movimentam fora do espaço da roda, passeiam pela sala, outras tiram o sapato, mexem na roupa, implicam com o colega. Emília está sentada em uma cadeira fora da roda, pendura-se, senta, levanta. Enquanto a professora folheia e mostra o livro do patinho feio. Emília adianta em tom alto: - Tia, ela se enganou, ele é um **cisne, não é?** (refere-se à mãe pata!) Proa Vera: - Já, já vamos chegar ai! (Diário de Campo, 30 e janeiro de 2013)



Trecho 2

Paola me relata a situação flagrada por ela na aula de música. Profa Paola: - o professor de música todo inocente cantando *como pode um peixe vivo, viver fora...* e a Malu começou a cantar: *Ai se eu te pego, ai, ai se eu te pego!*. Eu e ela vínhamos conversando, descendo a rampa ao fim das aulas da manhã em direção ao parque. Paola ia ficar no parque acompanhando as crianças ainda por algum tempo. Era o seu dia na escala. Ela me explicava a postura construtivista e falava das relações entre a escola e o mundo. Em seu discurso falou muito a escola e o mundo, como duas instâncias separadas. Em certo momento, contra argumentei: - mas a escola também é o mundo! (Diário de campo, 11 de abril de 2013)



Trecho 3

Estou na sala do Grupo V- os vermelhos. Após o lanche e o horário de relaxamento, profa Vera chama o grupo para início de uma atividade:- Todos os vermelhinhos com a bunda no chão! Estou sentada na mesa, observando o movimento da turma. Flor se aproxima e me pede: - Tia, muda minha cor para a tia não pensar que sou vermelhinha! (Diário de Campo, 06 de fevereiro de 2013)

Trecho 4

São oito horas e quarenta e cinco minutos, fim do parque para o grupo do infantil III. Profa Sara no centro do parque conversando com Diego e e Jorge Luís, aluno do infantil III, filho da Profa Sara. Diego faz uma observação para Profa Sara:- eles não são da minha espécie! Referindo-se ao Jorge Luís e demais alunos do grupo III que usam farda verde (“os verdinhos”). Talvez como um aviso do término do parque para “os menores”. Profa Sara provoca: - e qual é a tua espécie? Diego: - A minha espécie é a dos amarelinhos! (Diário de campo, 21 de março de 2013)

Trecho 5

Estou na sala do Grupo IV- os vermelhos. Flor e Bruno cantarolando uma música de funk enquanto pintam. Flor dança também, mexendo os ombros no ritmo da música: - *eu quero tchum, eu quero tcha, eu quero tcha tchac tchac, thcum, Thcum...* Ouço e me aproximo. Suspeito que pelo teor da música possa haver alguma objeção das professoras, mas elas não dizem nada. Resolvo pedir as crianças para gravar.

Eu: Pessoal, posso gravar?

Flor: - como?

Eu: - no celular, assim.

Começo a gravar, posicionando o celular mais próximo de Flor.

Flor: - Olha a tia tá filmando! Filmando é?

Eu: - gravando a voz!

Flor canta: - *eu quero tchum, tchac, thum, tchum, tchac tchac, thcum, Thcum... Cheguei na balada doidinho para biritar ...*

Paro a gravação e tento ouvir. Não ouço quase nada. A conversa de Isa e José se superpõe a voz de Flor e Bruno. Acho que não posicionei o gravador de forma adequada. Flor pede para ouvir e eu ligo o celular. José, Isa, Bruno e Flor ao centro tentando ouvir.

Flor se irrita: - Não dá para ouvir nada! Tento colocar perto do ouvido de cada um. Isa e José se amontoam para ouvir. Bruno se estica da cabeceira da mesa para se aproximar do celular. Eu estou na outra cabeceira e a minha direita está Flor e a minha esquerda José e Nina.

Nina também se aborrece, pois não consegue ouvir. Volta para pintar o desenho.

Eu me explico: - é porque há as vozes do José e da Nina falando.

Flor: - O José e a Nina atrapalharam. Eles agora vão ficar bem quietinhos. Vai! Pedindo uma nova gravação.

Começo a gravar de novo.

Eu: - tá, vamos ver! Gravando!.

Flor: - vamos, lá! Linda canta alto, grita, esforça-se

Flor, José e Bruno: *Eu quero tchu, eu quero tcha, eu quero tchum, tchac, tchac tchac, thcum, Thcum...* Cheguei na balada doidinho para biritar!

Flor interrompe, pois escuta quando José diz biribar

Flor: opa! Par ...bi...

José complementa: para biribar!

Flor: - para biri.. ficou feio!

Eu: - foi, vamos ver?

Paramos para ouvir. De novo, não fica bom. Nina, José e Bruno querem ouvir próximo ao ouvido, pois lhes digo que assim dá para ouvir melhor. Eles não acham. Vejo a frustração do grupo e prometo que trarei o fone de ouvido e ficará bom.

José ordena: - Vai pegar!

Eu explico: - não está aqui.

Nina e José reclamam: - ôooo!! Então depois você traz! Referindo-se ao dia seguinte?

Eu: - Só em agosto.

José reclama mais uma vez:- Oh tia, vai demorar!

Eu: - mas, eu vou ficar até o final do ano, o final dos vermelhos.

Bruno: - vai demorar, pois demorou muito dos amarelos até chegar os vermelhinhos, não foi? Busca a confirmação do grupo.

Flor: - você vai ficar até os azuis.

Eu: - mas ai vai acabar a minha pesquNina.

Flor: mas você não foi também para os azuis?

Eu: é.

Flor:- Nós vamos ser mais azuis, mais azuis, mais azuis... até ficar do seu tamanho.

Eu:- Flor, qual é a graça de ser azul?

Flor: - eles podem fazer tudo. Subir na casa da árvore

Eu: mas vocês sobem!

Flor: é, mas eu caí.

(Diário de Campo, 20 de junho de 2013)



Trecho 6

Estou sentada em uma das cadeiras do auditório, um pouco fora do semi-círculo onde estão as crianças para a aula e música com o tio Ari. Nina escreve no meu caderno de notas. Chama o José. Lelé está ao meu lado e também quer escrever. Tento me impor, dizer em qual folha podem escrever. Eu comento: - Vocês só querem mandar! Imito a Nina, fazendo tal como fez quando falou comigo no parque. Ela ficou irritada, pois vi o bolo (de areia) antes da hora. - Tiaaaa! E digo Ninaaaaa! Ela fica desconfiada, como se eu tivesse ali diferentemente de quando estou envolvida nas brincadeiras. Eu não posso mostrar as contradições em suas atitudes? Nina pega o caderno e prepara as linhas para que o José escreva o seu nome. Ela comenta: - O José é bebê!

Eu: - Por quê?

Nina: - Ele tem um ano!

José: - É não! Discordando de Nina.

Nina: - Ele é o menor da turma, ele é pequeno.

José contra-argumenta: - Olha, eu não sou não! Eu tenho voz. Se eu fosse um bebê eu não ia conseguir falar. Nha, nha, nha, gue, gue. Faz os sons de um bebê e depois procura confirmação. Viu? (Diário de Campo, 05 e setembro de 2013)

Trecho 7

Flor está atrás de mim pendurando-se em uma das colunas que sustenta a casinha que há no parque. Aproxima-se de mim logo que chega. Estou sentada no batente onde se sustenta a coluna tomando nota e observando as atividades no parque.

Eu: - Tu sabes que estou pesquisando aqui na escola, não?

Flor: E o que tu tá pesquisando? (o tom é mais de um comentário do que exatamente de uma pergunta, como se dissesse ... o que você anda fazendo, hein?)

Eu: - A diferença entre adultos e crianças! Tu podes me dizer qual é?

Flor: - Tu tem mãe?

Eu: - Tenho. Aceno com a cabeça de forma afirmativa, ansiosa para que Flor completasse o raciocínio.

Flor responde sem ardeio: - Então tu é adulto e é criança da mãe!

Eu: - Então não tem diferença entre eu e você?

Flor: - Tá vendo a Joana? Ela tem os olhinhos pequenininhos. Ela é diferente! Fala da colega de sala com algumas dificuldades motoras e de visão e que chama a atenção das crianças por ser maior em tamanho que as outras crianças e um pouco desajeitada no andar. Flor em outras conversas no parque destaca negativamente os atributos da Joana: - Ela tem chulé, ela é enorme, tia!. Entre uma explicação e outra de Flor para a minha pergunta, digo a ela que gostaria de voltar ao assunto, pois me parece complicado e talvez eu não consiga escrever tudo. Digo a ela que gostaria de gravar e ela faz uma expressão de desconfiança. (Diário de Campo, 18 de abril de 2013.)

Trecho 8

Quando chego à sala, após as apresentações no pátio em comemoração ao dia da pátria, as crianças brincam com os brinquedos que trouxeram. Estão em sua maioria os meninos (após a apresentação, algumas crianças foram embora). Resolvo sentar a mesa com Gabriel, Elias, Théo e José. Bruno é quem é o dono dos bonecos. Há além os bonecos, três caminhões. Nina brinca com a Barbie butterfly trazida por Lelé. Lelé e Emília brincam com um jogo da memória da escola. Tento me enturmar com os meninos, sem saber ao certo se tive muito sucesso. Vou perguntando o nome dos bonecos. Quem permanece na mesa ou por perto é Gabriel e Théo, com quem interajo mais. Elias, José, Manoel Filho e Bruno estão no meio da sala brincando com os bonecos. Elias e Manoel ainda vêm a mesa em certos momentos. Quando pegava os bonecos, os monstros - eu supunha que eles eram do mal-ouvira do Gabriel: - esse é do bem! Eu estava um pouco por fora. Quando me viu sentada a mesa com os meninos, Nina passa por perto, mostrando-me a Barbie butterfly como quem me faz um convite. Continuo com os meninos e após algum tempo ela volta, toca no meu ombro e diz, um pouco rispidamente: - Você é home!

Eu: - eu?

Nina:- Você é home, pois tá brincando com brinquedo de home! Nina parecia enciumada? Queria brincar também, mas como os meninos em relação à brincadeira de restaurante não conseguiu reconfigurar a fronteira estabelecida para o que é de meninos e meninas.

Algum tempo depois, ela vem a mesa, pega um boneco e ensaia brincar. Olha para mim. Eu digo: - então tu é home também? E Nina, brava e descontente: - tu que é home que tá brincando! O que mais eu poderia ter feito, além de lhe aplicar a mesma condição que ela impôs a mim?

(Diário de Campo, 06 de setembro de 2013)



Trecho 09

Estou no parque, sentada no batente da casinha e aguardo a chegada do grupo V. Lelé, Nina e Emília descem a rampa juntas. Elas escolhem um lugar e me aproximo perguntando se posso ficar olhando. Elas dizem que sim. Rapidamente sou como de outra vez o cliente. Nina é quem me posiciona e me oferece o baião de dois. Eu vou colocando os pratos na beira da quadra. Nina e Lelé estão na areia. Eu e Emília estamos sentadas na quadra. Elias se aproxima e caminha por cima das panelinhas dispostas na areia, sem cuidado. Digo: - Invasão, Invasão! Ele faz que vai voltar, mas não passa novamente. Senta conosco. André Luís se aproxima de Elias que está de cócoras, mexendo nas panelinhas e começa a chatear Elias.

Manoel Filho: Brincando de mulherzinha!

Elias é breve e enfático, olhando para o amigo também de cócoras na sua frente. – não.

Manoel Filho – então vou ser seu ajudante!

Elias:- André vai ser meu ajudante! Avisa aos demais.

Flor se aproxima e ameaça: Vou pular (refere-se às panelinhas que estão na areia).

Pula em cima das panelinhas. Fica por perto.

Ouço quando Flor declara ao ver a brincadeira acontecendo. Ela está de pé olhando os preparos de Elias, Nina, Lelé, Manoel Filho.

Flor - Oh vida boa! Não sei se refere ao meu lugar de cliente e porque sou servida o tempo inteiro ou se ao prazer com que nos envolvemos na brincadeira.

Vejo que Flor está brincando como os outros.

Nina vem sentar no meu colo. Tento criar algum prato. Nina me interrompe.

Nina:- ô Tia!

E Nina corrige Emília: Emília ai é o lugar do Cliente. Emília senta ao meu lado no pé da quadra. Já é hora do parque dos alunos do fundamental. E os meninos jogam bola na quadra. A bola nos atinge. Eu alerto:- Invasão, invasão! Quando viro e olho para devolver a bola a um dos meninos ouço: - foi seu amiguinho, fazendo referência a Elias que está na minha frente preparando um prato para me servir. Eu: meu amiguinho? E você não é meu amiguinho? Aluno:- não com expressão de desdém no rosto. Elias continua a brincar e me oferece um prato. Joao Pedro se aproxima e pergunta: - posso brincar? Não respondo. Demora um pouco e Emília responde a Théo com uma pergunta: Quer brincar? Théo entra na brincadeira. Só há uma colher e uma faca. As crianças disputam os talheres. Flor ao meu lado faz um bolo de areia com a forma do copo de milk-shake. Faço o mesmo que ela e desta vez o formato fica bem preservado. Flor chama a atenção de todos.

Flor: - Olha, o que a tia fez!

Elias:- como ela fez isso?

Flor: - vamos destruir! Flor então pisa em cima.

Profa Paola chama o grupo. Está na hora de lavar as mãos. Vejo Bruno fazendo bolos de areia com o copo de milk-shake. Ele faz e os destrói. Paola chama novamente. Bruno sai destruindo os bolos que Flor havia construído e posto nos degraus da casinha ao lado da quadra. (Diário de Campo, 07 de junho de 2013)



Trecho 10

Percebo há algazarra. Gritam beijou na boca! Beijou na boca! Beijou na boca! O grupo está já está disperso, pois é hora de lavar as mão e subir para a sala lanchar. Vejo Flor, Elias, Bruno e Gabriel correndo no pátio. Bruno se aproxima: - Olha tia tu não amarrou! Mostra os cadarços desamarrados. Bruno reclama, pois em outro momento pediu que eu amarrasse os sapatos e Malu se ofereceu par amarrar e o fez em meu lugar. Aproveito enquanto amarro e pergunto sobre a algazarra e o beijo na boca: - e o que aconteceu? Bruno: Malu e Alexandre se beijaram. Flor e Elias chegam.

Erica: Foi de brincadeira?

Bruno, Elias, Flor e agora também Gabriel: - Foi de verdade! Elias gesticula com os braços, ele e os outros fazem o barulho do beijo com a boca.

Erica: mas foi de brincadeira

Elias, Flor, Gabriel, Bruno: Não! Foi de verdade assim! (e repetem os gestos e mímicas do beijo)

Tento ver qual a reação das professoras. Não vejo se Vera, Paola ou Natália conversam com as crianças. Não pude ver também se alguma delas foi até a casinha onde estavam Alexandre e Malu ou se assim como eu só perceberam dada a algazarra das crianças. Malu e Alexandre não estão mais no pátio. Vera continua chamando a atenção para que subam para a sala. Maria está na cantina e todos acompanham o acontecimento. Quem ainda está no pátio sobe. (Diário de Campo, 06 de junho de 2013)