



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

REBEKA RODRIGUES ALVES DA COSTA

**“A PARTE MAIS ODIOSA É OBEDECER!”: AS RELAÇÕES DE PODER E AS
PRÁTICAS DE LIBERDADE DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**FORTALEZA
2022**

REBEKA RODRIGUES ALVES DA COSTA

“A PARTE MAIS ODIOSA É OBEDECER!”: AS RELAÇÕES DE PODER E AS PRÁTICAS DE LIBERDADE DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C875“ Costa, Rebeka Rodrigues Alves da.
“A parte mais odiosa é obedecer!” : As relações de poder e as práticas de liberdade das crianças pequenas na Educação Infantil. / Rebeka Rodrigues Alves da Costa. – 2022.
140 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profª. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.

1. relações de poder. 2. práticas de liberdade. 3. crianças. 4. educação infantil. I. Título.

CDD 370

REBEKA RODRIGUES ALVES DA COSTA

“A PARTE MAIS ODIOSA É OBEDECER!”: AS RELAÇÕES DE PODER E AS PRÁTICAS DE LIBERDADE DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.

Aprovada em: 07/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^ª. Dra. Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^ª. Dra. Maria Reilta Dantas Cirino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Às crianças,
com as quais tenho tanto a (re)aprender.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo cuidado constante em minha vida. A Ele toda honra e glória!

À minha família, em especial à minha mãe Edleuza, pelas palavras de incentivo e orações diárias.

Ao meu esposo Alysson, por seu apoio nos momentos mais difíceis dessa jornada.

À minha orientadora *aiônica*, prof. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota, por sua leveza e por me apresentar a Filosofia e sua relação com a infância. Obrigada por acreditar na minha potência, mais do que eu mesma, e me ensinar que o mestrado é também tempo de ser feliz. Você é inspiração!

À prof. Dra. Bernadete de Sousa Porto ou, simplesmente, Berna, por sua disponibilidade em caminhar comigo desde a minha especialização. Você é resistência!

À prof. Dra. Layza Castelo Branco Mendes, que contribuiu no momento da qualificação desse trabalho.

À prof. Dra. Maria Reilta Dantas Cirino, por gentilmente aceitar fazer parte da banca da defesa.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC, por tantos ensinamentos.

Às companheiras e ao companheiro da Linha de Pesquisa Linguagens e Práticas Educativas (LIPED) do PPGE-UFC: Meirilene, Janice, Ana Caroline, Rosalina, Bruna, Karen, e Leandro. Partilhar as aulas e os desafios do mestrado com vocês foi um privilégio.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Infância (GEPEFI), pelas discussões que me viraram do avesso.

Às amigas Sâmia, Gláucia, Celma, Michelle, Lívia Keyla, Regina, Karina, Katy, Nice, Rayane, Lívia, Luíza, Shirley, Claudinha, Crélia, Diana e Cristina. Obrigada por estarem ao meu lado.

À escola Marescola, às professoras e às famílias das crianças que aceitaram o convite e me permitiram realizar essa pesquisa na instituição.

Às crianças, que partilharam comigo a vida que pulsa e mostraram ser força, resistência, potência e devir.

A todos(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção desse trabalho, o meu muito obrigada!

Esse trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - BRASIL (CAPES) – código de financiamento 001.

“A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta, um estado precário. Mas a infância não é apenas um estágio para a maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós.” (COUTO, 2009, p. 103-104)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar o que revelam as relações de poder e as possíveis práticas de liberdade das crianças de uma turma de infantil 5, no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia do Covid-19. Intencionou-se i) conhecer as interações sociais das crianças de uma turma de infantil 5, no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia de Covid-19; ii) descrever como se revelam as relações de poder nesse contexto; e iii) identificar nas relações das crianças, possíveis práticas de liberdade que apontem para os modos que estas têm de resistir às relações de poder. O corpo teórico desse trabalho fundamentou-se nos estudos do filósofo Michel Foucault (1979; 1995; 1999; 2006a; 2006b; 2008, 2013), para compreender o poder, as relações de poder e as práticas de liberdade; em autores que desenvolveram pesquisas no âmbito dos Estudos da Infância (ARIÉS, 1981; SARMENTO, 2007; CORSARO, 2002; CORSARO, 2011; FERREIRA, 2004a; FERREIRA, 2004b; HEYWOOD, 2004), para subsidiar uma compreensão acerca dos conceitos de criança e infância; e na Filosofia da Educação (KOHAN, 2003; 2007; 2019; 2021; LARROSA, 2011; 2017a; 2017b; 2018) para construir uma reflexão sobre o tempo da infância e a escola como *scholé*. O trabalho investigativo teve a sua metodologia alicerçada nos princípios da Abordagem Qualitativa (MINAYO, 2009; BOGDAN; BIKLEN, 1994) e configurou-se uma pesquisa de campo com inspirações do tipo etnográficas (ANDRÉ, 1995). Foram utilizados como procedimentos metodológicos para a geração dos dados a observação participante (MINAYO, 2009; ANDRÉ, 1995), as entrevistas-conversas (SARAMAGO, 2001) e as Histórias para Completar, de Madeleine B. Thomas (CRUZ, 2006). Os atores e o lócus da pesquisa foram 14 crianças de uma turma de infantil 5 de uma escola particular situada em Fortaleza - CE. A reflexão a partir dos dados evidenciou que as interações das crianças são atravessadas por relações de poder, de modo que tanto sofrem os efeitos do poder quanto exercem-no nas relações com outros sujeitos. Nas relações entre adultos e crianças, o poder se traduz no controle dos corpos e condução das condutas infantis e a brincadeira e sutis ameaças verbais, por vezes parecem ser utilizadas como tecnologia do poder e moeda de troca. Nas relações entre pares foram encontradas disputas relacionadas ao gênero, mas observou-se também confrontos entre crianças do mesmo gênero e o poder se exerce nessas relações sob a forma de gritos, gestos de bater, imposições de vontades, ameaças verbais e corporais. Por sua vez, as crianças exercitam a liberdade e exprimem resistência ao poder, de modo que refletir sobre esses pontos de enfrentamento revelou que as crianças solicitam que os adultos aprendam com elas e seus modos de viver a infância. Defendem que um professor pode ser capaz de implementar um bom governo para todos, desde que permaneça inventivo, valorize a brincadeira, ouça o que cada criança tem a dizer, possibilite tempo para que meninos e meninas possam ser consigo e com os outros, promova experiências, não imponha que todos façam a mesma coisa ao mesmo tempo e proporcione momentos junto à natureza e ao ar livre. Nesse sentido, o que elas parecem reivindicar é uma Educação Infantil que se construa pautada na experiência da infância.

Palavras-chave: relações de poder; práticas de liberdade; crianças; educação infantil

ABSTRACT

The main objective of this research was to investigate what is revealed through power relations and the possible practices of freedom of children from a Pre-School class, in the context of the attendance of Early Childhood Education caused by the Covid-19 pandemic. It was intended to i) discover the social interactions of children in kindergarten class, in the context of Early Childhood Education care caused by the Covid-19 pandemic; ii) describe how power relations are revealed in this context, and iii) identify possible practices of freedom in the children's relationships that point to the ways they have to resist power relations. The theoretical body of this work was based on the studies of the philosopher Michel Foucault (1979; 1995; 1999; 2006a; 2006b; 2008, 2013) to understand power, power relations and the practices of freedom; in authors who have developed research in the field of Childhood Studies (ARIÉS, 1981; SARMENTO, 2007; CORSARO, 2002; CORSARO, 2011; FERREIRA, 2004a; FERREIRA, 2004b; HEYWOOD, 2004) to support an understanding of the concepts of child and childhood and in the Philosophy of Education (KOHAN, 2003; 2007; 2019; 2021; LARROSA, 2011; 2017a; 2017b; 2018) to build a reflection on childhood time and school as a *scholé*. The investigative work had its methodology based on the principles of the Qualitative Approach (MINAYO, 2009; BOGDAN; BIKLEN, 1994) and set up as a field survey with ethnographic inspirations (ANDRÉ, 1995). The methodological procedures used to generate the data were the participative observation (MINAYO, 2009; ANDRÉ, 1995), interview conversations (SARAMAGO, 2001), and Completion Stories, by Madeleine B. Thomas (CRUZ, 2006). The actors and the locus of the research were 14 children from a kindergarten class 5 from a private school located in Fortaleza-CE. The reflection based on the data showed that the children's interactions are crossed by power relations and they both suffer the effects of power and exercise it in their relationships with others. In the relationships between adults and children, power is materialized in the control of the bodies and conduct of children's behavior. Playing and subtle verbal threats sometimes are used as a technology of power and a bargaining currency at school. In peer relationships, disputes were found related to gender, and confrontations between children of the same gender have been observed, so that power is exercised in these relationships in the form of screams, beating gestures, impositions of wills, and verbal and corporal threats. In turn, children exercise freedom and express resistance to power. Reflecting on these points of confrontation revealed that children ask adults to learn from them and their ways of living childhood. They argue that a teacher provides good government for all, as long as he/she remains inventive, values play time, listens to what each child has to say, allows time for boys and girls to be with themselves and with others, promotes experiences, doesn't impose that everyone has to do the same thing at the same time and provide moments with nature and outdoors. In this sense, what they seem to demand is an Early Childhood Education that is built based on childhood experience.

Keywords: power relations; practices of freedom; children; early childhood education

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Desenhos de Maria | 64 |
| Figura 2 - História para Completar, criada a partir da fala de uma criança..... | 70 |
| Figura 3 - Foto do parquinho de areia da Marescola e ilustração inspirada nela. | 73 |
| Figura 4 - Ilustração do TALE. Yago e Joaquim escolhendo os personagens. | 74 |
| Figura 5 - Mariozinho e suas criações. | 85 |
| Figura 6 - Gesto simbólico de continência. | 100 |
| Figura 7 - Antenor e sua cabana azul. | 107 |
| Figura 8 - A resistência de Henrique no encontro online. | 109 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Publicações encontradas nas bases BDTD, ANPED e SciELO, no período de 2009 a 2021 | 24 |
| Tabela 2 - Distribuição de crianças por turmas da Educação Infantil | 58 |
| Tabela 3 - Temas emergentes da pesquisa..... | 77 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| EAD | Educação à Distância |
| ESPII | Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional |
| GT07 | Grupo de Trabalho sobre Educação de crianças de 0 a 6 anos |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGBT | Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros |
| MEC | Ministério da Educação |
| MIEIB | Movimento Interfóruns de Educação Infantil |
| OPAS | Organização Pan-Americana de Saúde |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PROPESQ | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação |
| RNPI | Rede Nacional Primeira Infância |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online |
| SESA | Secretaria de Saúde do Estado do Ceará |
| TALE | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUÇÃO: O INESPERADO NO PERCURSO DA PESQUISA..... | 14 |
| 2. CRIANÇA(S), INFÂNCIA(S) E ESCOLA: OLHARES EM RELAÇÃO..... | 32 |
| 3. FOUCAULT E SUA CAIXA DE FERRAMENTAS | 43 |
| 3.1. As relações de poder e as práticas de liberdade em Michel Foucault | 47 |
| 4. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 54 |
| 4.1. O lócus do trabalho de investigação | 56 |
| 4.2. Os atores participantes da pesquisa | 60 |
| 4.2.1. A entrada no campo e o encontro com as crianças | 62 |
| 4.3. Os procedimentos e os instrumentos de construção de dados..... | 66 |
| 4.4. A ética na pesquisa com crianças..... | 71 |
| 4.5. Análise dos dados | 76 |
| 5. AS RELAÇÕES DE PODER E AS PRÁTICAS DE LIBERDADE DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM AS VOZES INFANTIS?..... | 79 |
| 5.1. As interações sociais no contexto da pandemia de Covid-19..... | 80 |
| 5.2. As relações de poder e as práticas de liberdade das crianças na Educação Infantil..... | 90 |
| 5.2.1. As relações de poder e as práticas de liberdade no formato do atendimento online..... | 104 |
| 5.3. As reivindicações das crianças no cotidiano da Educação Infantil | 110 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU NOVOS INÍCIOS?)..... | 119 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 123 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS FAMÍLIAS (TCLE) | 132 |
| APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PROFESSORA (TALE) | 134 |
| APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS CRIANÇAS (TALE) | 136 |
| APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO GUIA DAS ENTREVISTAS-CONVERSAS..... | 139 |
| APÊNDICE E - HISTÓRIA PARA COMPLETAR..... | 140 |

havia o interesse, inicialmente, por investigar as relações de poder expressas nas interações entre crianças pequenas. Este tinha sido originado pela escuta de falas como: *Eu que trouxe a bola. Eu mando; quem inventou a brincadeira foi eu, então eu que sou o dono; a brincadeira é minha, entra quem eu quero!*³, observadas nos momentos de parque quando atuava como professora de Educação Infantil. Ouvir as crianças e observar cotidianamente suas interações havia suscitado alguns questionamentos que me levaram à compreensão de que as construções sociais que se dão na infância são também atravessadas por relações de poder (FERREIRA, 2004a; FERREIRA, 2004b; MEIRELES, 2008). Deste modo, a percepção de que as interações entre as crianças não eram isentas de relações de poder, instigou-me um desejo por compreender os usos que meninos e meninas fazem dos seus saberes na sua relação com o outro e por lançar um olhar sobre o poder enquanto potência criadora na infância. A pesquisa qualitativa estava prevista para ocorrer em 2020, em uma turma de Educação Infantil, com o intuito de observar as relações sociais das crianças com seus pares e escutá-las nos momentos interativos da brincadeira.

Ao longo do primeiro ano do mestrado permaneci envolta com esse objeto de estudo até que, subitamente, deparei-me em março de 2020 com uma grande pedra no meio do caminho da pesquisa: a pandemia de Covid-19. Aproprio-me das palavras de Andrade (2001, p. 267) para dizer, enlutada, que “Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas.”. Nunca me esquecerei dos mais de 4,4 milhões de vidas interrompidas em todo o mundo. Não há como esquecer os mais de 600 mil mortos no Brasil. Ademais, com medidas sociais tão restritivas, refletia se seria possível dar continuidade à pesquisa sobre as relações de poder entre as crianças ou caberia pensar outros (des)caminhos frente à esta nova realidade. Assim, em razão desses questionamentos e do fato de que as interações entre as crianças haviam sofrido algumas reconfigurações, o olhar sobre as relações de poder entre as crianças – objeto de pesquisa defendido no momento da qualificação – deslocou-se para as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças pequenas na Educação Infantil. Discorro a seguir como esse caminho foi se constituindo.

A pandemia de Covid-19 ficou também conhecida como pandemia do coronavírus. O vírus que causou essa doença, de acordo com informações do Ministério da Saúde⁴, foi o SARS-CoV-2, também denominado novo coronavírus. Em 30 de janeiro de 2020, segundo a

3 Reprodução das falas de crianças ouvidas em momentos de brincadeira no parque no período em que era professora de Educação Infantil em uma escola em Fortaleza-CE.

4 Informação obtida no site oficial do Ministério da Saúde, mantido pelo Governo Federal do Brasil. Endereço eletrônico: [O que é a Covid-19? — Português \(Brasil\) \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/comunicacao/2020/01/30-que-e-covid-19-portugues-brasil).

Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), a doença foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um surto do novo coronavírus que se constituía “[...]uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional”⁵. Quase dois meses depois, em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou-a como uma pandemia⁶.

Os primeiros casos de infecção ocorreram em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China e, rapidamente, alastraram-se por todo o mundo. No Brasil, os primeiros registros de contágio ocorreram em fevereiro de 2020⁷. No Ceará⁸, os três primeiros casos foram confirmados em 15 de março de 2020 pela Secretaria de Saúde do Estado do Ceará (SESA) e, por este motivo, o Governo do Estado, no dia seguinte, publicou o Decreto Nº 33.510, que declarou “[...] situação de emergência em saúde” (CEARÁ, 2020) e dispôs sobre as medidas necessárias para o enfrentamento e contenção da doença no Ceará.

No caso do Brasil, a crise sanitária foi agravada por uma gestão problemática, liderada pelo Governo Federal, que minimizou a gravidade da pandemia, comparando-a a uma “gripezinha”; colocou-se em oposição aos Governos Estaduais, enfraquecendo os esforços realizados pelos governadores no combate à doença; defendeu a utilização de medicamentos com eficácia não comprovada; priorizou a defesa da economia em detrimento da preservação da vida humana e “[...] continua cumprindo fielmente com as exigências do neoliberalismo, como se absolutamente nada devesse mudar com a pandemia.” (CAPONI, 2020, p. 218). Além do mais, no dia em que o país atingiu a maior marca⁹ diária de mortos, o presidente do Brasil questionou a importância e eficácia do distanciamento social e do uso das máscaras faciais na contenção da doença. Como ressaltou Caponi (2020, p. 210-211):

Esse negacionismo que foi adotado pelo atual governo já na campanha eleitoral, com seu desprezo pelas universidades, pela pesquisa científica, pelos direitos das populações vulneráveis, pelas comunidades indígenas, LGBT, populações de rua, mulheres em situação de violência etc., agrava-se em tempos de epidemia, quando existe maior necessidade de um Estado presente que garanta o exercício dos direitos. [...]A estratégia negacionista do governo desestima o alcance e a importância das

5 Informação do site da Organização Pan-Americana de Saúde (OPA) obtida no endereço eletrônico: [OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde \(paho.org\)](#)

6 Informação do site da Organização Pan-Americana de Saúde (OPA) obtida no endereço eletrônico: [OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde \(paho.org\)](#)

7 A notícia de que um homem de 61 anos, com histórico de viagem para a Itália, havia sido o primeiro caso confirmado de COVID-19 no Brasil foi veiculada no portal do Governo Federal, em 26 de fevereiro de 2020, no endereço eletrônico: [Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus — Português \(Brasil\) \(www.gov.br\)](#)

8 Informação obtida no site oficial da Secretaria de Saúde do Governo do Estado do Ceará no endereço eletrônico: [Ceará confirma três casos do novo coronavírus - Secretaria da Saúde \(saude.ce.gov.br\)](#)

9 Matéria veiculada no Site UOL no dia 25 de Fevereiro de 2021, sob o título: [Covid-19: No dia mais letal, Bolsonaro questiona máscara e isolamento \(uol.com.br\)](#). Acesso em 17 de ago. 2020

medidas preconizadas pela OMS e adotadas em quase todos os países do mundo, defendendo terapêuticas não comprovadas e multiplicando argumentos e estratégias que estão em franca e decidida oposição às medidas de contenção.

Um dos setores fortemente afetados pela pandemia foi a educação. No Ceará, as atividades presenciais nas escolas e instituições de ensino foram suspensas, obrigatoriamente, no dia 19 de março, seguindo o Decreto Nº 33.510 (CEARÁ, 2020).

Mundialmente, o fechamento das instituições de ensino impactou diretamente meninos e meninas, deixando “[...] 86% das crianças da educação primária [...] efetivamente fora da escola em países com baixo IDH [...]” (PNUD *et al*, 2021, p. 23), sendo essa “[...] a maior reversão já registrada na educação, levando-nos de volta aos anos 1980” (Ibid, p. 23), segundo dados do Relatório Covid-19 e desenvolvimento sustentável: Avaliando a crise de olho na recuperação, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Pan-americana da Saúde (OPAS).

Com estados e municípios implicados na elaboração de planos emergenciais para pensar a continuidade do ano letivo neste cenário de crise sanitária, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do governo vinculado ao Ministério da Educação (MEC), tornou pública uma nota de esclarecimento¹⁰ definindo, dentre outras orientações, que:

[...] A organização do calendário escolar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino seja feita com a participação dos colegiados das instituições de ensino, notadamente, dos professores e da equipe pedagógica e administrativa do estabelecimento, bem como de alunos e seus familiares e demais setores envolvidos na organização das atividades escolares.

Por sua vez, o Governo Federal, em 01 de abril de 2020, publicou a medida provisória nº 934/2020 (BRASIL, 2020) que estabeleceu normas em caráter excepcional sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior. Tal documento versava sobre a dispensa do cumprimento das 200h/a para as etapas da educação básica “[...] desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2020, p. 1).

No mesmo período, o CNE publicou um edital de chamamento para a consulta pública sobre o texto de referência do parecer CNE/CP nº5/2020 (MEC, 2020) que, dentre outras coisas, estabeleceu diretrizes sobre a reorganização dos calendários escolares e a

10 Nota de esclarecimento disponível no endereço eletrônico: [Nota de Esclarecimento - COVID-19 \(consed.org.br\)](https://consed.org.br)

realização de atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia. Tal texto gerou muitas críticas¹¹ no campo educacional e, neste cenário de incertezas e relações de poder, despontou na esfera da sociedade civil, um importante debate sobre a inadequação de se conceber uma Educação Infantil em formato de Educação à distância (EAD) ou a necessidade de prescrição de atividades escolares às crianças para o cumprimento da carga horária prevista em lei, conforme Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil¹² (MIEIB), relativa à proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19; o Manifesto Educação à distância na Educação Infantil, não!¹³ e a Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância¹⁴ (RNPI) dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação.

O MIEIB e a RNPI colocaram-se contra à ideia de oferta da Educação Infantil na modalidade EAD, levantada como possibilidade pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), trazendo argumentos valiosos que fundamentaram a ilegalidade e inviabilidade da proposta, uma vez que:

O currículo da Educação Infantil, tal como definido nas DCNEI, se pauta na experiência das crianças diante de proposições que integram as diferentes linguagens, portanto, não encontra-se estruturado por conteúdos, mas a partir de situações educativas organizadas pelas professoras com base na observação e na escuta de situações vividas por meninos e meninas no cotidiano, o que não se aplica à educação a distância e nem irá ocorrer no atendimento que os pais e familiares prestam aos seus filhos em casa. (RNPI, 2020, pág. 3)

Na mesma direção, o Manifesto publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), elaborado com o apoio da coordenação do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, destacou que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não prevê a utilização da EaD na Educação Infantil, nem em 3 casos emergenciais, como faz para com o Ensino Fundamental. Ainda que a LDB estabeleça o mínimo de 200 dias letivos e a Medida Provisória nº 934/2020, em caráter de excepcionalidade, dispense a obrigatoriedade de observância a esse mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumpridas as 800 horas anuais, não há razão para que sejam implementadas de maneira precipitada iniciativas visando atender esse preceito, tendo em vista que o objetivo

11 Ver posicionamento elaborado pela ANPEd sobre a reestruturação do calendário escolar. Disponível em: [POSICIONAMENTO sobre o Parecer do CNE que trata da Reorganização dos Calendários Escolares durante a pandemia | ANPEd](#). Acesso em 19 de ago. 2021.

12 Documento pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.mieib.org.br/posicionamento-publico-do-movimento-interforuns-de-educacao-infantil-do-brasil-mieib-relativa-a-proposta-de-parecer-do-conselho-nacional-de-educacao-cne-sobre-reorganizacao-dos-calendarios-escolar/>. Acesso em 19 de ago. 2021.

13 O documento pode ser encontrado no endereço eletrônico: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf.

14 A carta aberta pode ser acessada no endereço eletrônico: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Carta-Aberta-ao-CNE.pdf>.

principal da Educação Infantil, o desenvolvimento integral das crianças, em todos os seus aspectos, de maneira complementar à ação das famílias e da comunidade, conforme a mesma LDB, depende de condições mínimas de qualidade que não podem ser asseguradas por meio da transposição do que deve ser realizado presencialmente, para atividades remotas delegadas às famílias. (ANPED, 2020, pág. 3)

Após acirrado debate, o texto referência sofreu modificações e o CNE, por meio do MEC, publicou, em 01 de junho de 2020, o parecer CNE/CP nº5/2020 (MEC, 2020) orientando que a Educação Infantil privilegiasse uma aproximação virtual dos professores com as famílias e as crianças e fossem sugeridas a elas algumas atividades, considerando que meninos e meninas aprendem e se desenvolvem, prioritariamente, por meio de brincadeiras.

Mediante essas orientações, professores e demais funcionários da educação passaram a elaborar estratégias de manutenção dos vínculos com as crianças e suas famílias e a refletir sobre a continuidade do ano letivo. Destarte, esse movimento de traçar novas rotas de ser escola se constituiu uma tarefa árdua, pela ausência de uma visão clara sobre o que fazer nesse novo contexto e frente a isso, algumas questões importantes emergiram: Que caminhos poderiam ser tomados diante deste acontecimento que nos deslocou para o campo das incertezas? Seria possível, em um formato de atendimento remoto¹⁵, preservar as especificidades da Educação Infantil, garantindo às crianças o acesso à educação, mas, sobretudo, o respeito às suas infâncias? Almeida e Ramos do Ó (2020, p. 286) ajudam na reflexão de que:

Uma das maiores dificuldades que este cenário de pandemia nos oferece é, precisamente, a ausência de respostas inequívocas que nos permitam antecipar o por vir. Por outras palavras, vivemos um tempo que nos confronta com o não-saber, o que, talvez por defeito de um modelo escolar que não permite a dúvida para a qual não se saiba já a resposta, nos confronta com a nossa incapacidade de habitar o desconhecido, o indeterminado.

Ainda que os profissionais de educação, as famílias e as crianças não estivessem habituadas com um formato remoto, aparatos tecnológicos como telefones celulares e computadores passaram a, excepcionalmente, ser utilizados como possibilidades de interação e estreitamento de vínculos. Foram adotados encontros síncronos em plataformas de comunicação por vídeos como o *meet* e o *zoom*, trocas de mensagens ou videoconferências por meio de aplicativo celular como o *WhatsApp*, para além do envio de propostas de atividades para as crianças.

15 Adotei a expressão atendimento remoto, para deixar claro que não estou tratando da modalidade de Ensino à Distância (EAD), cujo modelo possui metodologias e ferramentas criadas para esse fim, mas de um atendimento às crianças da Educação Infantil em formato, excepcionalmente remoto, portanto uma alternativa passageira, devido às especificidades da crise sanitária.

Mesmo que a tecnologia tenha facilitado as relações estabelecidas entre as famílias, as crianças e a escola, uma parte bastante significativa de crianças não teve acesso a essa nova possibilidade de interação, ficando à margem da educação, isto porque se evidenciou a desigualdade social no acesso à internet e na utilização das tecnologias digitais, além do incontestável agravamento da desigualdade socioeconômica provocada por esse novo contexto (PNUD *et al*, 2021). Sobre isso, Coutinho e Côco (2020, p. 01) ainda problematizam que:

A centralidade de iniciativas voltadas ao cumprimento de carga horária associada a conteúdos, com o uso de plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico, recursos de videoaulas e outros, parece negar nossa situação de excepcionalidade, em que se mostram as condições de desigualdade em que vivemos, também no acesso aos recursos tecnológicos. Marca-se um entendimento da Educação Infantil (EI) como um serviço que precisa ser ofertado, como se fosse possível transpor o modelo presencial para um modelo a distância.

Supondo que a busca pela continuidade do que era entendido como normalidade da escola e da Educação Infantil, tenha sido o parâmetro para esse movimento de uma transposição do modelo presencial para o formato à distância, proponho uma reflexão: Será que historicamente esse formato de escola, entendido como normal, tem ido ao encontro do que realmente desejam as crianças?

Ferreira (2020, p. 1116) nos ajuda a pensar que, quando pactuamos com a ideia do pós-pandemia como um retorno à velha normalidade “[...] assumimos que o panorama anterior à pandemia era ótimo e, simultaneamente, esquecemos as várias lutas travadas[...]” ao longo da história, em defesa de uma Educação Infantil de qualidade para todos. O autor defende que é necessário “[...] regressar à ‘presença’, ao espaço público e convivial da creche e da Escola Infantil, mas não à normalidade”. Nesse sentido, o contexto da pandemia, enquanto “[...] um anzol nos puxando para a consciência. Um tranco para olharmos para o que realmente importa” (KRENAK, 2020, p. 8), talvez possa servir para problematizarmos a educação das crianças pequenas: O que, efetivamente, é importante para as crianças na instituição escolar?

Gallo (2021, p. 1092) denuncia que “[...] vivemos atualmente um governo autoritário, no qual a tutela sobre o infantil se estreita, transcendendo as fronteiras legais para assumir os tons do moralismo” e estudos no campo da Filosofia da Educação (NARODOWSKI, 2001; CORAZZA, 2000) têm evidenciado o modo como a Pedagogia vem operando na conformação da infância ao mundo adulto, isto porque, historicamente:

[...]A educação tem olhado a criança como um mesmo e não como um outro, como novidade. Educar tem sido formar a criança como cidadã que se adeque às expectativas da sociedade. O conhecimento científico que se produz sobre a infância, as políticas públicas e as instâncias responsáveis pela educação de crianças pautam-se, em grande medida, na homogeneização do processo de tornar-se, projetado num ideal de criança. [...]Fica, assim, pouco ou nada considerada a dimensão da infância,

da criação, da invenção de si, que participa da constituição da subjetividade, da existência humana. (PULINO, 2010, p. 156)

Fica pouco ou nada considerada à experiência da infância, ao que as próprias crianças contam sobre si, sobre suas relações e seus modos de ser e de estar no mundo. Larrosa (2017a, p. 230), afirma a infância como um enigma, na medida em que, simultaneamente, ela é o que “[...] nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear[...]”, mas sobretudo, é aquilo que escapa a este mesmo saber-poder, inquietando e questionando a segurança de nossos saberes e de nossas práticas. O autor propõe pensar a relação com as crianças e, em certa medida, a educação voltada para elas a partir da alteridade¹⁶ da infância, ou seja, partindo da compreensão da diferença da criança em relação a nós adultos e ao nosso mundo, percebendo-a:

Na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa **vontade de saber**), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa **vontade de poder**) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa **vontade de abarcá-la**). (LARROSA, 2017a, p. 232, grifos meus)

Segundo o autor, vontade de saber, vontade de poder e vontade de abarcá-las são os desejos expressos pelos adultos na relação que estabelecem com as crianças e as suas infâncias. Na contramão disto, meninos e meninas parecem sinalizar que o que esperam dos adultos é uma vontade ética e respeitosa para abrirem espaços para conhecê-las, ouvi-las e deixarem que se expressem como desejam. Nesse sentido, pensar a criança e a sua educação na medida em que sempre nos escapa, sugere-nos uma suspensão do saber-poder sobre as crianças e suas infâncias buscando compreendê-las a partir do que nos contam e do que revelam quando criam rotas de fuga e estabelecem resistências nas relações de poder que as envolvem.

Foucault (2006a, p. 231) esclarece que “Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de força de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo” que podem ser percebidas nas relações entre os sujeitos, pois o poder é uma prática social (FOUCAULT, 1979), mas também no processo de construção dos conhecimentos, uma vez que “Poder e saber estão diretamente implicados[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber” (FOUCAULT, 2013, p. 30). Tais afirmações nos ajudam a pensar que os sujeitos, sejam adultos ou crianças, se constituem e são constituídos mediante relações de poder e que os discursos e os conhecimentos produzidos, ao

¹⁶ Alteridade diz respeito à qualidade do que é outro, da diferença, ou ainda, no caso da alteridade da infância, “[...] as condições e características que fazem a diferença do grupo geracional infância[...]” (SARMENTO, 2005a, p. 371). Do mesmo modo, a alteridade das crianças em relação aos adultos tem a ver com o que existe de próprio das crianças que as diferem dos adultos.

longo da história, são também produtos de relações de poder, portanto provisórios. Ou ainda, que o modo como temos olhado para as crianças e para a sua educação pode ser mutável, é impermanente.

Sendo assim, com vistas a encontrar enunciações de aberturas e alternativas para deixarmos de ser o que nos tornamos e inventarmos outras formas de ser no mundo, o autor propõe analisar as relações de poder a partir dos seus pontos de resistência. Ora, se o governo da infância e a fabricação do sujeito infantil constituem, de certa maneira, a finalidade do processo educativo, o que as relações de poder e os gestos de resistência das crianças poderiam revelar nesse formato de excepcionalidade do atendimento da Educação Infantil, com medidas sociais e sanitárias ainda mais restritivas?

A aprovação das vacinas em 2020, as iniciativas de vacinação da população no Brasil e a sensível diminuição dos casos no Ceará, conduziram as instituições de ensino ao planejamento das ações de retomada do atendimento presencial às crianças. Mesmo com a possibilidade de abertura das escolas, as recomendações de medidas sanitárias foram mantidas, como: a utilização de máscaras faciais por parte dos profissionais de educação e das crianças a partir dos 5 anos de idade, o distanciamento social entre as pessoas, a utilização de materiais individuais e a constante higienização das mãos e dos materiais utilizados coletivamente, como jogos e brinquedos. Mediante esta nova realidade que se apresentou, revisei o objeto de estudo que deu origem a essa pesquisa – as relações de poder entre as crianças – com o intuito de refletir sobre a sua execução e viabilidade.

Corazza (2007, p. 104), ao falar sobre o processo de constituição do(a) pesquisador(a), afirma que existem momentos em que:

É necessário parar e pensar: afinal, como é mesmo que venho fazendo meu movimento de pesquisa? Até para que se possam estabelecer suas principais coordenadas; desenhar suas curvas de visibilidade e de enunciação; reconhecer suas linhas de sedimentação e também de fraturas; reordenar os percursos e manter os cursos; direcionar as luzes em outra direção e conservar alguns focos lá onde já estavam; em poucas palavras, mapear o terreno e cartografar as linhas do trabalho nele realizado.

Com efeito, um acontecimento com a potência de resignificar os modos de interação social das pessoas, representou uma fratura na constituição dessa pesquisa. As relações sociais entre crianças e suas brincadeiras foram atravessadas por restrições sanitárias severas, que alteraram os modos de meninos e meninas interagirem com os seus pares, os espaços físicos e os materiais. Considerando tais transformações sociais e, mediante a imprevisibilidade de um retorno presencial às escolas, tornou-se indispensável “[...] direcionar as luzes em outra direção e conservar alguns focos lá onde já estavam[...].” (CORAZZA, 2007, p. 104). Deste modo, o interesse em estudar as relações de poder foi preservado, mas direcionei

as luzes para inquietações que emergiram a partir das especificidades impostas pelo contexto pandêmico: Como se estabelecem as interações sociais das crianças pequenas nesse formato de atendimento da Educação Infantil? Como são expressas as relações de poder nesse contexto? Seria possível perceber, nas relações das crianças, possíveis práticas de liberdade que apontem para os modos que elas têm de resistir à essas relações de poder? Afinal, o que revelam as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças de uma turma de infantil 5 no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia do Covid-19?

Gilles Deleuze, em uma conversa com Michel Foucault, em 04 de março de 1972, publicada sob o título *Os intelectuais e o poder*, ressalta que “Se as crianças conseguissem que fossem ouvidos seus protestos em uma Escola Maternal, ou simplesmente suas questões, isso bastaria para ocasionar uma explosão no conjunto do sistema de ensino.” (DELEUZE; FOUCAULT, 2006, p. 267). Nesse sentido, é que o estudo sobre as relações de poder e as possíveis práticas de liberdade das crianças pequenas se justifica pela necessidade de, a partir das vozes infantis, problematizar os modos como o poder atravessa a infância de meninos e meninas no espaço da escola para, a partir dos gestos de resistência das crianças, ouvir o que elas têm a dizer sobre si e a vida cotidiana na Educação Infantil. Fomentar algumas reflexões nesta primeira etapa da educação básica, com as ferramentas teóricas deixadas por Foucault, mesmo o autor não tendo desenvolvido uma teoria sobre a infância, talvez nos ofereça indicativos que favoreçam uma discussão sobre modos outros de se pensar a relação com as crianças e a sua educação.

Com o propósito de melhor delinear a investigação e conhecer os achados científicos das produções que tratavam sobre as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças, realizei um estudo sobre o Estado da Arte que, como explica Ferreira (2002, p. 258), configura-se um processo que tem o “[...] desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica [...] sobre o tema que busca investigar”. Deste modo, analisei trabalhos produzidos no período de 2009 a 2021 e tal recorte temporal tomou por base a publicação da Resolução nº 5 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2009), que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), um dos marcos legais mais significativos para a primeira etapa da educação básica no Brasil.

Esse levantamento do Estado da Arte foi desenvolvido a partir de uma pesquisa nas principais bases de dados do país que agrupam trabalhos produzidos no âmbito da educação: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o portal de periódicos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Para a consulta, foram utilizados nas ferramentas

de busca dois tipos de combinações entre descritores: relações de poder/crianças/Educação Infantil e práticas de liberdade/crianças/Educação Infantil. Tal procura originou um total de 496 trabalhos na BDTD, entre dissertações e teses; 7 artigos publicados na SciELO; 1 pôster e 4 trabalhos apresentados na ANPEd, disponíveis no grupo de trabalho sobre educação de crianças de 0 a 6 anos (GT07).

Inicialmente, foram selecionadas pesquisas que faziam alusão ao tema no título, nas palavras-chave e/ou no resumo, ou que traziam em suas considerações finais possíveis achados sobre as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças. Dentre as escolhidas, nenhuma fez menção ao termo práticas de liberdade, entretanto foram encontradas expressões que, de algum modo, aproximam-se da temática investigada como: resistências, fugas, transgressões, enfrentamentos, dentre outros. Deste modo, optei por incluir na seleção inicial, trabalhos que fizessem referência a ações de resistência das crianças frente às relações de poder vivenciadas por elas. Em seguida, mediante uma segunda leitura ainda mais criteriosa, elegi apenas os trabalhos que, de algum modo, seja por via das relações de poder ou das práticas de liberdade, se relacionavam com a presente pesquisa.

Conforme ilustra a tabela 1, de 2009 a 2021 a temática foi abordada em 14 trabalhos publicados, dentre eles 6 dissertações de mestrado, 4 teses de doutorado, 1 pôster e 2 trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd e 1 artigo científico.

Tabela 1 - Publicações encontradas nas bases BDTD, ANPEd e SciELO, no período de 2009 a 2021

| ANO | TÍTULO | AUTOR | TIPO DE PRODUÇÃO |
|-------------|--|------------------------------------|--|
| 2009 | Relações de gênero no currículo da Educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. | CARVALHAR, Danielle Lameirinhas | Dissertação |
| | Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. | VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela | Artigo em periódico |
| | Conformação ou transgressão: as relações das crianças no interior da creche. | PAULA, Elaine de | Pôster apresentado na 32ª reunião da ANPEd |
| 2010 | Um estudo sobre o processo de singularização de crianças através do jogo protagonizado. | SOUZA, Rubens André Carloto de. | Tese |

| | | | |
|------|--|--|--|
| | Você vai ter que aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil. | VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de | Dissertação |
| 2011 | As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental. | AGUILLAR, A. M | Tese |
| | Interações infantis e relações de poder: fios que tecem uma trama | MICHEL, Caroline Braga | Dissertação |
| 2012 | Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. | BUSS-SIMÃO, Márcia. | Tese |
| | "Você parece criança!": os espaços de participação das crianças nas práticas educativas. | FERREIRA, Eliana Maria | Dissertação |
| | A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de Educação Infantil. | MAYNART, Renata da Costa; HADDAD, Lenira | Trabalho apresentado na 35ª reunião da ANPED |
| 2013 | Resistências, fugas e transgressões: estudo sobre o cotidiano e as relações de poder na educação infantil. | PAULINO, Marina | Dissertação |
| 2015 | “Aqui a gente tem regra pra tudo”: formas regulatórias na educação das crianças pequenas. | MAFRA, Aline Helena | Dissertação |
| 2017 | “Brincar na sala é muito mais chatinho”: concepções de crianças pequenas, educadores e mães sobre a liberdade de ação em duas creches de Jundiaí-SP. | SPINUCCI, Ioana da Cunha Pereira Yacalos | Tese |
| | Formas regulatórias na Educação Infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças. | MAFRA-REBELO, Aline Helena; BUSS-SIMÃO, Márcia | Trabalho apresentado na 38ª reunião da ANPED |

Fonte: elaborado pela autora

Muito embora o objeto de estudo de grande parte das pesquisas não tenha sido as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças pequenas, verifiquei que de algum modo tal temática surgiu como achado da pesquisa. Dos trabalhos selecionados, dois aproximaram-se da presente pesquisa (MICHEL, 2011; PAULINO, 2013), enquanto as demais objetivaram seus estudos em outras temáticas como: gênero (CARVALHAR, 2009; VIANNA e FINCO, 2009), dimensão corporal (AGUILLAR, 2011; BUSS-SIMÃO, 2012a), processo de singularização (SOUZA, 2010), participação das crianças (VASCONCELOS, 2010; FERREIRA, 2012), ações de conformação e transgressão das crianças na creche (PAULA, 2009), formas regulatórias na educação das crianças pequenas (MAFRA, 2015; MAFRA-REBELO e BUSS-SIMÃO, 2017), liberdade de ação das crianças (SPINUCCI, 2017) e percepção das crianças acerca das relações de parentesco (MAYNARD e HADDAD, 2012).

O estudo de questões relativas ao gênero, revelou que as relações de gênero na infância são atravessadas por relações de poder. As pesquisas ressaltaram que a escola, ao instituir a norma e exercer o controle da conduta das crianças, relega ao lugar de abjeto aquele que traz em si a diferença. No entanto, mesmo quando a disciplina insiste em fabricar corpos dóceis e submissos, a partir de um padrão normalizador, as crianças demonstram que são capazes de, criativamente, resistir, escapar, transgredir e enfrentar o poder nos pequenos espaços de liberdade dentro da escola (CARVALHAR, 2009; VIANNA e FINCO, 2009).

Paulino (2013), na busca por investigar as práticas de sujeição e resistência no cotidiano da Educação Infantil, constatou que essa instituição, para além de um espaço onde podem ser observadas relações de sujeição, é “[...] o lugar no qual as relações de poder estabelecidas podem ser modificadas, permitindo aos sujeitos pequenos espaços de liberdade” (PAULINO, 2013, p. 157), reforçando um aspecto que foi verificado nas pesquisas acerca do gênero. Os momentos de brincadeira apresentaram-se como esse espaço de liberdade de ação das crianças e foi percebido que “[...] como um movimento de contrapoder, as crianças inventavam suas próprias brincadeiras e formas de brincar[...] e estas eram entendidas por algumas professoras como desordem, barulho, indisciplina e bagunça” (PAULINO, 2013, p. 157).

Ao estudar as percepções de crianças, educadores e mães acerca da liberdade de ação das crianças, Spinucci (2017) verificou que elas se relacionavam ao contato com a natureza e às possibilidades de movimentação corporal ampla, ações vivenciadas pelas crianças nos espaços externos da sala. A autora destacou que estudar a concepção de liberdade de ação, a partir das percepções dos principais envolvidos no processo educativo, poderia ser um elemento de contribuição para se pensar outros modos de educação das crianças no espaço da creche. Na

mesma direção, o estudo das ações das crianças nos momentos percebidos pelos adultos como de transgressão, apontou “[...] possibilidades pedagógicas interessantes para aqueles que apostam no reforço das energias emancipatórias e no desmonte do excesso de regulação que se evidencia no modelo de educação institucional predominante em nossa sociedade” (PAULA, 2009, p. 5). Deste modo, tais achados se coadunam com o presente trabalho na defesa de que os gestos de resistência das crianças, entendidos como práticas de liberdade, podem trazer contribuições para se pensar modos outros de fazer educação e de se relacionar com as crianças.

Para além de espaços de liberdade, a brincadeira e as interações sociais entre as crianças configuraram-se também como espaços-tempos nos quais as relações de poder são expressas entre os sujeitos infantis (MICHEL, 2011; SOUZA, 2010). A pesquisa de Michel (2011), ao investigar o recreio escolar de crianças entre 6 e 10 anos de idade com o intuito de analisar como as relações de poder atravessam, constituem e possibilitam as ações das crianças, demonstrou que o poder produz diferentes modos de agir, de organizar as brincadeiras e de instituir as regras, podendo ser percebido enquanto potência de produção. Por sua vez, o trabalho de Souza (2010), ao realizar uma investigação com o intuito de compreender o processo de singularização de crianças na Educação Infantil, a partir de interações na situação lúdica de jogo protagonizado, constatou que as relações de poder¹⁷ surgiram como um dos principais elementos na análise do jogo protagonizado pelas crianças. Os resultados construídos trouxeram à tona o modo como as crianças se guiavam nas situações de negociação, a maneira como se colocavam frente aos amigos, no que se refere às atitudes de distanciamento e aproximação, as relações de poder entre eles, a maneira como protagonizavam o jogo e as estratégias criadas por elas ao argumentar e reconstruir suas relações sociais. Apesar de conter algumas aproximações com o trabalho de Michel (2011), o presente estudo se diferencia por investigar as relações de poder das crianças pequenas, encontradas como um achado na pesquisa de Souza (2010).

O estudo das formas regulatórias na Educação Infantil revelou que o poder atravessa o cotidiano da escola, na forma de regras institucionais e combinados, que, por sua vez, regulam as ações das crianças. Por outro lado, demonstrou que, mesmo com as regras impostas pelos adultos, as crianças encontram brechas para subverter e afirmar seus interesses, lançando mão de variadas estratégias elaboradas a partir de seus repertórios de vida (MAFRA, 2015; MAFRA-

17 Souza (2010) entende por relações de poder “[...] as interações em que determinada criança exerce uma forma de autoridade sobre outra a fim de comandá-la e direcionar a brincadeira” (SOUZA, 2010, p. 105).

REBELO e BUSS-SIMÃO, 2017). Tais pesquisas encontram ecos no trabalho sobre a relação pedagógica estabelecida no espaço institucional da escola, desenvolvido por Vasconcelos (2010), que demonstrou que essa relação é marcada pelo controle dos adultos sobre as ações das crianças, havendo pouco espaço para a participação infantil. No entanto, mesmo diante deste controle, as crianças encontram formas de participação “[...] transformando espaços, tempos e propostas, indicando uma agência concreta por parte das crianças” (VASCONCELOS, 2010, p. 8). Nesta mesma direção, Ferreira (2012), ao estudar a participação das crianças nas práticas educativas, evidenciou que nas relações sociais das crianças “[...] o poder de uns sobre outros era o elemento de intersecção entre os espaços ocupados na instituição” (FERREIRA, 2012, p. 142) existindo, tanto na relação adulto-criança, como na relação estabelecida entre as próprias crianças.

O corpo e a linguagem foram percebidos como instrumentos de negociação de relações de poder (BUSS-SIMÃO, 2012a), mas também como meios de resistência (AGUILLAR, 2011). Como bem destacou uma das pesquisas, “Os corpos das crianças são dóceis e são fugidios também, ou melhor, eles são dóceis, mas não completamente, absolutamente, exclusivamente. Eles são muitas outras coisas também. Eles são fuga, devir, potência, vida, explosão” (AGUILLAR, 2011, p. 227).

Por fim, Maynard e Haddad (2012), ao observarem as situações de brincadeira livre entre crianças de mesma idade e objetivando discutir a compreensão que elas possuíam acerca das relações de parentesco, apontaram que a escola e a família podem servir tanto como espaço de reprodução de estereótipos e preconceitos como também de lugar que pode ser de resistência e transformação (MAYNARD e HADDAD, 2012).

Como evidenciado até aqui, as relações sociais das crianças são marcadas por desigualdades e questões de gênero que, por sua vez, produzem comportamentos e falas que expressam a existência de relações de poder, mas também de resistência na infância. Apesar das evidências, a temática ainda é pouco explorada e o número de trabalhos que relacionam as relações de poder e as práticas de liberdade às interações que as crianças pequenas estabelecem na trama social que as envolvem é reduzido, se considerarmos a quantidade de pesquisas realizadas no âmbito da Educação Infantil. Os trabalhos encontrados constatarem a existência de relações de poder e de ações de resistência das crianças, mas não aprofundam os estudos sobre o que estas podem revelar na etapa da Educação Infantil.

Nesse sentido, o que a pouca produção em torno deste tema pode apontar? Será que os termos relações de poder e práticas de liberdade não são utilizados em pesquisas no campo da Educação Infantil? É possível que tais conceitos não possam ser relacionados às crianças

pequenas ou isso, de fato, pode levantar a possibilidade de um campo ainda por explorar? Com efeito, ainda não foram compilados dados que comprovem estas especulações. Todavia, essas questões e os achados científicos corroboram com uma reflexão sobre a pertinência dos objetivos dessa investigação no campo da educação. Ademais, o contexto pandêmico em que a pesquisa foi realizada, pode ser considerado um elemento a mais para a importância desse trabalho acerca das relações sociais desenvolvidas no cotidiano da escola.

Para refletir sobre as relações de poder e as possíveis práticas de liberdade das crianças pequenas nesse contexto de atendimento da Educação Infantil, tão diverso e ainda pouco explorado nas pesquisas científicas, por seu caráter de acontecimento, busquei partir da perspectiva de sujeito da experiência apresentada por Larrosa (2017b, p. 245-246), quando afirma que o sujeito da experiência é:

Aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro [...] o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. Se o reconhecimento e a apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo da verdade positiva, a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isto é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular [...] Nesse sentido, talvez seja correto o que diz Peter Handke: '[...] nada daquilo que está, constantemente, citando a infância é verdade; só o é aquilo que, reencontrando-a, a conta.

O convite para uma relação pedagógica frágil e atenta, que duvida e questiona o que é posto, que suspende os saberes já construídos sobre a criança e a infância para experienciar o que ela nos conta, foi feito a mim pela Filosofia e por sua aproximação com a infância. Em 2017, passei a fazer parte de um grupo de estudos em Filosofia e Infância, promovido pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e liderado pela professora Dra. Ana Frota, orientadora desta pesquisa. As leituras no grupo ampliaram o meu olhar pedagógico e deram-me a conhecer autores (DELEUZE; GUATTARI, 1997; KOHAN, 2007; LARROSA, 2017a; LARROSA, 2017b; ABRAMOWICZ e TEBET, 2019) que problematizam a infância a partir de uma aproximação com a Filosofia.

Esse campo do saber não impõe um lugar pré-determinado para se chegar, mas, para além disso, prima pelo prazer de desfrutar a oportunidade de pôr em movimento o que inquieta. Sendo assim, as vozes do pensamento filosófico passaram a ressoar em mim e me ajudaram a elaborar mais perguntas que respostas, mais dúvidas que certezas. Reconheço-me uma aprendiz-permanente desse modo curioso de habitar o mundo, de interrogar o estado das coisas, tão próprio das crianças e da Filosofia. Minha prática pedagógica tem sido construída em diálogo com esses autores e Larrosa (2017a, p. 56) me encoraja afirmando:

Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recordate de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe

a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

Essa mudança de perspectiva, proposta pelo autor, sugere-me uma disposição para o encontro sensível com a infância e para a partilha do saber-poder na relação estabelecida com as crianças. Demanda uma escuta atenta e interessada a partir do olhar infantil que, a todo momento, questiona por querer descobrir o que ainda está por se revelar. Esse exercício de repensar alguns conceitos já consolidados durante a minha formação enquanto professora tem sido um movimento que envolve uma abertura para o novo, para outras possibilidades de se pensar o vivido e as interações das crianças, na busca pelo encontro com estes meninos e meninas e os seus modos de existência.

Como pedagoga que sou, reconheço que a Pedagogia, por vezes, se apresenta como um campo do saber que produz verdades sobre as crianças e suas infâncias, no qual frequentemente nos movemos “[...] nesta tensão entre a produção e a imposição de uma verdade única e o surgimento de múltiplas verdades” (LARROSA, 2017a, p. 205). No entanto, sou instigada a pensar que:

Se a verdade não é a verdade, mas o problema; se perdemos já o sentido da realidade e se [...] desconfiamos da verdade, teremos, talvez, que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo [...]. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade. (LARROSA, 2017a, p. 207)

Uma relação que seja acolhedora, que não passe pela propriedade do saber-poder construído em torno das crianças e suas infâncias. Que se perceba frágil, não pela ausência de firmeza, mas pela possibilidade de se deixar interpelar pelas crianças e de aprender com elas nessa relação. Sem dúvidas, esse trabalho, ao passo em que inaugurou a escrita de uma dissertação, também se constituiu uma (re)escrita de mim mesma e provocou transformações no meu modo de ser sujeito-professora-aprendente.

Posto isto, cabe dizer que o caminho que foi se desvelando até aqui, instigou-me a investigar o que revelam as relações de poder e as possíveis práticas de liberdade das crianças de uma turma de infantil 5, no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia do Covid-19. Por sua vez, esse objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos: i) Conhecer as interações sociais das crianças de uma turma de infantil 5 no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia de Covid-19; ii) Descrever como se revelam as relações de poder nesse contexto e iii) Identificar nas relações das crianças, possíveis práticas de liberdade que apontem para os modos que estas têm de

resistir às relações de poder. Tal investigação foi realizada em uma escola particular de Educação Infantil em Fortaleza - CE, nesse contexto pandêmico, repleto de precauções e protocolos de segurança e teve, como participantes da pesquisa, 14 crianças de um agrupamento de infantil 5.

Para além desta parte introdutória, quatro capítulos constituem esse trabalho dissertativo: O capítulo intitulado **Sobre criança(s), infância(s) e escola: olhares em relação**, apresenta as concepções de criança, infância e escola defendidas nessa pesquisa, tecendo algumas reflexões sobre como tais conceitos foram sendo construídos ao longo da história. O seguinte, **Foucault e sua caixa de ferramentas**, discorre sobre o filósofo francês Michel Foucault explicitando, de forma breve, seus interesses de pesquisa e destacando da sua caixa de ferramentas dois conceitos teóricos importantes para esse trabalho, a saber: relações de poder e práticas de liberdade, com o intuito de que eles ajudem na compreensão sobre como o poder atravessa as interações sociais das crianças na instituição escolar. No capítulo **O caminho metodológico da pesquisa**, são apresentadas as escolhas metodológicas, os procedimentos e instrumentos utilizados na construção e no processo de reflexão dos dados da pesquisa; e o capítulo **As relações de poder e as práticas de liberdade das crianças pequenas na Educação Infantil: o que revelam as vozes infantis?**, discute os principais temas que emergiram ao longo do processo de investigação e apresenta o que as vozes das crianças revelaram sobre as relações de poder e as práticas de liberdade na Educação Infantil. Por fim, as **Considerações finais (Ou novos inícios?)**, destacam as principais contribuições dessa investigação para o campo da educação.

2. CRIANÇA(S), INFÂNCIA(S) E ESCOLA: OLHARES EM RELAÇÃO

Historicamente crianças eram indivíduos sem voz, sem direitos, consideradas ‘tábulas rasas’. Hoje, aprendemos que as crianças são portadoras de emoções, vontades, potências e histórias. Temos tudo a aprender sobre elas, com elas. Novas histórias se anunciam. (FRIEDMANN, 2020, p. 176-177)

Este primeiro capítulo pretende afirmar as imagens de criança, de infância e de escola que fundamentam este trabalho e, para tal, buscarei dialogar com autores que desenvolveram pesquisas no âmbito dos Estudos da Infância¹⁸ e da Filosofia da Educação. O intuito é que esses diferentes olhares sobre a(s) criança(s), a(s) infância(s) e a escola, ajudem a construir uma compreensão sobre os modos como o poder atravessa as relações sociais na infância, produzindo subjetividades e provocando resistências.

Friedmann (2020), na epígrafe que inicia esse texto, evidencia como nossa vida é marcada pela história, pela cultura na qual estamos inseridos, pelas nossas escolhas e por aquilo que experienciamos. Somos, em parte, os poemas que lemos, as músicas que ouvimos, as histórias que vivemos e as pessoas com as quais nos relacionamos. Para além da nossa formação biológica, somos seres relacionais. Constituídos nas interações que estabelecemos com o mundo e com as pessoas e marcados pela cultura e pela história erigidas ao longo do desenvolvimento da civilização humana. Sendo assim, essa marca histórica e cultural mostra-se também presente nas construções teóricas sobre a criança, a infância e a escola.

Criança e infância são conceitos que, historicamente, foram construídos associados à ideia de falta. O historiador francês Philippe Ariès (1981), em sua conhecida obra *A história social da criança e da família*, destacou que do século XII ao XVII a infância era tida como a primeira idade, que “[...] começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante” (ARIÉS, 1981, p. 36). Essa concepção apresentada por Ariès (1981), encontra ecos no significado etimológico da palavra infância que, desde a sua origem está relacionada à falta, à incompletude, à incapacidade. O Dicionário Escolar Latino-Português (FARIAS, 1956) define infância explicitando que:

Da partícula negativa latina *in*, ‘não’, usada como prefixo, e do latim *fans*, *fantis*, participio presente de *fari*, ‘falar, ter a faculdade da fala’, forma-se o adjetivo latino *infans*, *infantis*, ‘que não fala, que tem pouca idade, que é ainda criança’. O adjetivo *infantilis*, ‘que diz respeito à crianças, infantil’, e o substantivo *infantia*, ‘incapacidade

¹⁸ Tebet (2019, p. 133-134) explica que a infância, no âmbito dos Estudos da Infância, tem sido pensada a partir de diferentes perspectivas: como “estrutura do tipo geracional” por autores como Qvortrup, Corsaro, Sarmento; como “discurso socialmente construído” por Ariès, Prout, Foucault, Jenks e James; e como “experiência” por Agambem, Benjamin, Abramowicz e Kohan.

de falar, dificuldade em se exprimir, meninice, infância', são derivados latinos de *infans*, *infantis*.

Partindo do estudo de referências históricas e documentos da época, Ariès (1981) afirmou que na sociedade medieval o sentimento de infância era algo que não existia. Suas conclusões tinham por base a análise de expressões artísticas medievais e os cenários pintados pelos artistas a partir do século XIII, que retratavam as crianças numa escala menor que a dos adultos, um adulto em miniatura (ARIÈS, 1981). Esta constatação não estava relacionada à ideia de maus tratos ou desprezo às crianças, mas dizia respeito “[...] à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p. 156). Segundo esse historiador, a infância era desconhecida, não despertava interesse. Configurava-se apenas como um período da existência humana que se contrapunha à vida adulta e, a criança, seria aquela que não pensava, não raciocinava e não agia com capacidade de influenciar o mundo ao seu redor.

Somente a partir do século XIV, é que a sociedade foi, aos poucos, exprimindo em suas obras de arte, na iconografia e na religião os traços típicos que se admitia haver nas crianças e o significado poético e familiar que se atribuía à sua peculiaridade. De modo que essa evolução foi percebida, concretamente, no traje das crianças das camadas superiores da sociedade dos séculos XVI e XVII que, por serem diferentes dos trajes dos adultos, as distinguia. Surgia então, o primeiro sentimento da infância, a “paparicação”; sentimento este que tinha na criança uma fonte de distração e relaxamento (ARIÈS, 1981, p. 156).

O segundo sentimento da infância vai surgir entre os moralistas, os eclesiásticos e os educadores do século XVII, uma fonte externa à família que estava mais preocupada com a disciplina e a racionalidade dos costumes. A partir desse período é que a infância passa a ser percebida como um período que necessitava de uma atenção diferenciada, sendo essencial, portanto, preservar as crianças e discipliná-las. Esta nova visão sobre a criança, associada a uma preocupação com a higiene e a saúde física, começou a fazer parte da ideia de infância do século XVIII e esse destaque dado à infância resultou numa maior atenção para com a criança. De modo que esta:

Deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. [...] A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges. (ARIÈS, 1981, p. 11-12).

Para Ariès (1981) e Heywood (2004), a compreensão de infância estava ligada à ideia de dependência. Mas se, por um lado, Ariès, em sua análise da arte medieval concluiu que

não havia espaço para a infância na sociedade e as crianças eram, portanto, miniaturas dos adultos, Heywood apresentou outro olhar sobre essa problemática.

Em sua obra *Uma História da Infância: da Idade Média à época Contemporânea no Ocidente*, Heywood (2004) destacou que, por estar focada nos assuntos religiosos, a arte medieval excluiu não só a infância, mas também uma grande variedade de temas e, portanto, seria simplista considerar a presença ou a ausência do sentimento da infância tomando como base para análise um ou outro período da história. Este autor explicou que:

Os artistas estavam mais preocupados em transmitir o *status* e a posição de seus retratados do que com a aparência individual. Ademais, nem todos aceitam a ideia de que a transição para representações mais realistas de crianças na pintura e na escultura, a partir do século XII, revela uma “descoberta da infância” do ponto de vista artístico. Alguns historiadores afirmam, de forma contundente, que isso representou mais uma redescoberta e imitação dos modelos gregos e romanos por parte dos artistas do Renascimento do que um novo interesse nas crianças a seu redor. Em suma, Ariès parece pensar que “o artista pinta aquilo que todos vêem”, ignorando todas as questões complexas relacionadas à forma como a realidade é mediada na arte (HEYWOOD, 2004, p.25).

Heywood (2004) continuou a sua crítica ao trabalho de Ariès (1981) dizendo que este fez uma análise a partir de um olhar situado na percepção de infância do presente. Isto significa que ele procurou comprovar a existência da infância do século XII na Europa medieval por meio de possíveis vestígios, entretanto, como não os encontrou, concluiu que neste período não se tinham consciência da infância. Para a historiadora Doris Desclais Berkvam, citada por Heywood (2004, p. 26), isto pode abrir uma possibilidade da existência, na Idade Média, de “[...] uma consciência da infância tão diferente da nossa, que não a reconhecemos”, não conseguimos percebê-la. Contudo, não se pode negar que a maior contribuição de Ariès (1981) está em propagar um novo caminho de investigações e indagações históricas sobre a criança e a infância, da qual todos os estudos posteriores partiram. Como destacou Heywood (2004, p. 27):

Deve-se certamente reconhecer o papel de Ariès ao abrir o tema da infância, aproveitar suas tantas percepções acerca do passado e seguir adiante. Uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das condições culturais predominantes.

A valorização e o reconhecimento dos estudos de Ariès (1981) são também evidenciados por Corsaro (2011) quando este destaca que, apesar de todas as críticas feitas ao seu trabalho, é indiscutível que sua pesquisa, quando vista no seu todo, contribuiu para o reconhecimento da infância como construção social e despertou para a necessidade dos historiadores levarem em consideração as crianças e suas histórias de vida, muito embora seus

estudos tenham incorrido no mesmo erro que os dos demais: apesar de terem sido voltados para a percepção da infância e da criança, permaneceram num olhar adulto sobre a criança.

Sobre isso, Hendrick (2005), um historiador britânico que dedicou parte de seus estudos para investigar a história da infância, alertou que o problema da história da infância e das crianças constitui-se um problema de autoria e de interpretação. Ao analisar a produção existente, o autor denunciou uma tendência dos historiadores em focalizar os seus estudos mais no conceito de infância do que nas ações cotidianas das crianças, nas suas falas e nas suas experiências de vida. Mesmo observando meninos e meninas reais e não uma ideia abstrata de criança, os investigadores costumam citá-las em seus trabalhos enquanto coletivo indiferenciado, isto é, sem particularidades e características individuais distintas.

Para este historiador, a problemática da história da infância e das crianças se caracteriza como um problema de autoria sobre a sua própria história porque aos meninos e meninas não é atribuída voz para confrontar as visões adultas produzidas sobre eles e, portanto, quando se buscam em fontes e documentos históricos a presença de crianças e de suas falas, estas raramente aparecem representadas. Excetuando-se os casos em que a sua voz se ouve através do adulto e daquilo que ele escreve ou pensa sobre ela. Configura-se também como um problema de interpretação, visto que esta não se distancia nem das questões de poder evidentes entre a visão do adulto face ao da criança, nem mesmo da produção de juízos de valor ou éticos, já que a interpretação das ações cotidianas das crianças é feita pelos adultos, cujos interesses são diferentes dos seus (HENDRICK, 2005).

Esta constatação impõe, portanto, uma postura diferenciada ao pesquisador que se propõe a estudar as crianças e suas infâncias. De modo que, estudos recentes desenvolvidos no campo da Sociologia (TREVISAN, 2006; SARMENTO, 2007a; CORSARO, 2011; FERREIRA, 2004a; FERREIRA, 2004b), da Antropologia (FRIEDMANN, 2020), da Filosofia (ABRAMOWICZ e TEBET, 2019) e da Educação (AGUILERA et al, 2020; HOYUELOS, 2019; FOCHI, 2019) têm buscado minimizar essa problemática, com base na defesa de se olhar para a criança enquanto sujeito histórico, com potência de expressão e dotado de múltiplas linguagens. Como afirma Friedmann (2020, p. 19-20), novas histórias sobre a infância e as crianças têm sido anunciadas e nesse movimento de “[...] observar, escutar, dar voz a elas e propiciar espaços de expressão, é necessário reconhecê-las como atores sociais, apontando a pluralidade de suas culturas e linguagens”.

Por certo, conceber meninos e meninas enquanto sujeitos históricos, competentes de suas ações, discursos e linguagens diz respeito à uma busca constante por vencer a ideia de incompletude e incapacidade, ainda tão enraizada aos conceitos de criança e de infância, e ouvi-

las a partir de suas realidades cotidianas, de suas experiências e dos seus modos de ser e estar no mundo. É nesse sentido que Kohan (2007, p. 120), ao estabelecer aproximações entre a Filosofia e a infância, convida-nos a olhar para a(s) infância(s) e, do mesmo modo, para a(s) criança(s), enquanto potência “[...] afirmativa, intensiva, aiônica¹⁹ e persistente”, a fim de que seja possível reconhecê-la “[...] a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade” (KOHAN, 2007, p. 101). Nessa perspectiva, a infância não é tida como uma fase que precisa ser superada, mas é entendida e percebida como experiência.

Larrosa (2017b, p. 18), explica que a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”, mas aquilo que nos atravessa, produzindo sentidos, transformações e marcando a nossa existência. Ela é da ordem do irrepetível, imprevisível; não pode ser antecipada, nem tão pouco é sentida de igual modo por todos que a vivenciam. Ela é sempre incerta, não cabe antecipações, posto que é uma abertura para o novo, para o que não se pode prever.

Portanto, pensar a infância como experiência tem a ver com compreendê-la como “[...] a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. [...] É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema.” (KOHAN, 2003, p. 239). Isto é, não pode ser capturada, formatada em teorias universalizantes ou mesmo delimitada em torno de uma certa temporalidade, isto porque, não está definida por uma idade, mas refere-se a um modo de ser e estar perante a vida que independe da idade. Nessa perspectiva proposta pelo autor, a infância diz respeito a um modo de existência, que pode ser vivenciado por todos aqueles que se permitem uma abertura ao novo e se deixam atravessar pelas perguntas, pela curiosidade, pela criação, imaginação e por um tempo que não é somente cronológico, mas também e, principalmente, aiônico, ou seja, um tempo regido pela intensidade da vida que pulsa.

Para estabelecer essa relação entre tempo, criança(s), infância(s) e escola, Kohan (2019) explica que os gregos possuem três conceitos para se referir à ideia de tempo: *khronos*, *kairós* e *aión*. O primeiro e mais conhecido é *khronos*, o tempo da produtividade. Aquele que é medido pela sequência das horas e dos dias que correm. De modo que, relacionam-se ao tempo *khronos* alguns instrumentos como o calendário, os cronogramas e os relógios, muito valorizados pela instituição escolar. Um segundo conceito é *kairós*, o tempo da oportunidade. Aquele instante que é capaz de irromper o tempo *khronos* abrindo espaços para as surpresas (extra)ordinárias que surgem de modo inusitado no nosso dia a dia e no cotidiano das crianças

19 A referência é ao tempo *áion*, que Kohan (2007) defende ser o tempo da infância.

na escola. Por fim, temos *aión*, o tempo da intensidade da vida. Tempo que parece ser vivido pelos enamorados, tempo da criança que brinca, ou seja, “[...]uma temporalidade não-numerável nem sucessiva, intensiva” (KOHAN, 2007, p. 86).

Quando fala sobre o tempo da infância, Kohan (2019) defende que ela é regida por *áion*, esse tempo mais intensivo do que cronológico. Por conseguinte, essa também é a temporalidade habitada pelas crianças, que permite a elas prolongar-se nas experimentações, nas perguntas, nas descobertas, nos sentires, nos olhares, nas brincadeiras, nas trocas entre os colegas, no conhecimento de si mesmas e na produção de suas culturas. Por isso que, não raro, é possível observar crianças tão envolvidas em suas ações e brincadeiras que chegam até a esquecerem-se das necessidades mais básicas como comer e ir ao banheiro.

Desse modo, conceber a infância como experiência é também compreender que as crianças se relacionam de outra maneira com o tempo e que, portanto, esse não pode estar atrelado à produtividade capitalista que impõe um ritmo acelerado às ações e interações de meninos e meninas no cotidiano da escola. Nesse sentido, é preciso dar tempo para que conheçam e experimentem o mundo, para que vivam a intensidade da experiência da infância, posto que esta não é uma fase preparatória para a vida adulta, mas é a vida mesma das crianças.

Nesta direção, a infância como experiência é a possibilidade de que algo novo se anuncie. Porque a infância e, do mesmo modo, a criança, são rupturas, são descontinuidade da história, são um outro diferente de nós, “[...] porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos.” (LARROSA, 2017a, p. 234). A infância é (re)começo, renovação, novidade de vida e traz em si uma oportunidade de “[...] quebrar essa inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo[...] Uma faculdade, uma potência, uma força, isso é também a infância.” (KOHAN, 2003, p. 252). Assim, por mais que sejam muitos os saberes construídos historicamente acerca desses dois conceitos, sempre existirão crianças que escapam qualquer definição, que se distanciam do que é expresso nos manuais, que não cabem ou não se encaixam nas fases desenvolvimentistas, e sempre existirão infâncias diversas, marcadas pela diferença, e não representadas por uma definição universal que se apresenta de igual modo para todos.

Por estes motivos, a percepção da infância não como falta, mas como experiência, acarreta implicações diretas ao campo da Pedagogia e pode revelar-se um grande desafio para professores e professoras. Isto porque, uma educação que entende a infância enquanto experiência, necessita se apresentar aberta e sensível para acolher as interpelações das crianças, o seu encantamento frente ao mundo e o (extra)ordinário da vida cotidiana, suspeitando, por

vezes, de algumas certezas pedagógicas construídas ao longo da história. Como esclarece Kohan (2003, p. 247-248), estaríamos, nessa perspectiva:

[...] Muito distantes de uma educação que ‘prepara as crianças para o futuro’ ou ‘para o mercado de trabalho’ ou ‘para a democracia’ ou para qualquer outra coisa que não seja a própria infância, entendida como experiência da diversidade, da novidade, do inesperado. Uma tal educação permite viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está. Se há algo a se preparar por meio da educação, é a não deixar a infância, a experiência.

Mais do que uma compreensão, trata-se de um posicionamento ético e político. Um chamado para que, ousada e corajosamente, os adultos que partilham o cotidiano escolar das crianças, ou ainda, todos aqueles que desejam uma relação mais respeitosa, igualitária e libertadora com meninos e meninas, caminhem em direção a uma mudança no olhar para a(s) infância(s), a(s) criança(s) e a sua educação.

Larrosa (2017a, p. 234-235), apresenta-nos uma compreensão sobre educação como sendo:

[...]O modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa.

Essa concepção de educação parece dialogar com a perspectiva de infância como experiência, proposta por Kohan (2003), e sinaliza uma necessidade de se olhar para a instituição de educação enquanto um espaço-tempo promotor de infâncias e devir(es)²⁰, e não de silenciamento das diferenças. Um lugar onde possa ser possível acolher as crianças naquilo que as aproxima do universo adulto, mas principalmente, no que as difere, sem a pretensão de enquadrá-las ou formatá-las em um modelo ideal.

Contudo, a escola da modernidade “[...] não é a hospitaleira da liberdade[...]” (KOHAN, 2003, p. 81). Como conta Kuhlmann Jr. (2015), os primeiros modelos institucionais de atenção à criança no Brasil, como as creches e os jardins de infância, surgiram da necessidade de assistir e cuidar das crianças cujas mães precisavam trabalhar e deixar seus filhos aos

20 Um devir refere-se a um movimento permanente de mudança, na tentativa de ser sempre um outro. Segundo Deleuze e Guattari (1997, p. 64), “[...] devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo”.

cuidados de alguém e, enquanto as creches objetivavam a assistência e a disciplinarização das camadas populares, os jardins de infância, continham aspectos de disciplinarização e educação moral, para além do propósito de socialização e preparação das crianças mais abastadas para o Ensino Fundamental.

Considerando a compreensão de educação explicitada por Larrosa (2017a) e a história que deu origem às instituições de atenção à criança no Brasil, como a escola tem recebido os meninos e meninas que nascem? Será que ela tem se mostrado esse lugar no qual as crianças podem habitar e experienciar a potência de suas infâncias e emancipar-se? Que espaços-tempos têm sido organizados na instituição de Educação Infantil com vistas a acolher as crianças em sua alteridade?

Kohan (2019, p. 11) esclarece que a palavra escola, “[...] e todas as outras próximas nas línguas romances como *school*, *escuela*, *shole*, *école*, *scuola* etc. – deriva do grego *skholé*, com o senso de lazer, tempo livre.” Isto significa que para os gregos a ideia de escola era a de um espaço com tempo liberado, isto é, um tempo separado para pensar, conhecer a si, criar, elaborar perguntas, inventar, entre outros. Entretanto, o que ocorre, é que com o passar dos tempos, “[...] a instituição escolar tem sido cooptada por um outro tempo, *khronos*, e transformada quase numa anti-scholé, ou seja, um espaço onde não se pode perder tempo, a não ser nos recreios, e cada vez menos.” (KOHAN, 2019, p. 11).

Nessa mesma direção, Abramowicz (2019, p. 15) denuncia que:

A Educação Infantil sofre um ataque generalizado, o que se rouba dela é a infância. Este é o paradoxo atual, uma educação infantil sem infância, cujo objetivo é fazê-la gravitar em torno da escola, sendo colonizada por ela. É isto que vive a Educação Infantil.

A autora explica que a infância tem sido roubada da Educação Infantil num processo crescente de escolarização que tem deixado a infância do lado de fora da escola, de modo que se privilegia a escolarização das crianças e sua alfabetização, em detrimento da brincadeira, da alegria, da inventividade, da criação e curiosidade das crianças.

Ao problematizar que “A escola não tem infância”, Kohan (2019, p. 11) alerta que é preciso “[...] devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. [...] Em vez de pensarmos em escolarizar cada vez mais a infância e a educação infantil, bem poderíamos infantilizar a escola e a educação fundamental” (KOHAN, 2019, p. 13). O autor refere-se ao termo infantilizar no sentido de se deixar afetar pela infância nas suas maneiras de ser, falar, expressar, brincar, perguntar, ensinar e, deste modo, nos ajuda a pensar que uma instituição infantil seria aquela que promove uma educação que brinca, que se permite fazer perguntas sobre si e sobre as coisas, se permite não saber, se mostra curiosa, inventiva, criadora, resistente, libertadora.

Uma escola e uma educação atravessadas pelos (re)começos, pela possibilidade de ser sempre outra, tendo por princípio o reconhecimento da alteridade da infância.

Talvez considerar a alteridade da infância na escola seja tão essencial quanto refletir sobre a alteridade da Educação Infantil, isto é, afirmar essa primeira etapa da educação básica a partir de suas positivities e do que ela já é, não a partir do que ela deve ser, em relação ao Ensino Fundamental. Assim, é mister a compreensão de que a Educação Infantil é um outro, habita um outro tempo, não cabe estar à sombra de práticas vivenciadas no Ensino Fundamental, isto porque:

[...] Estas se baseiam, principalmente, no ensino, e têm como objetivo central a transmissão do conhecimento e como locus privilegiado a sala de aula, vendo a criança como um aluno. Já a educação infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares. (BARBOSA, 2006, p. 25)

Devolver a infância à Educação Infantil, portanto, diz respeito a uma abertura para que ela se deixe afetar e atravessar por características que são próprias da infância. Por conseguinte, uma educação que se propõe infantil seria entendida como aquela cujos saberes e vivências advém não do Ensino Fundamental, mas da infância como experiência. Uma educação que não tem a infância e as crianças como objetos de estudo, mas:

[...] Que se inspira na infância, que toma da infância sua força perguntadora e vive, assim, da potência de uma vida infantil; uma educação que encontra, através das perguntas e do perguntar, a infantilidade da vida através de uma pedagogia na e da infância. (KOHAN, 2021, pág. 46)

Ocorre, entretanto, que no cotidiano da instituição escolar, as práticas junto às crianças incluem técnicas e mecanismos de poder. Ao passo em que são possibilitadas a elas experiências para que elaborem um entendimento do mundo exterior, são também transmitidas e construídas uma percepção de sujeitos que meninos e meninas desenvolvem sobre si mesmos e sobre os outros. E assim, como “[...] um campo privilegiado de intervenção social, de controle e regulação, de exercício de poder e de saber.” (BUJES, 2002, p. 42), a infância constitui também foco de interesse de outras áreas, como a Psicologia e a Medicina por exemplo. Estas voltam seus olhares para as crianças e a sua educação e, assim como a Pedagogia, constroem ao longo da história, discursos, práticas e representações acerca dos meninos e meninas. Sobre isso, Bujes (2002, p. 42) assevera que:

[...]A Educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativos, médico, jurídico e educacional – incluídas aqui famílias e escola – devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil.

Com efeito, essa vontade de controle e domínio não se dá somente ao nível dos corpos e subjetividades infantis, mas se materializa, inclusive, na tentativa de enfraquecimento e desaparecimento da escola enquanto *scholé*. Como tempo livre, não dominado pela ideia de produtividade e consumo tão arraigados na sociedade atual, ou ainda, como tempo liberado, a partir do qual pode ser possível construir uma visão crítica de sociedade e “[...]ler o mundo com outros e outras e sonhar com outros mundos” (KOHAN, 2021, p. 114).

Nessa direção, Masschelein e Simons (2019, p. 27) sinalizam que:

[...]Não só as raízes da escola repousam na antiguidade grega, mas também o mesmo acontece com uma espécie de ódio dirigido à escola. Ou, pelo menos, o impulso contínuo para domar a escola, ou seja, restringir o seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário. Dito de outro modo: mesmo hoje, parece haver tentativas de paralisar a escola como “tempo livre” entre a unidade familiar, de um lado, e a sociedade e o governo, de outro. [...]Esses ataques contra a escola derivam de um impulso para tornar o tempo livre fornecido por ela novamente produtivo e, desse modo, impedir a função de democratização e equalização da escola. O que queremos enfatizar é que essas versões domadas da escola (isto é, a escola como a família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar “dentro da escola” e “na escola”: tempo livre.

Ora, o que se assiste atualmente no Brasil com a difusão e a defesa do ensino domiciliar – ou *homeschooling*²¹ – por parte do atual governo parece revelar-se um ataque à escola, ao restringir a sua importância ao caráter de ensino, como se somente isto fizesse parte da sua constituição. Para além de um espaço no qual se ensinam os saberes científicos, culturais e sociais construídos pela sociedade, a instituição de educação configura-se lugar de coletividades, de diferenças, de experiências, de brincadeiras, de conhecimento de si e de cuidado com o outro. De modo que ela se mostra um lugar de conservação do legado dos antepassados, mas também de renovação do mundo, que só é possível se às crianças for dado o direito à expressão e participação em espaços externos aos familiares. Nesse sentido, Baroukh e Fonseca (2022, p. 23) defendem que:

É na escola que as crianças pequenas encontram outras maneiras de ser e estar no mundo, para além do que vivem em suas casas – na escola, elas não são filhas, sobrinhas ou netas, elas são alunas e, desse ponto de vista, são todas semelhantes. Na escola, todas elas têm o mesmo status, transcendendo a ordem social.[...]A escola é o

21 No Brasil, observa-se um crescente debate sobre a aprovação de leis e programas de *homeschooling*, ou ensino domiciliar, propondo a regulamentação do ensino em casa por parte das famílias. Para uma melhor compreensão sobre esse debate e a ameaça do ensino domiciliar para a escola pública, sugiro a leitura da nota técnica elaborada por Romualdo Portela de Oliveira, professor e diretor de pesquisa e avaliação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e Luciane Muniz Barbosa, professora da Faculdade de Educação da Unicamp, disponível no endereço eletrônico: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota_tecnica_2212_homeschooling.pdf

primeiro espaço público a que as crianças têm acesso – espaço de convívio coletivo, lugar de circulação social da infância.

Portanto, faz-se urgente a defesa da escola enquanto esse espaço de tempo liberado, de igualdade, de liberdade, de encontros, de construção de laços afetivos, de potência e promotora de devir(es). Do mesmo modo, torna-se essencial (re)pensar as maneiras como esta instituição, diariamente, tem posto em ação a educação das crianças e se relacionado com elas.

Se, por um lado, as práticas na Educação Infantil parecem corroborar para o governamento das crianças e de suas infâncias (BUJES, 2002), por outro pode ser possível aos meninos e meninas gestos de resistência no enfrentamento ao poder. Assim, no próximo capítulo, abriremos a caixa de ferramentas do filósofo Michel Foucault (1979; 1995; 1999; 2006a; 2006b; 2008; 2013) com vistas a lançar mão dos conceitos de relações de poder e práticas de liberdade elaborados por ele, para ensaiar uma compreensão que nos ajude a refletir sobre como as relações sociais das crianças, ao serem atravessadas por relações de poder, podem produzir saberes e sentidos e fazer emergir também práticas de liberdade na Educação Infantil.

3. FOUCAULT E SUA CAIXA DE FERRAMENTAS

Todos os meus livros [...] podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006b, p.52)

Uma caixa de ferramentas, sem dúvidas, é algo muito útil nos dias de hoje. Fazemos uso de ferramentas quando precisamos ajustar parafusos, fixar pregos, cortar coisas, montar objetos ou consertar algo. A caixa de ferramentas nos instrumentaliza para que consertos, instalações e até criações de novos objetos sejam possíveis. Quando Foucault (2006b) compara seus livros a uma caixa de ferramentas, ele ratifica a sua intenção de fornecer não conceitos acabados, mas ferramentas teóricas de análise que fomentem uma postura crítica frente ao conhecimento.

Não é minha pretensão fazer uma exposição minuciosa de todos os conceitos elaborados pelo filósofo, nem tão pouco proponho uma pesquisa numa perspectiva foucaultiana. Antes, porém, considero aceito o convite feito por Foucault (2006b) e utilizo algumas de suas ferramentas, como os conceitos de relações de poder e práticas de liberdade com o intuito de buscar construir saberes e sentidos que encontrem brechas e sinalizem alternativas para se pensar uma Educação Infantil que respeite as especificidades de meninos e meninas na escola.

Inicialmente, pontuarei, de forma sucinta, aspectos que considero importantes para a compreensão do(s) pensamento(s) foucaultiano(s), de modo a promover algumas reflexões iniciais sobre a sua produção intelectual. Em seguida, apresentarei o que Foucault entende por relações de poder e práticas de liberdade, objetivando refletir sobre como as interações sociais das crianças são atravessadas por essas relações de força e como as práticas de liberdade podem se constituir gestos de resistência das crianças frente a essas relações de poder.

Não foi por acaso que a expressão pensamento(s) foucaultiano(s) foi utilizada no plural, para fazer referência à obra de Michel Foucault. Não existiu um Foucault, nem tão pouco, um pensamento foucaultiano (VEIGA-NETO, 1996). Seus pressupostos não estavam comprometidos com a criação de conceitos estáveis e verdades absolutas, mas serviam como lentes para obter uma melhor visão sobre o estado das coisas e pensar alternativas de análise e de existência.

Ao longo de sua obra, Foucault esteve envolto em contradições. Ele mesmo estava a todo momento reelaborando o seu pensamento e colocando-o em debate. Deleuze (1992, p. 118), metaforicamente, explica que a lógica do pensamento foucaultiano:

[...] É como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos. Pensava-se estar no porto, e de novo se é lançado ao alto mar [...]. É eminentemente o caso de Foucault. Seu pensamento não cessa de crescer em dimensões, e nenhuma das dimensões está contida na precedente. Então o que o força a lançar-se em tal direção, a traçar tal caminho sempre inesperado? Não há grande pensador que não passe por crises, elas marcam as horas de seu pensamento.

O autor, no intento de compreender essa lógica de pensamento, apresenta ainda um encadeamento de ideias que entende ter levado Foucault a passar de uma fase a outra ou, em outras palavras, tenha movido o seu pensamento da fase arqueológica do saber até o estudo genealógico da ética. Ele esclarece que, em Foucault:

Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as 'visibilidades', e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados. É o **pensamento como arquivo**. Além disso, pensar é poder, isto é, estender relações de força, com a condição de compreender que as relações de força não se reduzem à violência, mas constituem ações sobre ações, ou seja atos, tais como 'incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável...' É o **pensamento como estratégia**. Por fim, nos últimos livros, é a descoberta de um **pensamento como 'processo de subjetivação'**[...] O importante é mostrar como se passa necessariamente de uma dessas determinações à outra: as passagens não estão dadas, elas coincidem com os caminhos que Foucault traça, com os patamares que ele alcança e que não lhe preexistem, com os abalos que ele produz e ao mesmo tempo experimenta. (DELEUZE, 1992, p. 119-120, grifos meus)

Encontramos, portanto, três fases distintas que caracterizam o trabalho intelectual de Michel Foucault, ou ainda três “domínios foucaultianos” (VEIGA-NETO, 2003): o ser-saber, o ser-poder e o ser-consigo. Nos domínios do ser-saber e do ser-poder foi que Foucault desenvolveu e aplicou pela primeira vez, respectivamente, a arqueologia e a genealogia como método de pesquisa.

A arqueologia foi um método de análise das práticas discursivas que permitiu à Foucault investigar a constituição dos saberes em articulação com as práticas sociais para descobrir como alguns saberes surgiram, como se transformaram e produziram subjetividades. Se a arqueologia responde ao como, a genealogia pode permitir responder ao porquê, ou seja, por que determinados saberes apareceram na sociedade e se transformaram, produzindo subjetividades.

No domínio do ser-saber, Foucault inicia sua investigação arqueológica sobre como os saberes são constituídos, isto é, como eles aparecem e se transformam. Importa para ele estudar as interrelações entre os discursos e a sua articulação com as instituições, “[...] para descobrir como nos tornamos, na Modernidade, o que somos como sujeitos de conhecimento e

como assujeitados ao conhecimento” (VEIGA-NETO, 2003, p. 52). É nesta primeira fase que ele escreve *A história da loucura*, de 1961; *O nascimento da clínica*, de 1963; *As palavras e as coisas*, de 1966 e *A arqueologia do saber*, de 1969.

A fase genealógica, ou domínio do ser-poder, foi inaugurada por Foucault a partir da obra *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, de 1974. De modo que o filósofo explica a genealogia como sendo:

Um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico [...]. Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade. (FOUCAULT, 1979, p. 171)

Neste sentido, é que Foucault começa por estudar o surgimento das prisões e realiza uma genealogia do poder analisando-o a partir das estratégias e técnicas de sujeição para compreender como o poder opera. Segundo ele, a pesquisa sobre o entendimento do poder não deveria partir da análise do poder soberano e do aparelho do Estado, mas orientar-se “[...] para a dominação, os operadores materiais, as formas de sujeição, os usos e as conexões da sujeição pelos sistemas locais e os dispositivos estratégicos” (FOUCAULT, 1979, p.186). A análise do poder, proposta por Foucault, distanciava-se então da ideia tradicional de que o poder estava concentrado num soberano ou numa instituição, como o Estado, de onde se originavam todo tipo de poder, para ser entendido a partir da análise dos dispositivos e mecanismos de poder existentes em todo o tecido social. O filósofo buscava compreender por que nos tornamos o que somos a partir da ação de uns sobre os outros e perguntava-se quais seriam os mecanismos e estratégias empregadas nesta dominação.

Para possibilitar um entendimento sobre como as relações de poder constituíam e afetavam os sujeitos, Foucault apresenta algumas modalidades de poder, a saber: o poder disciplinar e a biopolítica, dois eixos do biopoder e a ideia de governamentalidade.

Biopoder foi um termo cunhado por ele para se referir ao poder que opera sobre a vida, na busca por criar modos de vida que visem a produção de corpos ativos, economicamente e politicamente obedientes, corpos dóceis, como o filósofo mesmo denominou em sua obra *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (FOUCAULT, 2013). Segundo ele, o biopoder pode ser entendido como “O conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder” (FOUCAULT, 2008, p.3). Assim, duas formas de representação desse biopoder são: o poder disciplinar e a biopolítica.

O poder disciplinar, como o próprio nome diz, é aquele que disciplina, que reprime, hierarquiza e segrega, produzindo comportamentos sobre o corpo e seus atos. Com efeito, este é “[...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’[...]. A disciplina ‘fabrica’ indivíduos” (FOUCAULT, 2013, p. 164). Por sua vez, a biopolítica diz respeito à regulação sobre a vida dos indivíduos. Um modo de se relacionar com os sujeitos, gerindo, definindo e regulando sobre a vida da população.

Se o biopoder, por meio do poder disciplinar e da biopolítica, incide sobre a vida do sujeito, a governamentalidade é exercida na medida em que o poder produz modos de condução da conduta do outro. Segundo Foucault (1979, p. 291-292), a ideia de governamentalidade refere-se a três aspectos:

- 1 - o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
- 2 - a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros - soberania, disciplina, etc - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
- 3 - o resultado do processo através do qual o Estado de justiça, da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

Na terceira e última fase, domínio do ser-consigo, Foucault busca compreender como nos constituímos como “[...] sujeitos de ação moral sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 47), ou dito de outra forma, como as subjetividades são formadas a partir da relação de cada um consigo próprio. É nessa fase que ele vai aprofundar os seus estudos sobre a ética e a sexualidade.

O que marca a passagem da segunda para a terceira fase do pensamento foucaultiano, como expressa Deleuze (1992, p. 123), parece ser a pergunta que Foucault faz a si mesmo:

[...] Como transpor a linha, como ultrapassar as próprias relações de força? Ou será que estamos condenados a uma face a face com o Poder, seja detendo-o, seja estando submetidos a ele? [...] Foucault leva muito tempo para dar uma resposta. Transpor a linha de força, ultrapassar o poder, isto seria como que curvar à força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras forças[...] Trata-se de ‘duplicar’ a relação de forças, de uma relação consigo que nos permita resistir, furtar-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder.

E o autor complementa,

Não se trata mais de forças determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de regras facultativas que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (DELEUZE, 1992, p.123).

Contudo, é importante destacar que estas fases não representam rupturas, mas uma organicidade do pensamento foucaultiano. Inicia-se por uma investigação sobre como o saber se constitui, avança para uma análise sobre como o poder opera e é posto em exercício, até culminar em um estudo sobre como nos constituímos sujeitos de ética ou moral.

Em uma entrevista concedida a Dreyfus e Rabinow, Foucault sintetiza sua produção intelectual a uma ontologia histórica, uma genealogia que se baseia em três eixos:

Primeiro, uma **ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade** através da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo, uma **ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder** através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, uma **ontologia histórica em relação à ética** através da qual nos constituímos como agentes morais (FOUCAULT *in* DREYFUS E RABINOW, 1995, p. 262, grifos nossos).

A seguir, apresentarei duas ferramentas que poderão nos ajudar a refletir sobre como o poder atravessa as interações que se dão na infância e produz subjetividades e resistências: as relações de poder e as práticas de liberdade.

3.1 As relações de poder e as práticas de liberdade em Michel Foucault

Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade 'sem relações de poder' só pode ser uma abstração. (FOUCAULT *in* DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 245-246)

Compreender que o poder possui um caráter relacional e que não há ninguém que esteja alijado de seus efeitos, possibilita-nos inferir que as relações sociais estabelecidas pelas crianças são também constituídas por essas relações de força. Neste tópico, abordarei as relações de poder e as práticas de liberdade com o intuito de apresentar as contribuições de Michel Foucault para o entendimento do poder e seus modos de funcionamento no tecido social e, por conseguinte, nas interações das crianças. O objetivo é que essa aproximação entre Foucault e as crianças ensaie alternativas e possibilidades de construção de conhecimentos que fomentem uma relação mais respeitosa, de valorização dos saberes das crianças e de suas culturas na instituição de Educação Infantil.

Com efeito, uma das maiores dificuldades que se impõe ao pesquisador que busca investigar o poder e as relações de poder a partir da obra de Michel Foucault é que ele não encontrará um conjunto de obras sistematizadas que tratem exclusivamente desse conceito. O que encontramos na obra foucaultiana, na qual são incluídos também os cursos que ele

ministrado no Collège de France e as inúmeras entrevistas concedidas, são referências dispersas e distribuídas.

Somente no livro *Michel Foucault, uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica* (DREYFUS; RABINOW, 1995) é que é possível encontrar, de modo mais ordenado e organizado, algumas reflexões do filósofo acerca do poder. Uma curiosidade sobre esse livro, é que o próprio Foucault em conversa com Dreyfus e Rabinow, reconhece que seu conceito de poder, apesar de importante, não é tão claro e, ciente disto, escolhe escrever um texto inédito sobre o poder e disponibilizá-lo para ser inserido em tal livro que, na época, estava em processo de escrita. O texto foi incluído no apêndice da obra sob o título *O sujeito e o poder* e nele o filósofo explica que o objetivo do seu trabalho em estudar o poder:

Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos[...] Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa (FOUCAULT *in* DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 231-232).

Decerto, não foi a busca por saber o que é o poder que o motivou a estudar o tema, mas o desejo por compreender seus modos de funcionamento na sociedade. Sua pretensão não foi desenvolver uma teoria geral do poder, se entendermos teoria como sendo um conjunto sistematizado de leis e regras. Interessou a ele muito mais uma analítica do poder do que uma teoria do poder, como encontramos explicitado na introdução da obra *Microfísica do poder*:

Não existe em Foucault uma teoria geral do poder[...]. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente (MACHADO *in* FOUCAULT, 1979, p. X).

Ora, se a ideia do poder era uma construção histórica, logo poderia ser criticada e pensada sob outros panoramas. Portanto, o filósofo acreditava que as ideias e os conceitos já formulados poderiam ser questionados e reelaborados e, essa postura irreverente e livre frente ao conhecimento, contribuiu para que ousasse pensar este tema a partir de uma perspectiva diferente da visão tradicional que vigorava em sua época.

Até então, o poder era pensado “Com base nos modelos legais, isto é: o que legitima o poder? Ou então [...] de acordo com um modelo institucional, isto é: o que é o Estado?” (FOUCAULT *in* DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 232). De modo que o poder era relacionado a aspectos negativos como punição, imposição de normas, disciplinamento e dominação de uns sobre outros. O autor reconhece o caráter repressivo do poder, mas também defende a ideia de poder enquanto produtivo. Em suas palavras, “O que faz com que o poder se mantenha e que

seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 8).

A sua grande contribuição para o entendimento do poder e dos seus modos de operação foi a percepção de que ele é positividade, produção. Todavia, só é possível compreender o poder e as relações de poder como força produtiva “[...] quando tiramos desses termos qualquer juízo de valor moral ou político e pensamos unicamente na tecnologia empregada” (MACHADO *in* FOUCAULT, 1979, p. XIX). Ou seja, quando nos distanciamos da ideia de poder exercida em termos jurídicos, de proibição, e nos permitimos uma análise do poder a partir de técnicas e estratégias empregadas com o objetivo de reproduzi-lo e fazê-lo funcionar na sociedade.

O poder como algo produtivo fabrica comportamentos, ideias, atitudes, individualidades. Isto significa dizer que somos constituídos por técnicas de poder e que, de algum modo, somos atravessados por ele. Segundo Foucault (1979, p. 179):

Em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social [...] estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso.

Em outras palavras, as múltiplas relações de poder que constituem o tecido social só são capazes de se estabelecer e de se manter porque, em seu interior, funcionam e circulam uma produção diversa de discursos de verdade. Foucault (1999, p. 29) pontua que:

A verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder. Portanto: regras de direito, mecanismos de poder, efeitos de verdade.

Neste sentido, são os discursos de verdade que orientam as condutas e comportamentos dos indivíduos e instituem ou preservam uma determinada ordem social. Destarte, o poder é algo que está sempre em jogo, tentando a todo momento se refazer. Não existe alguém que esteja fora do poder, assim como não existe ninguém que detenha um poder absoluto. Foucault (1979, p. 183) esclarece que o poder:

Não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e que o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhes são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros

de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles [...] Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos de poder. [...] O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu.

Em vista disso, o sujeito encontra-se imerso em redes de relações de poder e, tanto é constituído nessas redes como também se constitui. Em outras palavras, o poder está presente em todas as relações. Não é algo que se possa possuir, como o fazemos com uma coisa ou um objeto. Nesta perspectiva, o poder não está numa instituição nem em ninguém. Não está na figura do presidente do país, do professor, do chefe do trabalho, da igreja ou mesmo na figura do Estado, mas é exercido na trama social composta pelas relações de uns sobre os outros. O poder é, portanto, relacional. Existe em relação e funciona “[...] como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que a nada ou ninguém escapa[...]Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder” (MACHADO *in* FOUCAULT, 1979, p. XIV).

Primariamente, o que caracteriza o poder é que ele é uma relação de força entre os indivíduos ou entre grupos de indivíduos. Sendo assim, as relações de poder constituem-se enquanto forças exercidas pela ação de uns sobre as ações de outros e é nesta perspectiva que “O poder não se dá, nem se troca, nem se retoma, mas [...] se exerce e só existe em ato” (FOUCAULT, 1999, p. 21).

A sugestão de Foucault (1995) é que as relações de poder sejam analisadas a partir dos seus pontos de resistência. Por sua vez, quando se pretende uma análise mais detalhada das relações de poder e das formas por meio das quais elas operam e são mantidas na sociedade, faz-se necessário que sejam observados alguns pontos: o sistema das diferenciações, o tipo de objetivos perseguidos, as modalidades instrumentais, as formas de institucionalização e os graus de racionalização destas relações de poder.

Assim, para orientar uma análise das ações de uma criança sobre a ação de outra, ou ainda, das ações entre adultos e crianças e, para compreender o que as erigem e as mantém, importa perguntar: O que difere os adultos das crianças ou uma criança da outra e provoca uma relação diferenciada de poder? São seus privilégios econômicos, seus brinquedos e objetos que possui? É sua posição diferenciada na turma ou no grupo de crianças, são as diferenças culturais ou linguísticas, são suas competências? Quais são os objetivos que se pretende alcançar e que impulsionam a ação dos adultos ou a ação de uma criança sobre o outro? É a manutenção dos seus privilégios, é a construção de uma imagem de poder frente ao outro? Quais são os instrumentos de luta utilizados na escola no exercício das forças? São as palavras, são ameaças

corporais, é um sistema de vigilância, são coerções disciplinares? Quais são as formas de institucionalização, os lugares nos quais a relação de poder é exercida? É a escola, é o grupo de pares? Por fim, qual a lógica que sustenta e explica as relações de poder analisadas?

Sem dúvidas, são inúmeras as disparidades de ação de uns sobre a ação de outros, de possibilidades de táticas e estratégias de ação. Por sua complexidade, a análise dessas relações exige um olhar mais cuidadoso, voltado para uma analítica de poder que funciona “[...] em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (FOUCAULT, 1979, p. 131).

Contudo, se por um lado o poder atua na fabricação de subjetividades, por outro, ele só pode existir entre sujeitos livres. Neste sentido, toda relação de poder pressupõe possibilidades de lutas de resistência pela liberdade, ou seja, de práticas de liberdade. Se assim não for, a relação deixa de ser de poder e passa a ser uma relação de violência, de opressão e dominação. Uma usurpação da liberdade. Isto porque:

O poder não é da ordem do consentimento; ele não é, em si mesmo, renúncia a uma liberdade, transferência de direito, poder de todos e de cada um delegado a alguns (o que não impede que o consentimento possa ser uma condição para que a relação de poder exista e se mantenha); a relação de poder pode ser o efeito de um consentimento anterior ou permanente; ela não é, em sua própria natureza, a manifestação de um consenso.[...]De fato, aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação [...] Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que ‘o outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis. (FOUCAULT *in* DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 243)

Portanto, a liberdade é condição para a existência de relações de poder e, assim como o poder, ela é uma prática, existe em ato. Por este motivo que Foucault (2006c), em sua obra, fala da liberdade enquanto uma prática refletida, uma prática de liberdade. Uma ética que se realiza a partir de um cuidado de si e de um cuidado estendido ao outro, já que “[...] o cuidado de si não pode em si mesmo tender para esse amor exagerado a si mesmo que viria a negligenciar os outros ou, pior ainda, a abusar do poder que se pode exercer sobre eles” (FOUCAULT, 2006c, p. 273).

Foucault (2008, p. 478) afirma ainda que “Governos sempre haverá[...]”, isto significa que sempre estaremos sob algum tipo de governamentalidade. No entanto, um bom governo só poderá ser exercido se as formas de liberdade forem respeitadas, ou seja, se for

possível ao sujeito um cuidado de si. Assim sendo, torna-se necessário saber, primeiramente, o que vem a ser esse cuidado de si, para que seja possível entender a relação que é estabelecida entre as relações de poder e a prática de liberdade,.

Foucault (2006b), ao buscar compreender como se dão os processos de subjetivação e sujeição dos sujeitos, “[...] tivessem estes a forma de uma ciência ou se referissem a um modelo científico, ou fossem como os encontrados nas instituições ou nas práticas de controle.” (FOUCAULT, 2006b, p. 264), analisa-os a partir de práticas coercitivas e formas de jogos teóricos, mas também através do que ele próprio chama de um cuidado de si, ou ainda, uma prática de si. Esse cuidado de si ao qual se refere, seria algo como uma prática ascética de autoformação do sujeito, isto é, um trabalho crítico de si sobre si, “[...] através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser.” (FOUCAULT, 2006b, p. 265). O propósito da prática do cuidado de si recai na perspectiva de que, no exercício da liberdade, o sujeito possa ter a escolha de constituir-se de outro modo, que não seja somente decorrente das ações e vontades dos outros sobre si mesmo, ou seja, do governo dos outros sobre si. O autor complementa ainda que:

Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si[...], mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdade e prescrições. (FOUCAULT, 2006b, p. 269)

Cuidar de si, diferentemente do que possa parecer, não está ligado a uma ação egóica de olhar somente para si visando os seus interesses pessoais. Pelo contrário, o cuidado de si é antes de tudo um movimento de autoformação e controle sobre si, sobre os desejos e impulsos. Isto significa dizer que quando o sujeito se movimenta para um enfrentamento do poder, resistindo ao governo dos outros de forma crítica e reflexiva, ele está exercendo a sua liberdade, praticando-a, atuando não só na sua transformação mas também na transformação da realidade em que vive, cuidando de si e do outro.

Nessa perspectiva, a prática da liberdade seria uma forma possível de o sujeito encontrar para si um jeito próprio de viver, de resistir à tentativa de governo do outro sobre suas ações. Tais práticas de liberdade, por conseguinte, serão uma forma também de regular as relações de poder. Entretanto, é importante ter ciência que para resistir, para que a prática da liberdade seja possível, será necessário “[...] que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele” (FOUCAULT, 1979, p. 241).

Ora, mas não seria a liberdade uma força rebelde, senão insubmissa? Pois então, “[...] se é verdade que, no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de

poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual” (FOUCAULT, 1995, p. 248). Portanto, pensar as relações de poder e a luta de resistência entre essas forças como prática da liberdade, é um ato político que necessita ser constante e incansável. Mas, “[...] como se pode praticar a liberdade?” (FOUCAULT, 2006c, p. 267), ou ainda, se em toda relação de poder terá um campo liberado para que seja possível ao sujeito exercer a sua liberdade, que práticas de liberdade poderiam ser percebidas nas relações sociais das crianças? Como essas práticas de liberdade seriam expressas?

No próximo capítulo, apresentarei o caminho metodológico da pesquisa e os procedimentos que deram a conhecer o que revelam as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças de uma turma de infantil 5, percebidas no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia do Covid-19.

4. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Porque as crianças estão no mundo, por toda parte, muito além dos muros, em todos os territórios e culturas. Porque estão muito além dos tempos e espaços criados e definidos por nós, adultos. Porque as crianças com seus jeitos de ser e viver atravessam fronteiras, transgridem e questionam nosso senso comum, falam dos seus jeitos e chacoalham nossas certezas. Porque as crianças estão no mundo! Vamos finalmente escutá-las? (FRIEDMANN, 2020, p. 67).

Que convite potente, e ao mesmo tempo desafiador, Adriana Friedmann faz àqueles que se propõem a pesquisar as crianças e suas infâncias. Escutar as crianças exige presença e entrega. Como esclarece a autora, o ato da escuta envolve “Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo” (FRIEDMANN, 2020, p. 131). Assim, há que se fazer algumas escolhas metodológicas que possibilitem essa escuta atenta e interessada dos meninos e meninas e dos seus modos de ser e de estar no mundo.

Neste capítulo, apresentarei a metodologia adotada para investigar o que revelam as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças de uma turma de infantil 5, no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia do Covid-19. Descreverei a natureza e o lócus da pesquisa, a escolha e caracterização dos atores participantes, os procedimentos e os modos de registro utilizados na construção dos dados e as opções que foram feitas para tratamento e reflexão dos dados da investigação.

Importa dizer que a decisão pela utilização do termo construção de dados – ou geração de dados – ao invés de recolha de dados, como comumente encontramos descrito nas pesquisas, justifica-se pelo entendimento de que “Os dados não estão por aí à nossa espera, quais maçãs na árvore prontas a serem colhidas.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 115), mas a sua aquisição se dá por meio de processos que envolvem a ação, criação e improvisação por parte do pesquisador frente ao contexto de investigação, nas relações que ele estabelece com os participantes e a partir das interpretações que elabora sobre o que considera importante para os objetivos do trabalho (GRAUE; WALSH, 2003). Assim, pensar uma metodologia apropriada para atender aos objetivos da pesquisa, mostrou-se essencial para construir um caminho possível ou, pelo menos, delinear os primeiros passos que constituiriam o processo de investigação.

Minayo (2009, p. 14-15) esclarece que a metodologia é:

O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). [...] A

metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.

Portanto, este trabalho tem a sua metodologia alicerçada nos princípios da Abordagem qualitativa, a qual “Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21). Configura-se uma pesquisa empírica, com inspirações do tipo etnográficas (ANDRÉ, 1995), que desenvolveu um trabalho de campo por meio de observação participante (MINAYO, 2009; ANDRÉ, 1995) e situações de conversas com crianças. No subitem 3.3 deste capítulo os procedimentos e os instrumentos metodológicos utilizados para a geração dos dados serão mais bem detalhados.

Um dos aspectos que caracteriza uma investigação qualitativa é que a construção dos dados provém do contato direto do investigador com o ambiente natural. A partir da produção de registros escritos ou de imagens, o pesquisador busca descrever os dados observáveis de modo que seja possível, posteriormente, refletir sobre eles em toda a sua riqueza de detalhes. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) explicam que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência[...] Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

E significado é um outro elemento essencial de uma pesquisa qualitativa. É nesse sentido que, em uma investigação desta natureza, importam muito mais os processos e contextos do que simplesmente os resultados e os produtos advindos da empiria, uma vez que interessa saber o “[...] modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50), ou no caso desse trabalho, o modo como as crianças significam sua existência, suas brincadeiras e suas relações sociais. Ademais, conhecer os atores da pesquisa em seu ambiente natural torna-se imprescindível quando compreendemos que as vivências das crianças, a depender do local em que vivem e das relações que estabelecem, serão tão diversas quanto forem os seus contextos socioculturais de convivência.

De acordo com Graue e Walsh (2003, p. 25), “Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico”. Sendo assim, optei por desenvolver a pesquisa a partir da observação das crianças em interação com seus contextos reais de vida escolar como os momentos do recreio, do lanche, das atividades realizadas em sala, dos deslocamentos pelos espaços da escola e da observação das crianças em situações de ocupação de seus tempos livres. Foram observados os modos como elas interagem com seus pares, com os adultos de sua convivência, com os espaços e materiais disponíveis e como

significavam a sua existência e a vida cotidiana na escola. Os autores alertam para o fato de que:

Mais do que reunir amostragens de sujeitos representativas de uma população, devemos centrar todo o nosso interesse nos indivíduos, em cada indivíduo em particular. O enfoque da pesquisa deve tornar-se intensamente local[...]O contexto é mais do que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente – ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25)

Neste sentido, adentrar no campo de investigação possibilitou, para além da escuta das crianças, uma melhor compreensão dos contextos interativos dos quais faziam parte, já que os objetivos deste trabalho foram conhecer as interações sociais das crianças de uma turma de infantil 5, no formato do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia de Covid-19; descrever como se revelam as relações de poder nesse contexto e identificar nas relações das crianças, possíveis práticas de liberdade que apontassem para os modos que estas têm de resistir às relações de poder. Isto porque importava investigar o que revelam as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças de uma turma de infantil 5, no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia do Covid-19. A seguir, detalharei o cenário da pesquisa e os atores que participaram desta investigação.

4.1 O lócus do trabalho de investigação

O cenário escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa foi uma instituição de Educação Infantil situada no município de Fortaleza. Esta opção se justifica porque a instituição escolar pode ser entendida como um espaço privilegiado para a realização de pesquisas que envolvam grupos de crianças, uma vez que se apresenta como um lugar rico de interações e promotor de processos significativos de socialização na infância (GIDDENS, 2012). Ao mesmo tempo, ela pode atuar como uma maquinaria de governo e fabricação dos sujeitos infantis (BUJES, 2002), muito embora meninos e meninas não permaneçam “[...] incólumes aos contextos em que se movem. Tal como os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 24).

A investigação foi realizada no período de abril a junho de 2021 e contabilizou 69h, sendo 60h de observação participante (MINAYO, 2009; ANDRÉ, 1995) no formato presencial e 9h mediante observação dos encontros online promovidos pela professora da turma. Como o tempo dedicado à observação foi mais prolongado no formato presencial, construí uma maior quantidade de dados com aquelas crianças que desde o primeiro dia do

retorno presencial estavam frequentando, diariamente, a instituição. Isto pode explicar por que, ao longo do trabalho, a fala de alguns meninos e meninas surgem com mais regularidade do que outras.

De início, o intuito era realizar a investigação em uma escola pública, seguindo o compromisso político assumido com a defesa do acesso a uma educação gratuita e de qualidade para todas as crianças. No entanto, para que isso fosse possível, era imprescindível encontrar uma instituição que estivesse funcionando em formato híbrido (presencial e online) ou que mantivesse uma interação diária, síncrona e online, com um grupo de crianças de infantil 5. Este aspecto era importante visto que o problema seria investigado a partir dos contextos interativos vivenciados pelas crianças, já que “Tentar pensar nas crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas ações” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 24-25).

Mediante tais especificações, iniciei a busca por uma instituição que pudesse acolher a pesquisa. No entanto, no tempo previsto para o trabalho de campo, as instituições públicas não tinham previsão de um retorno presencial e não havia encontrado, dentre elas, nenhuma que estivesse funcionando com encontros diários, síncronos e online, com as crianças. Por outro lado, no mesmo período, as escolas particulares encontravam-se, em sua maioria, em formato híbrido.

Levando em conta o comprometimento ético que concebe todas as crianças – sem distinção socioeconômica, racial ou de gênero – enquanto atores sociais com direito a vez e voz, e reconhecendo que “Escutas e pesquisas com crianças constituem uma pauta urgente para adentrar e compreender seus universos e poder (re)conhecê-las em suas diversidades e singularidades” (FRIEDMANN, 2020, p. 19), elegi uma escola particular de Fortaleza como lócus da pesquisa, por entender que este formato seria o que melhor atenderia aos objetivos desse estudo. A escolha da escola, por sua vez, levou em consideração dois critérios: i) ter, pelo menos, uma turma de infantil 5 e ii) oferecer espaços e tempos diversos de interação e brincadeira para as crianças, que não fosse somente o momento de parque.

A princípio, havia feito a escolha por uma instituição e esta tinha concordado em participar do estudo, mas, na iminência do início do trabalho de campo, retrocedeu na permissão, mediante uma preocupação com a disseminação dos casos de Covid-19. O receio apresentado era o de que a pesquisadora, por não fazer parte do corpo docente da escola, pudesse ser um agente a mais de transmissão. Diante dessa negativa, estabeleci contato com outra escola particular e a segunda instituição, ao ser informada sobre os objetivos do trabalho, interessou-se pelo tema e decidiu participar.

Após contato por telefone, uma visita presencial à instituição foi marcada com o intuito de explicitar para a coordenadora e a professora da turma os pormenores do trabalho. Na primeira visita, que ocorreu na manhã do dia 13 de abril de 2021, conversei com a coordenadora pedagógica, explicando-lhe os objetivos de investigação, os procedimentos a serem utilizados e o tempo previsto para a realização da pesquisa de campo. Logo após esse momento, conheci o espaço físico da instituição e fui apresentada à professora da turma onde se daria a observação.

A escola, doravante denominada Marescola²², situa-se em um bairro, predominantemente residencial, com uma população residente de 14.432 habitantes²³. O bairro localiza-se na zona oeste de Fortaleza, pertencente à Secretaria Executiva da Regional III, e não possui equipamentos públicos de Educação Infantil como Centros de Educação Infantil (CEI) ou Escolas que recebam crianças da pré-escola.

A Marescola possui turmas desde à Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental e, no período em que se deu a pesquisa, atendia 206 crianças, sendo 66 da Educação Infantil, distribuídas em 6 turmas conforme a tabela 2. As turmas funcionavam no térreo e o Ensino Fundamental nos demais andares do prédio, a saber 1º e 2º andar. Os espaços de ambos os segmentos eram bem delimitados, o que não impedia que as crianças, principalmente as mais velhas, tivessem acesso a todos os ambientes da instituição.

Tabela 2 - Distribuição de crianças por turmas da Educação Infantil

| BERÇÁRIO | INF 1 | INF 2 | INF 3 | INF 4 | INF 5 |
|-----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 09 | 07 | 08 | 10 | 15 | 17 |

Fonte: elaborada pela autora

O segmento da Educação Infantil da Marescola era oferecido, presencialmente, das 7h30min às 11h30min – ou até às 17h para as crianças que ficavam no período integral – e, virtualmente pela plataforma *meet*, das 11h às 11h30min para as famílias que optaram por continuar no atendimento remoto. Como as atividades para as crianças no presencial e no atendimento remoto eram planejadas e acompanhadas pela professora titular da turma, às 11h as crianças que estavam no presencial eram direcionadas para ficarem em atividade com a auxiliar da sala, enquanto a professora iniciava o atendimento online.

22 O nome da escola foi escolhido pela fundadora da escola, que afirmou ter se inspirado na beleza do mar.

23 Dados recolhidos no Portal Fortaleza em Mapas, mantido pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, disponível no endereço eletrônico: [FORTALEZA EM BAIRROS - MAPAS E DADOS SOBRE OS 121 BAIRROS DE FORTALEZA](#). Acesso em 21/12/2021

Devido às exigências de controle sanitário da Covid-19 e, com fins de minimizar a circulação dos pais ou de outras pessoas pela instituição, foi acordado com as famílias que todos os dias, no momento de chegada, seriam realizadas aferições da temperatura corporal das crianças e elas seriam encaminhadas às salas pela equipe de professoras e auxiliares. Além do mais, no portão de entrada seriam instalados dois equipamentos contendo álcool em gel, um para uso dos adultos e outro adaptado ao tamanho das crianças e disponibilizados borrifadores com álcool para higienizar as mochilas e outros materiais trazidos para a escola.

O uso de máscaras faciais tornou-se obrigatório para os adultos e as crianças a partir do infantil 5, seguindo recomendação da OMS, e desse modo, ficou combinado com as famílias enviar nas mochilas dos filhos bolsinhas contendo máscaras limpas para, quando necessário, serem realizadas as trocas. Estas ocorriam, geralmente, depois do lanche, após atividades físicas ou quando por algum motivo as máscaras ficavam úmidas. A recomendação da troca da máscara quando úmida era válida, também, para os adultos da instituição e para a pesquisadora.

Os espaços físicos da Marescola, são, de modo geral, amplos, limpos, bem arejados e com boa iluminação. A instituição possui ambientes coletivos como parquinho de madeira; parque com areia, no qual as crianças também podem tomar banho de sol; sala de vídeo; sala de faz-de-conta; refeitório; quadra e uma sala próxima à entrada principal, que pode ser utilizada tanto para as crianças aguardarem os pais no horário da saída, quanto como um espaço a mais para brincarem, para além de quatro salas onde ocorrem, respectivamente, atividades de linguagem, matemática, ciências e artes. Alguns desses espaços coletivos são equipados também com câmeras de segurança.

É importante dizer que, devido à pandemia, algumas modificações foram feitas nos ambientes e na utilização dos materiais coletivos da Marescola. O uso do refeitório, por exemplo, ficou reduzido aos funcionários e o lanche das crianças passou a ser servido em sala. Na sala de faz-de-conta e no parquinho de madeira que, de acordo com relato das professoras e crianças, era possível encontrar utensílios de casa e cozinha, bonecas de pano, fantasias e elementos diversos à disposição das crianças, permaneceram apenas alguns brinquedos como talheres, copos, pratinhos, telefone, dentre outros, que facilmente podiam ser higienizados após o uso. Do mesmo modo, materiais como lápis, lápis de cor, borracha, canetinhas e giz de cera, que antes eram de uso coletivo, tornaram-se de uso individual, sendo proibido o empréstimo entre os colegas.

A sala na qual as crianças do infantil 5²⁴ permanecem boa parte do tempo, é bem iluminada e possui ventiladores que deixam o espaço arejado. Ela é composta por três mesas, que comportam até seis crianças; armários fechados projetados em madeira, nos quais são guardados materiais diversos como cadernos, papel, massinha, brinquedos, entre outros; uma televisão; uma bancada com duas pias adaptadas ao tamanho das crianças; banheiro com sanitário, chuveiro, um lavatório de mãos com três torneiras e uma estante plástica com prateleiras na altura das crianças, utilizada para guardar as mochilas e/ou materiais de higiene pessoal. Em uma das paredes da sala há um grande mural pintado e, na parede oposta, existem atividades expostas e um espelho na altura das crianças.

O cotidiano das crianças é dividido, em média, em oito tempos de trinta minutos cada, que contemplam momentos vivenciados dentro e fora da sala. A rotina da turma inclui tempos de linguagem, matemática, ciências, artes, robótica, inglês, construção com blocos, recreação, para além dos tempos de lanche, parque (de madeira e de areia) e faz-de-conta. Quanto ao conceito de cotidiano, considero importante elucidar que ele:

[...] É muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário. (BARBOSA, 2009, p. 37)

Sendo assim, o que descreverei ao longo da investigação serão muito mais os dados construídos na observação da vida cotidiana das crianças do que na rotina dos meninos e meninas participantes da pesquisa. A seguir, apresentarei os atores que contribuíram com esta investigação.

4.2 Os atores participantes da pesquisa

Os atores envolvidos neste trabalho foram 14 crianças, com idades entre 4 e 5 anos, da única turma de infantil 5 da Marescola. A escolha por esse agrupamento se deu pelo fato de que a pré-escola, para muitas crianças, é a porta de entrada para uma instituição de Educação Infantil e, não raro, é nesse espaço que meninos e meninas constroem seus principais vínculos sociais e afetivos com outros de mesma idade. De modo que as interações com os pares e as

24 Antes da pandemia as distribuições das turmas e a utilização das salas da Marescola funcionavam de outro modo. No entanto, serão descritos somente os modos de organização vivenciados no período em que a pesquisa de campo foi realizada.

aprendizagens sociais intensificam-se neste período de transição da casa para a instituição escolar.

A seleção das crianças seguiu dois critérios: i) permissão das famílias, via assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Ver Apêndice A) e ii) aceite, por parte da criança, via assinatura de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Ver Apêndice C). Era inegociável que ambos os critérios fossem atendidos, concomitantemente, e caso a família permitisse a participação da criança, mas essa se recusasse, o seu desejo pela não participação seria respeitado. Com efeito, esses critérios envolveram o risco da não aceitação por parte das crianças, mas o assumi por entender que meninos e meninas, mesmo tão pequenos, têm o direito de expressar a sua opinião e serem ouvidos, principalmente, no que se refere a decisões que dizem respeito às suas vidas.

O TCLE, direcionado às famílias, foi enviado de forma online, via aplicativos utilizados para comunicação interna pais-escola e o TALE foi lido para as crianças pela pesquisadora e assinado em sala. Do mesmo modo, o TALE direcionado à professora foi também entregue e assinado por ela. Apesar da pesquisa ter sido realizada em uma turma composta por 17 crianças, apenas 14 atenderam a ambos os critérios. No tópico 3.3 deste capítulo, que trata sobre a ética na pesquisa com crianças, detalharei melhor como se deu todo o processo de consentimento e assentimento dos participantes deste estudo.

Dentre as 14 crianças²⁵ participantes da pesquisa, 3 eram meninas – Maria, Valentina e Júlia – e 11 meninos – Chaves, Píter, Yago, Henrique, Bruno, Gabriel, João, Antenor, Ramon, Joaquim e Mariozinho. Escolhi apresentá-las a partir dos ensinamentos que tive com cada uma delas:

Maria era pura força feminina. Quando o medo de realizar a pesquisa de campo em meio a uma pandemia me sobreveio, lembrei-me de Maria e de sua postura corajosa e destemida. Valentina, com doçura e afeto, me ensinou a construir pontes e me abrir para o encontro com as crianças. Júlia, com sua esperteza, me ajudou a pensar que os desafios que se colocam à minha frente podem ser contornados, basta estar atenta aos detalhes. O silêncio e a calma de Ramon me ensinaram que todas as coisas têm um tempo certo de acontecer. Que o choro, às vezes pode ser um alívio para a alma quando as coisas não acontecem como espero, me mostrou Bruno, mas depois basta pedir ajuda a alguém e tentar novamente. Henrique, Píter, Yago e João me mostraram, diariamente, que ter amigos é a melhor coisa do mundo e Antenor, com leveza e simplicidade, me lembrou que na amizade o coronavírus não tem vez. No final das contas, o que não pode faltar na vida é alegria, disposição e muita imaginação me disseram Chaves e Gabriel. No entanto, é preciso subverter e resistir, me ensinaram Joaquim e Mariozinho, e aprender a habitar a vida de modo infantil, mesmo que eu já seja uma adulta. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 15 de junho de 2021)

25 Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças.

Verifiquei, no que se refere à assiduidade das crianças da Marescola, que no primeiro mês de atendimento presencial, o primeiro também da pesquisa de campo, a frequência no agrupamento do infantil 5 permaneceu, diariamente, entre cinco e sete crianças. Este número, no entanto, foi aumentando gradualmente, a partir do segundo mês de investigação.

No tópico seguinte, apresentarei como se deu a entrada no campo e o encontro com as crianças.

4.2.1 A entrada no campo e o encontro com as crianças

O dia estabelecido para a entrada no campo foi decidido, conjuntamente, com a professora e a coordenadora da Marescola. Sendo assim, antes da minha chegada à instituição, as crianças já haviam sido informadas que receberiam uma visita diferente.

Na primeira manhã reservada para a pesquisa, adentro à sala do infantil 5 e observo quatro crianças brincando com jogos de encaixe, uma em cada mesa. Após cumprimentar a professora, a auxiliar e as crianças, sou convidada a sentar em um banco, num canto da sala. As crianças continuam brincando normalmente em seus lugares e, pelo menos de início, a minha presença parece não despertar curiosidade. Passados alguns minutos os jogos são guardados e uma história é contada às crianças, de modo que elas são orientadas também a desenhá-la.

Enquanto caminham em direção às mesas, Maria e Mariozinho percebem a minha presença. Os dois se aproximam, observam que eu escrevo algo em meu caderno e mostram-se curiosos em saber o que está sendo registrado. Explico-lhes que estou fazendo algumas anotações para lembrar de coisas que eles falam e de coisas interessantes que eu vejo. Faço a leitura de um trecho para eles e, ao finalizá-la, Maria me oferece um largo sorriso e Mariozinho me abraça, sentando-se em meu colo. Retribuo o sorriso e o abraço, mas, em função das restrições impostas pela pandemia, fico receosa por não saber se aqueles gestos serão aprovados pela professora e a auxiliar que me observam.

Graue e Walsh (2003, p. 124) explicam que essa negociação na entrada do trabalho de campo “[...] com os guardiões do dia a dia, os adultos que trabalham, de facto, com as crianças [...] é um processo diário que normalmente se vai tornando mais fácil, mas que nunca cessa [...]”. Ciente disto e, no intuito de estabelecer contato com a professora e a auxiliar da turma para compreender que ações seriam permitidas na escola e na minha relação com as crianças, dirijo um sorriso para elas esperando obter alguma devolutiva. A professora percebe a minha interpelação, convida as crianças para sentarem-se em roda e me apresenta a toda turma. Ela aproveita também o momento para relembrar, coletivamente, os combinados da

escola: “Lembram que não vale abraçar nem ficar no colo? A regra é ficar sempre com máscara e só tirar para beber água e lanche.” (REGISTRO DAS NOTAS DE CAMPO, 15 de abril de 2021).

Ao ser apresentada às crianças, explico-lhes que desejo aprender com elas sobre o dia a dia na escola, suas brincadeiras preferidas e suas relações com os colegas e as professoras. Elas me olham com curiosidade e parecem tentar compreender o que de fato eu faço na instituição. Algumas se aproximam para perguntar onde eu estudo, querem saber se eu tenho filhos na escola ou se sou uma nova professora da turma deles. Esse movimento de buscar entender o papel que eu ocupo na escola perdura ao longo do trabalho de investigação e, ora as crianças me procuram para fazer perguntas, ora demonstram compreender a minha presença na escola. É o que sinaliza o registro a seguir, feito em um momento no parquinho:

Estou no parque observando a brincadeira de pega-pega das crianças. Vejo quando Joaquim senta-se no banco próximo ao meu para descansar e convido-o para sentar-se comigo para conversar. Com um sorriso no rosto, ele prontamente responde: Não! Você quer é investigar eu. Pobres criaturas! (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 08 de junho de 2021).

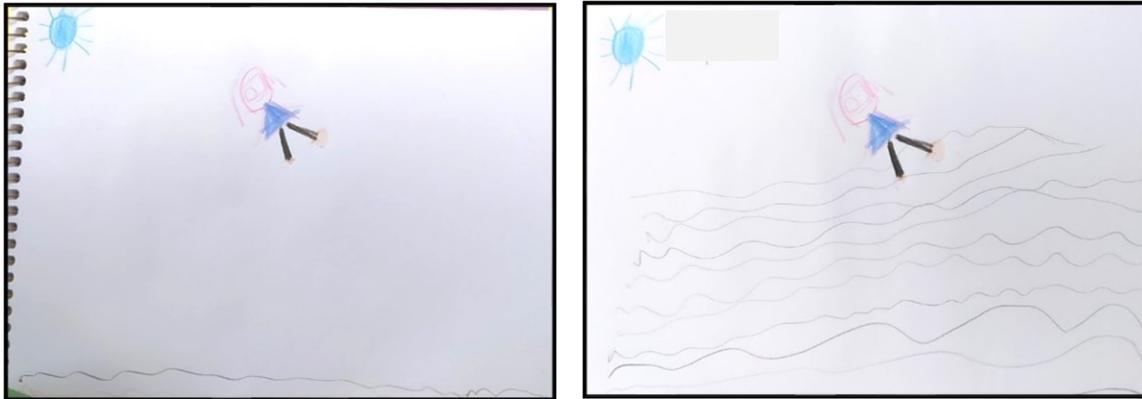
Inicialmente, no intuito de perceber como as crianças reagem à minha permanência em sala, minha postura enquanto investigadora é muito mais a de observar as ações das crianças do que buscar ativamente uma interação com elas. Assim, permaneço sentada no banco no canto da sala enquanto observo as crianças serem orientadas a fazer um desenho a partir da história que ouvirem.

Enquanto desenham, Maria se aproxima de mim, dessa vez para mostrar a sua produção. A professora percebe que, ao invés de desenhar a história, a menina me desenha e então relembra para a turma os combinados da atividade:

Professora: Qual a proposta da atividade? Era pra fazer o quê? Era fazer uma festa de aniversário, né?
 Rebeka: Maria, por que você não fez o desenho que a professora pediu? – pergunto curiosa.
 Maria: Porque eu decidi desenhar você. Porque eu gosto mais de desenhar pessoas. Todo dia eu desenho meu pai, minha mãe, minha avó, meu avô. Só que meu avô já morreu. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 15 de abril de 2021)

Em seguida, a professora chama Maria e lhe faz perguntas sobre o seu desenho, o que a leva a fazer algumas interferências em seus traços. A menina então retorna para me mostrar: “Olha Rebeka, eu desenhei agora o mar porque você nem pode ficar voando! Você agora tá na praia!” (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 15 de abril de 2021).

Figura 1 - Desenhos de Maria



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Mariozinho também decide me mostrar o seu desenho. Noto que ele desenhou uma festa de aniversário, como solicitado pela professora, e no canto inferior do papel fez outros registros. Entusiasmado, ele me explica:

Mariozinho: Olha só, isso é um coração! É um coração que vive dentro de nós.

Rebeka: E aqui o que é? – refiro-me ao desenho maior que está em destaque.

Mariozinho: É a minha festa!

Rebeka: Ah, é a tua festa de aniversário. E tem um coração na tua festa?

Mariozinho: É porque eu gosto de corações dentro. Eu gosto de investigar o coração que vem dentro de nós. Esse coração daqui é o coração que vive dentro de nós seres humanos. Quando você pegar aqui você vai sentir o coração. – E aponta para o centro do peito.

Rebeka: Posso sentir? – Coloco a mão no peito de Mariozinho para sentir o seu coração.

Mariozinho: Tá sentindo?

Rebeka: Nossa! Estou sentindo o teu coração bater.

As outras crianças se aproximam e começam a sentir o coração uns dos outros. A professora vê a movimentação ao meu redor e chama as crianças para a roda, para partilharem as suas produções. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 15 de abril de 2021)

O que se observa é que Maria e Mariozinho, em ambos os episódios, utilizam o desenho para estabelecer contato comigo e, de certo modo, abrem espaço para que outras crianças também se aproximem de mim. Derdyk (2020, p. 62), afirma que o desenho “[...] é a intimidade exposta e revelada.” e na interação pesquisadora-criança ele se configura como um convite para adentrar a intimidade da vida cotidiana das crianças, possibilitando o meu encontro com elas.

Pensar essa linguagem sob essa perspectiva, imprime um valor ainda maior aos gestos das crianças que escolheram partilhar algo tão pessoal comigo. Aos poucos, vou me aproximando das crianças e minha postura como pesquisadora vai tomando outras formas. Em interação com os meninos e meninas sou convidada a ser sujeito ativo no dia a dia da instituição.

Sendo eu uma adulta, meu objetivo era observar as interações das crianças na instituição sem ser confundida com uma professora, ou mesmo sem ser vista como alguém que estava ali para vigiar, controlar ou reprimir as suas ações. Assim, buscava interferir o mínimo possível nas relações sociais das crianças e ensaiava estratégias para estabelecer uma relação de confiança com elas.

Como mencionada anteriormente, a primeira estratégia adotada foi esperar ser interpelada pelas crianças e reagir às suas ações, ao invés de agir ativamente. Outra tática utilizada foi não as repreender, como os adultos da escola costumavam fazer quando elas não agiam como o esperado, nem tão pouco ditar como deveriam se comportar. Por vezes, chegava até a ser cúmplice das traquinagens das crianças e das pegadinhas que faziam com a professora:

As crianças estão no momento do lanche. Mariozinho percebe que Bruno trouxe um cereal do sabor que ele gosta e se aproxima da lancheira do colega. O menino diz ao Bruno que adora o cheiro e o gosto daquele cereal. Enquanto conversa com Bruno, Mariozinho pega dois cereais e cheira. A professora percebe e chama a sua atenção, pedindo para que ele vá sentar em sua cadeira para comer o lanche que trouxe de casa. Sem que Bruno e a professora percebam, Mariozinho leva consigo os dois cereais que pegou. Bem devagar, saboreia cada pedacinho, dando pequenas mordidas. Sorri satisfeito ao terminar de comê-los. Eu me aproximo de Mariozinho e, em tom de confidência, pergunto baixinho:

Rebeka: Você comeu o cereal do Bruno, foi?

Mariozinho: Foi. Eu comi e ninguém viu. Nem a professora viu. Eu coloquei aqui no cantinho [mostrando o cantinho de sua lancheira]. Eu fiz uma pegadinha com ela. Eu fiz uma pegadinha. A pegadinha é a pessoa conseguir o que quer. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 11 de maio de 2021)

Em outros momentos, era alvo de confidências e de segredos compartilhados:

As crianças estão lavando as mãos e trocando as máscaras. Joaquim se aproxima de mim e diz que vai me contar um segredo. Neste momento a auxiliar da turma chega próximo a nós e ele fica em silêncio. Quando a auxiliar se afasta ele diz:

Joaquim: Eu queria casar com a Maria.

A menina ouve quando ele diz isso e pergunta:

Maria: É o que, Joaquim?

Maria me olha e diz em tom de segredo:

Maria: Que estranho, o Joaquim disse que queria casar comigo.

A menina confidencia para a amiga:

Maria: Ô Júlia, você perdeu o Joaquim. Ele disse que queria casar comigo. Júlia se surpreende com a confissão de Maria e dirige-se à professora para lhe contar o que acaba de ouvir. Maria chama a atenção da colega:

Maria: Você não vai contar para a professora. É segredo nosso! (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 28 de abril de 2021)

Mariozinho se levanta e pega o seu estojo que está próximo de onde estou sentada. Ele se aproxima de mim, mostra uns papéis picados que tem dentro do estojo e diz que vai me contar um segredo:

Mariozinho: Não conta pras prós que eu peguei esses papéis do chão. Por isso tô escondendo no meu estojo pra elas não verem. Pra não pegarem. Eu tô fazendo um quebra-cabeça de música pra cantar com meus brinquedos.

A professora vê o menino conversando comigo e chama a sua atenção:

Professora: Mariozinho, vá pra sua mesa. Para de passear pela sala, né nem pracinha!. O menino fecha o estojo e vai sentar-se à mesa. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 05 de maio de 2021)

Os gestos adultos que ora colaboram com os encontros, ora interrompem os diálogos, parecem ser atravessados pelo poder e pelo medo de uma realidade pandêmica. No entanto, o que se percebe, é que os gestos infantis escapam ao controle do adulto e buscam dar sentido às relações, seja por meio de olhares, sorrisos ou de abraços partilhados:

Mariozinho, após ajudá-lo com sua atividade, me pede um abraço em agradecimento. Lanço o olhar para a professora e ele percebe a minha hesitação:
 Mariozinho: Nós não vamos pegar coronavírus porque a gente está de máscara. Ela nos protege. Me dá um abraço?
 O menino abre os braços de modo convidativo e eu o abraço.
 Mariozinho: Bem forte! – ele pede.
 Abraço-o forte e ele se surpreende:
 Mariozinho: Foi forte até demais, hein? Quase esmagou meu coração.
 Juntos, damos gargalhada de seu comentário. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 18 de maio de 2021)

Sem dúvidas, a entrada no campo proporcionou encontrar as crianças no ambiente da escola, mas o encontro com elas só foi possível pela entrega e disponibilidade diária das crianças em partilhar comigo a vida cotidiana do agrupamento do infantil 5 na Marescola. Os abraços, os afetos, as aproximações, os segredos compartilhados e o interesse das crianças em mostrar suas produções expressam o modo generoso como fui acolhida na instituição e demonstram uma disposição em estar presente: ouvindo, conhecendo e se dando a conhecer.

Estabelecer estas formas para, eticamente, conseguir uma aproximação física e social das crianças constituiu-se apenas passos iniciais na pesquisa. Os desafios que se seguiram, relacionaram-se ao processo de pensar os procedimentos e os instrumentos capazes de registrar a riqueza e a complexidade das relações sociais de meninos e meninas na instituição. A seguir, apresentarei de forma detalhada os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados para a geração dos dados dessa pesquisa.

4.3 Os procedimentos e os instrumentos de construção de dados

Tendo em vista o desafio que é fazer pesquisa sobre e com as crianças, Saramago (2001, p. 13) destaca a importância de o pesquisador pensar em técnicas de construção de dados que tenham como princípio um conjunto de “[...] ferramentas metodológicas que procurem ser permeáveis às especificidades do grupo social da infância e às particularidades de cada criança enquanto actor social pleno”. Sendo assim, na busca por uma compreensão dos contextos e dos significados do fenômeno a ser investigado, ou seja, do que revelam as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças de uma turma de infantil 5, no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia do Covid-19, estabeleci como procedimentos de

construção de dados: a observação participante (MINAYO, 2009; ANDRÉ, 1995), as entrevistas-conversas (SARAMAGO, 2001) e a História para Completar, de Madeleine B. Thomas (CRUZ, 2006). Por sua vez, os instrumentos utilizados foram as notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), as fotografias (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e as gravações de áudio e vídeo (GRAUE; WALSH, 2003).

A observação participante (MINAYO, 2009; ANDRÉ, 1995) constituiu-se um procedimento de geração de dados fundamental para o conhecimento do fenômeno em seu contexto habitual. Minayo (2009, p. 70) a define como sendo “[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Ela é assim denominada por existir a compreensão de que no momento de observação, em que o pesquisador está imerso no contexto da investigação, sempre existirá um certo nível de interação entre o pesquisador e a situação estudada, uma vez que este a influencia e é também influenciado por ela (ANDRÉ, 1995).

Na observação participante, as notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) foram o principal instrumento metodológico de trabalho, nas quais foram descritas as ações observadas, falas, sentimentos expressos e outros pormenores considerados importantes. Para além das notas de campo, foram utilizadas também fotografias (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e gravações de áudio e vídeo (GRAUE; WALSH, 2003) que ampliaram o meu olhar, uma vez que tais registros foram capazes de captar algumas falas, pequenos gestos e sutilezas que, somados às notas de campo, enriqueceram as observações.

A utilização de registros filmicos e gravações de voz foram primordiais, haja vista as limitações em me posicionar próximo às crianças, por conta do distanciamento social, e às dificuldades em ouvi-las, devido ao uso das máscaras. As vozes abafadas pelas máscaras de tecido, o impedimento em perceber as expressões faciais das crianças, somados aos ruídos naturais do ambiente, foram obstáculos encontrados no processo de observação e escuta das crianças.

Mesmo com as gravações de voz, compreender o que falavam demandava grande esforço e atenção, e por vezes, era necessário gravar e fazer o registro nas notas de campo ao mesmo tempo para que, posteriormente, fosse possível cruzar as informações de ambos os instrumentos e conseguir uma descrição mais detalhada das ações. Apesar desses entraves, foi possível transcrever grande parte dos dados construídos, no entanto foram excluídos trechos de vídeo ou de gravações em que as vozes das crianças se apresentaram incompreensíveis ou inaudíveis.

Outro procedimento utilizado para geração de dados e escuta das crianças foram as entrevistas-conversas (SARAMAGO, 2001). Estas se diferenciam das entrevistas não estruturadas por serem orientadas:

Por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica, porque todos os temas planeados têm pontos de comunicabilidade, mais ou menos evidentes e mais ou menos fáceis de conduzir e orientar. (SARAMAGO, 2001, p. 14)

Para a realização das entrevistas-conversas foram organizadas três sessões, com duração de 30 minutos cada, que ocorreram em pequenos grupos de 3 crianças. As sessões aconteceram ao longo das duas últimas semanas do trabalho de campo, de modo que as crianças estavam mais familiarizadas com a pesquisadora e já era possível saber, neste período, quem dentre elas havia preenchido os dois critérios de participação da pesquisa. O convite para a participação nas entrevistas-conversas foi direcionado às 14 crianças, no entanto, somente 9 dispuseram-se a participar destes momentos.

Com o intuito de efetivar as entrevistas-conversas, foi necessário elaborar um questionário guia (Ver Apêndice D), tendo em vista os objetivos em torno dos quais as perguntas seriam orientadas. O questionário foi constituído por dois blocos temáticos que serviram de base para o diálogo com os grupos de crianças, ajudando no encadeamento das questões. Como sugere Saramago (2001), o bloco inicial de perguntas foi composto por assuntos do interesse das crianças, a fim de que elas se sentissem à vontade para participar deste momento, abrangendo perguntas sobre as brincadeiras preferidas e sobre o que gostavam de fazer para se divertir. Por sua vez, o segundo bloco trouxe perguntas sobre o período em que estiveram longe da escola, nos encontros online com a professora, e sobre o que entendiam por liberdade. O objetivo era conhecer as interações sociais das crianças de uma turma de infantil 5 no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia de Covid-19 e encontrar elementos que contribuíssem para a identificação de práticas de liberdade, bem como dos modos que as crianças resistiam às relações de poder.

Por se tratar de entrevistas-conversas com crianças pequenas, sua aplicação não assumiu um caráter rígido e inflexível, mas coube à mim o desafio de acolher as falas das crianças, sem perder de vista o delineamento dos assuntos.

A impossibilidade de realizar uma roda de conversa, com as crianças sentadas próximas umas das outras, constituiu-se um obstáculo a ser superado e, deste modo, foi necessário pensar em estratégias para conseguir a escuta das vozes das crianças sem comprometer a gravação delas. Como as sessões foram feitas em uma sala, contendo mesas e cadeiras, sugeri às crianças que se sentassem nas pontas das mesas e propus uma brincadeira de

imaginar uma entrevista para a televisão, na qual eu seria uma repórter e as crianças, as entrevistadas. Para a brincadeira, foi utilizado o celular como microfone e gravador de voz e as respostas foram gravadas de modo individual, assim como o são nas entrevistas.

Outra estratégia adotada durante as entrevistas-conversas foi a utilização do desenho. Como esta foi uma linguagem que favoreceu o encontro com as crianças da turma, optei por incluí-la no momento de realização do segundo bloco de perguntas, mais dirigidas aos objetivos específicos da pesquisa, a fim de auxiliá-los na elaboração das respostas. Sendo assim, foi solicitado que desenhassem a resposta e, em seguida, contassem para o grupo sobre o seu desenho. O intuito desse momento não foi o de analisar as produções das crianças, mas fazer uso do desenho como linguagem expressiva, de modo a apoiar a construção do pensamento por parte das crianças.

O terceiro procedimento utilizado para a escuta das vozes das crianças foram as Histórias para Completar, que tem como base metodológica as *Histoires à compléter*, de Madeleine B. Thomas. O objetivo desse procedimento metodológico é criar um início de história e solicitar às crianças que deem continuidade a ela, conforme acham que ela deverá continuar. Como explica Cruz (2006, p. 180), tal procedimento pode ser utilizado “[...] como forma de captar, de maneira indireta, as percepções das crianças sobre o cotidiano da escola ou da creche” e, no caso desse trabalho, atendeu ao objetivo de compreender as percepções dos meninos e meninas acerca das relações de poder e práticas de liberdade na escola, bem como saber o que entendiam sobre a ideia de governo.

Quando iniciei o trabalho de campo, tinha em mente que esse procedimento metodológico poderia ser uma estratégia a mais para acolher as falas das crianças, mas não desejava criar uma história a priori, antes mesmo de conhecer os contextos interativos dos atores da pesquisa. A ideia era, inicialmente, adentrar o campo e observar situações envolvendo relações de poder e práticas de liberdade das crianças e só depois construir a história, de modo que ela tivesse elementos vivenciados pelos meninos e meninas da Marescola. Acreditava que gerar essa identificação, por parte das crianças, poderia enriquecer ainda mais esse momento. Tal decisão se mostrou bastante acertada e uma fala de Mariozinho chamou a minha atenção, servindo de base para a criação da história. Foram elaboradas três pranchas ilustradas contendo o início da história e estas foram utilizadas nas duas sessões de História para Completar, ocorridas no último mês do trabalho investigativo. A fala de Mariozinho que inspirou a narrativa da História para Completar foi a seguinte:

[...]Eu queria governar todo mundo aqui. Eu queria ser um professor-criança. Aí eu ia ensinar todo mundo a brincar e todo mundo não ia ter que fazer esses trabalhos duros.

Eu ia poder fazer tudo o que eu quiser aqui. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 11 de maio de 2021)

O desabafo do menino, que soou quase como um protesto, surpreendeu pelo relato inesperado e, ao mesmo tempo, revelador do que sentia em relação à vida cotidiana vivenciada por ele na escola. Visto que o objetivo dessa pesquisa era investigar as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças, tendo como fundamentação teórica o filósofo Michel Foucault, saltou aos olhos um termo utilizado por Mariozinho, a saber: governar. Perguntava-me que sentidos seriam atribuídos pelo menino e as demais crianças da turma à ideia de governar, evocada durante a conversa comigo. Inspirada por esse diálogo, a sequência inicial da história foi escrita e dividida em três cenas com ilustrações²⁶ criadas especialmente para este fim, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - História para Completar, criada a partir da fala de uma criança.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

A narrativa criada para a História para Completar (Ver Apêndice E) versava sobre um menino, chamado Michel²⁷, que estudava em uma escola onde se sentia com liberdade para fazer suas próprias escolhas. Ao se mudar de cidade, o menino passa a estudar em uma instituição onde não pode fazer as coisas a seu modo. Em uma conversa com a mãe, ele revela que se pudesse governar a escola por um dia, tudo seria diferente. A mãe então lhe faz algumas perguntas: O que é governar? Como é ser governado pelos adultos? Existem crianças que gostam de governar? O que acha que precisaria acontecer na escola para você se sentir livre? Se você pudesse governar sua escola por um dia, o que faria de diferente?, dentre outras sobre a mesma temática. A partir dessas perguntas, as crianças foram incentivadas a continuar a história, relatando o que Michel responderia à sua mãe. Ao convidá-las a adentrarem o universo

²⁶ As ilustrações foram criadas pela artista Ana Caroline Sales Andrade.

²⁷ O nome e as características do personagem da história fazem referência ao filósofo Michel Foucault.

do faz-de-conta da história narrada e completá-la, conforme achavam que ela deveria continuar, foi possível acessar, de forma indireta, suas percepções sobre a temática investigada.

As duas sessões de História para Completar ocorreram na sala de vídeo da instituição, uma vez que se fazia necessário estar em um espaço silencioso, para que fosse possível contar a história e ouvir os pontos de vista das crianças, dando-lhes tempo para explorar com atenção as ilustrações e imaginar a continuação da história, sem serem interrompidas. Cada uma das sessões durou cerca de 30 minutos e o registro das falas foi feito por meio de gravador de voz, contido no aparelho de celular. Os áudios com as continuações da história foram, posteriormente, escutados pelas crianças, que gostaram de brincar de adivinhar de quem era a voz que ouviam. A seleção dos pequenos grupos seguiu o modelo adotado nas entrevistas-conversas, mas, dessa vez, somente sete crianças participaram. Assim, a primeira sessão foi formada com quatro crianças e a segunda apenas com três.

Todos os procedimentos metodológicos pretenderam uma escuta ética das crianças, de suas vozes e múltiplas linguagens. Deste modo, foram estabelecidos alguns critérios que nortearam todo o processo investigativo. A seguir, descreverei os princípios éticos adotados ao longo desse trabalho com vistas à escuta das crianças e à efetivação da pesquisa.

4.4 A ética na pesquisa com crianças

Quando nos propomos a desenvolver uma pesquisa científica, principalmente uma pesquisa científica com crianças, torna-se essencial estabelecer alguns critérios para nortear todo o processo de investigação, desde as escolhas metodológicas, passando pela entrada no campo até a análise e a divulgação dos resultados da pesquisa para a comunidade. Tais critérios constituem-se princípios e valores que se refletem em uma postura ética frente ao processo investigativo. Hermann (2019, p. 18) explica, que “A ética é um campo do conhecimento filosófico que estuda os valores concernentes ao bem e ao mal e uma ordem normativa instituída na sociedade e na cultura, que orienta o agir humano”. Assim, são esses valores que determinarão as deliberações ao longo da investigação. Portanto, a ética em pesquisas envolvendo a participação de crianças, a recolha de suas vozes e imagens, diz respeito à responsabilidade social do pesquisador nas tomadas de decisões.

Segundo Friedmann (2020, p. 141-142), este cuidado ético, que deve nortear os processos de observação e escuta das crianças, consiste em:

Respeitar seus tempos, seus espaços, sua intimidade, suas emoções, suas escolhas; estarmos abertos para acolher suas essências, seus potenciais, aceitar suas limitações e preferências. Todas essas atitudes são fundamentais para não violentar seus mundos.

É desafiador aprender a lidar com o equilíbrio entre tempos de falar, ensinar, propor, intervir e tempos de escutar, aprender, estar junto, tomar distância e observar.

Ciente desses desafios, estabeleci o compromisso com os cuidados e princípios necessários expressos no documento *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*, elaborado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019), para a garantia dos direitos das crianças e demais participantes da pesquisa à confidencialidade, ao anonimato, à possibilidade de escolha de participar ou não da pesquisa e à dignidade da pessoa humana, a fim de que fossem evitados constrangimentos e possíveis transtornos e/ou danos psicológicos, morais ou físicos. O trabalho foi também submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (PROPESQ), sob o número de parecer consubstanciado do CEP 4.853.269.

Para a participação das crianças, elaborei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Ver Apêndice A), contendo uma breve explicação sobre a pesquisa e seus objetivos, para além de um esclarecimento sobre o direito ao anonimato e confidencialidade das crianças que foi entregue às famílias. Desenvolvi também um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Ver Apêndice B) para a professora e um outro TALE (Ver Apêndice C), ilustrado e em formato de um livro de história para colorir, com explicações em linguagem simples e clara para ser lido e entregue às crianças, de modo que elas também tivessem ciência do que tratava a pesquisa e pudessem ter a oportunidade de se posicionar, expressando a sua vontade, ou não, de fazer parte dela.

Para a elaboração do TALE das crianças e ilustração²⁸ das cenas, busquei como inspiração alguns elementos da Escola Marescola como, por exemplo, o parque de areia que se configurava como um dos locais onde as crianças mais gostavam de brincar. Este foi retratado com as mesmas características que o da instituição, conforme Figura 3. O intuito era gerar algum tipo de identificação das crianças, seja com as imagens, seja com a mensagem expressa no termo, a fim de que percebessem que o que estava escrito no TALE dizia respeito às suas vidas e à chegada e permanência da pesquisadora na instituição. Tal decisão mostrou-se bastante acertada e dois fatos curiosos, ocorridos durante a leitura coletiva do termo, confirmaram essa identificação entre as crianças e o TALE.

28 As ilustrações do TALE das crianças foram criadas pela artista Ana Caroline Sales Andrade.

Figura 3 - Foto do parquinho de areia da Marescola e ilustração inspirada nela.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Ficou acordado com a professora da turma que faríamos a leitura coletiva em pequenos grupos para que as crianças tivessem tempo de explorar o material, esclarecer possíveis dúvidas e colorir as ilustrações. Iniciamos a leitura, enquanto cada criança, com seu TALE em mãos, acompanhava o que estava sendo lido. A cada página as crianças teciam comentários e procuravam os colegas e a si mesmos nas ilustrações. Em dado momento, quando viram a cena do parque, foi possível perceber as expressões de surpresa das crianças ao reconhecerem aquele espaço e tamanha foi a identificação que uma das crianças me alertou de que havia esquecido de desenhar um importante detalhe do parque: a grande tartaruga de alvenaria que ficava embaixo do escorregador. Propus então que ela desenhasse a tartaruga em seu termo e assim ela o fez, demonstrando-se satisfeita.

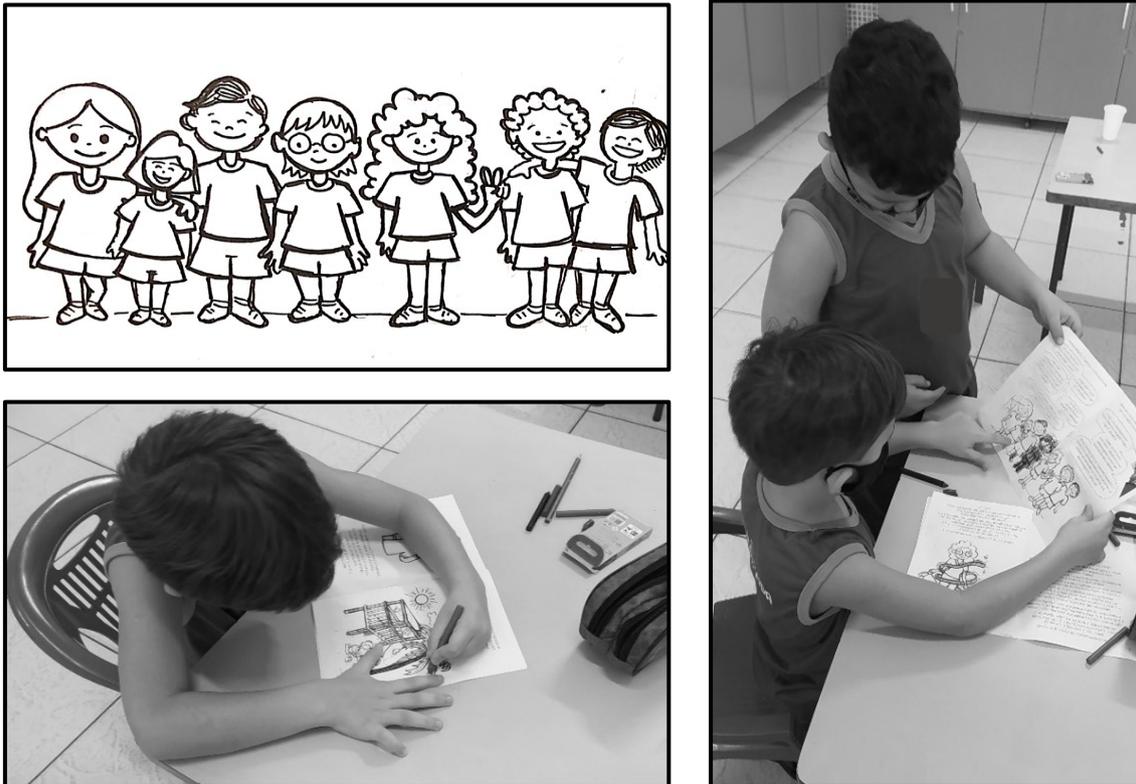
Outra situação que ilustra a identificação das crianças foi protagonizada por Yago e Joaquim. Yago estava colorindo uma página com uma ilustração que continha várias crianças e decidiu qual deles o representava. Em seguida, foi ao encontro do colega Joaquim e pediu para que ele escolhesse qual dos personagens ele gostaria de ser porque queria pintá-lo com a sua cor preferida. Os dois passaram algum tempo decidindo qual deles seria Joaquim e depois identificaram os demais amigos no desenho, conforme expressa a Figura 4.

Elaborar um TALE adaptado à linguagem das crianças foi um modo que encontrei para garantir o direito à livre escolha e à participação consentida. Sendo assim, ao final da leitura cada criança teve oportunidade de expressar o seu desejo ou não de participação, pintando a sua resposta, assinando o seu nome e fazendo um desenho de si.

Foi possível perceber que as crianças de fato compreenderam o objetivo do termo e isso foi expresso, tanto nas falas das crianças que repetiam querer ajudar na pesquisa, como na fala de Ramon, que antes de assinar o termo deixou bem claro que iria assiná-lo, autorizando

fotos ou gravações nos momentos de brincadeiras ou atividades, mas que ele não gostaria de participar dos momentos em grupo porque não gostava muito de falar. Por este motivo é que não há registros das falas de Ramon nas sessões de entrevistas-conversas e nem nas de História para Completar.

Figura 4 - Ilustração do TALE. Yago e Joaquim escolhendo os personagens.²⁹



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

As permissões das crianças foram negociadas ao longo de todo o trabalho de investigação. Por vezes, quando me aproximava para tirar algumas fotos, ou para fazer gravações, ora as crianças permitiam, ora solicitavam que estas não fossem feitas, como no episódio de Maria no parquinho de madeira:

As crianças estão brincando no parque de madeira. Ligo a câmera para registrar as brincadeiras e interações das crianças. Maria e uma colega estão segurando uma bola cada uma e Joaquim demonstra interesse em pegar a bola que está em posse de Maria. Inicia-se uma perseguição do garoto às duas meninas, que correm ao redor da casinha de madeira e tentam escapar dele. Em certa altura, Maria solta a bola, mas ao invés de pegá-la Joaquim continua correndo atrás das meninas. A professora chama atenção das crianças pedindo que parem o conflito. Maria sobe na casinha e fica um tempo sozinha, parecendo estar chateada. A câmera está ligada na direção de Maria. A menina percebe que estou gravando, se chateia comigo e pede que eu pare de gravar.

²⁹ Por questões éticas optei por deixar em P/B as fotografias em que aparecem crianças com a farda da instituição.

Mostro à Maria o que estou filmando e pergunto por que ela não quer que eu grave. Duas crianças se aproximam e Maria grita com os amigos:

Maria: Vaza! Vaza vocês dois – fazendo um sinal com a mão para que se afastem.

Eu explico aos colegas que Maria está chateada e que eu gostaria de conversar em particular com ela. Quando as crianças se retiram, damos continuidade à conversa:

Rebeka: Maria, por que você não quer que eu grave?

Maria: Porque eu tenho vergonha.

Rebeka: Você tem vergonha de que?

Maria: Eu tenho vergonha que alguém grava eu e mostra pra alguém e todo mundo ri de mim.

Rebeka: E se eu fizer um trato? Eu gravo e guardo só pra mim. Não vou mostrar para ninguém e também não vou dizer: Olha, essa daqui é a Maria! Não vou dizer teu nome.

Você quer saber por que eu estou gravando?

A menina movimentava a cabeça em sinal afirmativo.

Rebeka: Eu estudo numa escola chamada UFC e lá a gente gosta muito de aprender com as crianças. A gente gosta de saber como as crianças brincam, como elas conversam umas com as outras, como é que elas são criativas e dão algumas ideias. Porque a gente quer muito aprender. Aí eu preciso gravar para não esquecer e aprender. Mas eu gravo e não mostro para ninguém, só eu vejo. Eu também não digo o nome de vocês. Eu invento outros nomes para as pessoas não saberem que são vocês no vídeo, entendeu? Para não identificar. Ninguém vai rir de você e nem ficar dizendo coisas.

Maria: Mas o Joaquim ri de mim. Quando ficar vendo algum vídeo ele vai ficar: Ha ha ha!

Nesse momento, nossa conversa é interrompida pela professora que avisa que o tempo de parque acabou. Antes de sair do parque, digo à Maria, que como ela não quer que eu grave aquele momento eu irei apagar o vídeo e faço isso com a sua ajuda. A menina me sorri satisfeita e vamos juntas para a sala. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 26 de abril de 2021)

Neste episódio, Maria deixou expresso que filmá-la poderia trazer alguns constrangimentos e que, portanto, desejava que a gravação fosse interrompida e o vídeo apagado. De acordo com Graue e Walsh (2003, p. 76), na investigação com crianças são elas que estabelecem as regras e dão a permissão para que o adulto adentre seus mundos infantis. Essa permissão vai muito além daquela que “[...] é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas”. Deste modo, mesmo em posse do consentimento dado anteriormente por Maria e sua família, o vídeo foi apagado em respeito ao desejo da menina. Mesmo que essa atitude me furtasse a construção de um importante dado para a pesquisa, foi imprescindível optar por deletar o vídeo com a ajuda de Maria, uma vez que ela pôde ter a certeza de que o vídeo, de fato, seria excluído da câmera. Sem dúvidas, manter o relacionamento ético e de confiança com Maria configurou-se mais importante do que os dados que poderiam ser gerados a partir da reflexão das cenas gravadas.

Esse processo de análise e reflexão acerca dos registros produzidos na investigação exige algumas escolhas frente às inúmeras possibilidades de tratamento dos dados. No próximo tópico, explicitarei as escolhas feitas com vistas a refletir, compreender e interpretar os dados construídos na pesquisa.

4.5 Análise dos dados

Com o intuito de captar de forma mais aprofundada o fenômeno em seu contexto e como possibilidade de refletir sobre os dados construídos a partir da observação participante (MINAYO, 2009; ANDRÉ, 1995), das entrevistas-conversas (SARAMAGO, 2001) e da História para Completar (CRUZ, 2006), por meio de diferentes instrumentos metodológicos como as notas de campo, as fotografias, filmagens e gravações de voz, lancei mão da Triangulação Metodológica (DENZIN; LINCOLN, 2006; GRAUE; WALSH, 2003) como estratégia para tratamento e análise dos dados.

Segundo Graue e Walsh (2003, p. 128), “Observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada”. Sendo assim, a escolha pela Triangulação Metodológica fez sentido porque trabalhar com diferentes instrumentos de construção de dados e colocá-los em diálogo foi imprescindível para a ampliação do meu olhar e se configurou como um caminho possível para a compreensão das interações observadas, principalmente mediante restrições sanitárias severas que dificultaram uma aproximação maior com o grupo pesquisado.

Christensen e James (2005, p. 176) explicam que quando as fotografias e as gravações são combinadas a outras estratégias de geração de dados, no caso desta pesquisa a observação participante, as entrevistas-conversas e a história para completar, tais dados:

[...]Têm muito a oferecer. Por exemplo, podem permitir uma exploração de determinados assuntos com maior profundidade, ao encorajar um foco concentrado sobre um tópico; podem, igualmente, fornecer uma espécie de triangulação metodológica, ao permitir ao investigador avaliar até que ponto um grupo de crianças partilha uma determinada atitude ou opinião, que foi escutada pelo investigador num comentário casual.

Neste sentido, a Triangulação Metodológica favorece a análise do fenômeno por empregar múltiplas fontes de evidências que auxiliam o investigador no processo de construção de sentidos. Graue e Walsh (2003, p. 149) corroboram com esta ideia ao afirmarem que selecionar os instrumentos a serem utilizados é um aspecto que merece destaque visto que:

São ferramentas importantes de geração de dados e maneiras importantes de garantir que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspectivas. Os instrumentos são coisas, coisas utilizadas para auxiliar na descrição sistemática, quer da medição, quer da narrativa. Um bom instrumento torna mais fácil um tipo particular de descrição sistemática.

Quanto à operacionalização e, visando facilitar a organização e seleção dos dados construídos, iniciei o processo reflexivo a partir da leitura exaustiva das notas de campo e das transcrições das falas das crianças, geradas nas sessões de entrevistas-conversas e História para

Completar, com vistas a uma melhor apropriação de todo o material escrito. Em seguida, realizei uma leitura mais minuciosa dos registros, buscando compreender os sentidos expressos nos dados construídos e identificar os principais temas que surgiram no processo de investigação.

Para essa identificação, atribuí uma cor para cada tema e selecionei os principais que emergiram da pesquisa. Essa seleção seguiu dois critérios: a incidência com que apareciam nas falas das crianças e a pertinência para a discussão e esclarecimentos das questões específicas que nortearam a investigação. Os assuntos selecionados foram organizados em três grandes temas: i) as interações sociais no contexto da pandemia de Covid-19; ii) as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças na Educação Infantil e iii) as reivindicações das crianças no cotidiano da Educação Infantil. Ver mais detalhes na tabela 3.

Tabela 3 - Temas emergentes da pesquisa.

| TEMAS EMERGENTES DA PESQUISA | TEMAS SELECIONADOS |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relação das crianças com a escola, os espaços, os materiais, o tempo e a natureza. ▪ O atendimento da Educação Infantil no formato presencial e online; ▪ Interações sociais em tempos de pandemia; ▪ Relações de poder entre adultos e crianças; ▪ Relações de poder entre crianças; ▪ As práticas de liberdade como modo de resistência; ▪ As reivindicações das crianças no cotidiano da Educação Infantil. | As interações sociais no contexto da pandemia de Covid-19. |
| | As relações de poder e as práticas de liberdade das crianças na Educação Infantil. |
| | As reivindicações das crianças no cotidiano da Educação Infantil. |

Fonte: elaborada pela autora.

A discussão dos temas foi realizada a partir da perspectiva da Triangulação Metodológica (DENZIN; LINCOLN, 2006; GRAUE; WALSH, 2003) e à luz dos teóricos adotados na pesquisa, com vistas a problematizá-los, buscar compreendê-los e suscitar reflexões a partir das principais questões que nortearam esse trabalho. No entanto, o que se observou é que, no decorrer da análise e discussão dos dados, foi necessário lançar mão de outros estudiosos não citados no referencial teórico, pois questões diversas relacionadas à infância e às crianças emergiram nas falas dos participantes dessa pesquisa.

No capítulo a seguir, apresentarei as reflexões sobre os dados gerados, dando a conhecer o que revelam as vozes das crianças acerca das relações de poder e das práticas de liberdade no contexto do atendimento da Educação Infantil, provocado pela pandemia do Covid-19.

5. AS RELAÇÕES DE PODER E AS PRÁTICAS DE LIBERDADE DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM AS VOZES INFANTIS?

Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, já sabem, de antemão, o que veem e o que têm de fazer com ela. A contraimagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: *deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz!* (LARROSA, 2017a, pág. 240)

Este capítulo se propõe a elucidar o que revelam as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças de uma turma de infantil 5, no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia do Covid-19, a partir das vozes infantis. Para tanto, serão analisados os temas que emergiram na construção dos dados advindos da observação de três aspectos fundamentais aos objetivos dessa pesquisa: as interações das crianças no contexto de pandemia; as relações de poder expressas nesse contexto e as possíveis práticas de liberdade percebidas nas relações sociais das crianças.

Considerando que a estratégia adotada para a análise dos dados foi a Triangulação Metodológica (DENZIN; LINCOLN, 2006; GRAUE; WALSH, 2003), na reflexão de um mesmo tema emergente foi possível realizar um entrecruzamento das informações provenientes dos diversos procedimentos metodológicos, o que contribuiu para uma melhor compreensão dos dados.

É importante destacar que as análises aqui discutidas não pretendem oferecer soluções prontas e nem se constituir verdades universais antes, porém, buscam suscitar o diálogo sobre/com as crianças, no contexto da instituição escolar, a partir dos seus pontos de vista. Sendo assim, parto da compreensão de que as crianças são informantes competentes sobre os seus mundos sociais e reconheço que suas falas, verbalizadas e expressas por todo o corpo, revelam suas maneiras de ser e estar no mundo. Indicam o que pensam, sentem, criam e desejam. Desse modo, defendo que tais vozes precisam ser escutadas e levadas em consideração, principalmente com relação a aspectos que influenciam diretamente a vida cotidiana das crianças.

Deixo claro, que o objetivo da pesquisa não foi o de denúncia e nem o de apontar o certo ou o errado nas ações observadas, uma vez que não escrevo contra pessoas ou contra algo, “Em contrapartida, é verdade que escrever significa que algo não vai bem no estado da questão que se quer abordar. Que não se está satisfeito.” (DELEUZE, 1997, pág. 26). Portanto, o meu

movimento de escrita foi contra pensamentos que há muito tem se cristalizado e que, a meu ver, necessitam de problematizações.

Destaco ainda que, em tempos de negacionismo, falta de investimento na educação e ataques à escola, não foi meu interesse fazer coro com aqueles que minimizam a importância desta instituição e a demonizam, mas buscar colocar em movimento algumas reflexões sobre o dispositivo escolar, com o intuito de pensar possibilidades outras para que:

[...] A escola seja emancipatória e não escravizadora (uma possibilidade remota, mas inscrita na programação dos aparatos e na própria estrutura da escola) [...] com aparatos na qual não só nos sirvamos deles ou sirvamos a eles[...] mas também na qual possamos transcender a sua função, colocá-los à distância, brincar com eles ou simplesmente dar-lhes as costas. (LARROSA, 2018, pág. 261-262)

Esclarecidos esses pontos e, visando uma melhor explicitação dos dados, subdividi este capítulo em quatro tópicos: i) As interações sociais no contexto da pandemia de Covid-19; ii) As relações de poder e as práticas de liberdade das crianças na Educação Infantil, iii) As relações de poder e as práticas de liberdade das crianças no formato do atendimento online e iv) As reivindicações das crianças no cotidiano da Educação Infantil. Apresentarei a seguir, algumas discussões feitas a partir da reflexão dos dados gerados na pesquisa.

5.1 As interações sociais no contexto da pandemia de Covid-19

Estamos na sala de atividades. A professora muda a posição das mesas várias vezes para que as crianças fiquem distantes uma das outras. Joaquim levanta-se e puxa a sua cadeira para se sentar ao lado de Mariozinho. A auxiliar, que está próxima a mim, diz como num lamento: Eles querem ficar sentados juntos. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 05 de maio de 2021)

A fala da auxiliar exprime um tema que surgiu reiteradas vezes nos momentos de observação e escuta das crianças: as interações sociais estabelecidas em tempos de pandemia do Covid-19. Tal assunto revelou-se presente nas narrativas da professora e da auxiliar da turma, nas suas ações diárias de cuidado consigo e com o grupo de convivência e nas conversas das crianças com os adultos e com os pares. Portanto, neste tópico, apresentarei as interações sociais das crianças de uma turma de infantil 5, nesse contexto de excepcionalidade do atendimento da Educação Infantil.

As interações são o meio pelo qual as crianças se desenvolvem e constituem-se enquanto sujeitos (VIGOTSKI, 2008). É na relação estabelecida com outros adultos ou crianças que meninos e meninas se apropriam da cultura, das regras sociais e dos conhecimentos elaborados pela humanidade e constroem o conhecimento social, num processo histórico-

cultural mediado por instrumentos e signos. Sendo assim, observar a vida que pulsa na Educação Infantil pode ser capaz de nos oferecer elementos que nos ajudem na compreensão sobre como as crianças elaboram as suas aprendizagens sociais e revelar como elas atuam na transformação da realidade à sua volta.

O cotidiano das instituições de Educação Infantil configura-se como um contexto rico de interações sociais que propiciam às crianças experiências que envolvem a partilha de ideias, de papéis, de atividades em conjunto, mas também a construção de vínculos afetivos. Esse aspecto relacional da escola e a importância disto na vida das crianças ganhou destaque com o fechamento das instituições de ensino, ocasionado pela pandemia. E como evidenciam os relatos a seguir, o impacto desse afastamento abrupto dos colegas e professores(as) foi sentido pelas crianças de diferentes formas:

Rebeka: Como é que foi ficar em casa e não poder vir para a escola? Como vocês se sentiram?

Maria: A gente ficava chateado, assim meio...chateado. Assim querendo vir para a escola...chorava, chorava.

Rebeka: Você chorou quando não pôde vir para a escola?

Maria: Chorei. Aí a mamãe disse assim: daqui a pouco vocês voltam.

Rebeka: E por que você chorou, Maria?

Maria: Porque eu tava com muita saudade da escola.

Valentina: Eu me senti...Eu me senti que a escola tinha fechado.

Rebeka: E como foi para você? [...] Você gostou de ficar em casa?

Valentina: Muito, muito, não. Mas eu também gostei muito de voltar pra escola.

Rebeka: Por que Valentina?

Valentina: Porque eu tava com saudade da escola, mas eu também podia ficar perto da minha mãe.

Rebeka: Do que é que você sentia mais saudade na escola?

Valentina: Do parquinho de areia e da classe.

Antenor: Eu senti um dia. Eu fiquei muito com saudade da escola, dos amiguinhos, da Valentina...E eu tava fazendo amizade[...]

Júlia: Eu fazia um monte de coisas, mas às vezes eu assistia e ficava chateada e queria fazer várias coisas na escola. Eu tava sentindo falta dos colegas. (REGISTROS DA 1ª SESSÃO DAS ENTREVISTAS-CONVERSAS, 9 de junho de 2021)

Rebeka: Do que vocês sentiram mais falta quando estavam sem vir para a escola?

Chaves: Da prô!

João: Da prô mesmo. Eu adoro as aulas dela. (REGISTROS DA 3ª SESSÃO DAS ENTREVISTAS-CONVERSAS, 15 de junho de 2021)

A narrativa das crianças, de modo geral, afirma a escola como espaço de afeto, de encontros e de construção de amizades; sendo esta associada ao sentimento de saudade das interações com os colegas e com a professora. Mais do que grandes estruturas e espaços físicos projetados, o elemento do qual as crianças mais sentiram falta quando estavam longe da escola foram as relações sociais experimentadas no dia a dia da instituição. Isto não significa que a arquitetura dos espaços não seja relevante para as crianças, pelo contrário, a sua organização e os materiais oferecidos dão sustentação às suas relações sociais, já que “[...] para a criança

brincar e exercitar sua capacidade de compreensão e produção de conhecimento, é essencial que haja um espaço de sala de aula organizado visando a esse objetivo” (HORN, 2007, p. 20). No entanto, o que os qualifica transformando-os em ambientes potentes de aprendizagem, são as interações que os sujeitos estabelecem entre eles nos espaços planejados (HORN, 2007).

Além da saudade, o distanciamento dos colegas e da escola também despertou sentimentos ambíguos que foram evidenciados nas falas de Valentina e Júlia. Em um dos trechos da conversa, Valentina relata que, ao mesmo tempo que ficar em casa lhe trouxe a possibilidade de estar em companhia da mãe, algo muito apreciado por ela, sentia saudade do parquinho de areia e da classe e ficava feliz em poder voltar ao convívio escolar. Júlia conta que ficar em casa permitia com que ela fizesse muitas coisas das quais gostava, mas isso não anulava a vontade de também querer fazer várias coisas no espaço da escola. Para ambas as meninas, estar em casa não substituíam o desejo de estar com o seu grupo de amigos partilhando o dia a dia na instituição.

A família é o principal agente de socialização primária e é nesse espaço que as crianças aprendem “[...] os padrões linguísticos e comportamentais básicos que formam a base para a aprendizagem futura” (GIDDENS, 2012, p. 212). Entretanto, ao passo em que se desenvolvem, outros agentes de socialização ganham espaço na vida das crianças, como é o caso da escola, dos grupos de amigos, dos meios de comunicação, dentre outros.

A socialização, enquanto um processo interativo, se constitui na contínua e complexa relação entre os sujeitos, e pode ser entendida como um “[...] processo geral que abrange toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais” (PLAISANCE, 2004, p. 03). Ela não ocorre somente verticalmente entre adultos e crianças, mas se dá, sobretudo, entre as crianças e seus pares nos contextos das interações sociais e das brincadeiras infantis. Por sua vez, na vivência desses momentos interativos e de brincadeira, as crianças apropriam-se da construção social do mundo adulto, e não se limitam apenas a interiorizá-la, mas interpretam-na criativamente, contribuindo “[...] para a sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças” (CORSARO, 2002, p. 115).

Giddens (2012, p. 213) destaca, ainda, que estas “[...] relações entre os pares provavelmente têm um impacto significativo para além da infância e da adolescência”. Sua afirmativa encontra ecos em Ferreira (2004a, p. 194), quando esta corrobora que os grupos de amizade entre as crianças podem ser percebidos como “[...] importantes contributos para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, porque é com outras crianças que se brinca, conversa, trocam ideias, se constrói e se expande a cultura”. Sendo assim, as experiências das

crianças no ambiente domiciliar não podem ser igualadas ou mesmo substituir àquelas experimentadas no espaço da instituição escolar.

Uma interessante colocação que demarca a importância desta diferenciação entre o espaço escolar e o familiar é feita pelo menino Chaves, ao relatar como foi para ele participar dos encontros online:

Chaves: [...] A gente ficou fazendo aula em online, mas agora hoje a gente tava vindo pra escola.

Rebeka: Como é que você se sentiu?

Chaves: Eu senti muito chateado, porque não tava na escola de verdade. Eu tava chateado porque tava na sala. Tava muito chateado porque tava na escola de faz-de-conta, mas eu queria aula de verdade. (REGISTROS DA 3ª SESSÃO DAS ENTREVISTAS-CONVERSAS, 15 de junho de 2021)

Para o menino, estar na sala de sua casa e participar dos encontros online com a professora e os colegas era como estar em uma escola de faz-de-conta. Esse formato deixava-o insatisfeito e ele parecia reconhecer como aula de verdade somente àquela que ocorria no espaço-tempo da escola. Nessa direção, Masschelein e Simons (2019, p. 29) esclarecem que a escola:

[...] Surge como a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário.

Frequentar à escola, permite às crianças a possibilidade de conviver em um espaço separado das obrigações derivadas do papel social de filhos. É um outro lugar no qual a temporalidade, as relações, os afetos, as regras e a ordem social estabelecida entre os sujeitos ocorrem seguindo uma lógica diferente daquela experimentada na relação familiar. Larrosa (2018, p. 426) reforça essa ideia afirmando que não é possível pensar a escola como sendo um espaço, que deve ser igual ao da casa, estruturado a partir do ponto de vista da família, pois “[...] a escola está aí, entre outras coisas, para que as crianças possam se emancipar da família[...]”.

Contudo, nem todas as crianças experimentaram essa marca de saudade e aborrecimento no que tange ao distanciamento do ambiente escolar. Mariozinho, por exemplo, significou esse período de outro modo:

Rebeka: Como é que foi ficar em casa e não poder vir para a escola? Como vocês se sentiram? [...]

Mariozinho: Eu se senti moleza. Eu não se preocupei com nada.

Rebeka: Você não se preocupou com nada?

Mariozinho: Anram. E fiquei só de umas boas férias.

Rebeka: E o que você fazia em casa nesse período?

Mariozinho: Eu trabalhava e brincava. Eu também assistia televisão e nada de preocupação pela escola.

Rebeka: Em casa você trabalhava em quê?

Mariozinho: Fazendo dragões de dinossauros, de répteis pré-históricos e animais pré-históricos, né? (REGISTROS DA 1ª SESSÃO DAS ENTREVISTAS-CONVERSAS, 9 de junho de 2021)

Rebeka: Qual é o teu trabalho?

Mariozinho: O meu trabalho é a escola e ao mesmo tempo tudo. O meu trabalho é fazer dinossauros com papel. E eu até uso tesoura de verdade.

Rebeka: E onde é que você faz esses trabalhos?

Mariozinho: Lá no meu laboratório que é cheio deles. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 26 de abril de 2021)

As crianças, a todo o momento, buscam dar sentido às suas experiências de vida. Para isso fazem perguntas, formulam teorias, criam hipóteses sobre as coisas, engajam-se em direção à vida e nos convidam a olhar para elas “[...] com olhos diferentes, de modo a fortalecer seu direito de aprender e saber, de encontrar o sentido da vida e da própria vida, sozinha e com os outros” (RINALDI, 2017, p. 204). O sentido que Mariozinho atribuiu ao distanciamento escolar foi ao de boas férias. Permanecer em casa não foi uma experiência ruim para ele, tanto que aproveitou esse momento para investir tempo em criações e invenções, em um laboratório que construiu para si como trabalho. Seu trabalho era a escola e, ao mesmo tempo, tudo. Toda a vida que pulsa.

Sarmiento (2005b, p. 25) argumenta que muito embora a infância seja, comumente, compreendida como um tempo que é separado das obrigações do trabalho, ela “[...] não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua”. Não considerar como trabalho as vivências das crianças na escola ou outras atividades desempenhadas por elas, como a que Mariozinho pontuou, por exemplo, seria algo homólogo ao que acontece com as atividades domésticas desempenhadas, predominantemente, pelas mulheres (SARMENTO *et al*, 2002).

No trabalho exercido no laboratório, o menino sentia-se à vontade para empreender, engajar-se em seus projetos e dar asas à sua imaginação. Ele, que desejava ser “arqueólogo” (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 15 de abril de 2021), aliava ciência, arte, criatividade e imaginação às suas atividades cotidianas. Seus instrumentos de trabalho eram os papéis, cola e até tesoura de verdade. É interessante frisar que seu local de atuação poderia ter sido um escritório, uma empresa ou mesmo uma fábrica, mas tinha sido representado por um laboratório, espaço de experimentações e invenções por excelência. Nesse sentido, Pinazza e Gobbi (2015, p. 22) destacam que “As atitudes das crianças frente ao mundo podem ser relacionadas à ação do cientista” que, no movimento de interpelar o mundo, colocam-no sob

suspeita com vistas a compreendê-lo e significá-lo. No processo de investigação e elaboração de sentidos, dão forma às suas ideias e revelam as culturas infantis.

As culturas infantis, enquanto modos de ser e estar no mundo, ou ainda “[...] ações dotadas de sentido, processos de representação e artefatos” (SARMENTO, 2007b, p. 26) podem ser manifestas por meio de desenhos, criações, danças, pinturas, dentre outras tantas linguagens que meninos e meninas utilizam para se expressar. O modo que Mariozinho encontrou para dar forma à algumas de suas ideias parece ter sido criando artefatos de papel como: dinossauros, animais pré-históricos e celulares presos ao ouvido, conforme podemos verificar na Figura 5.

Se no laboratório o menino construía dinossauros e animais pré-históricos, na escola gostava de investir tempo imaginando ser um dinossauro, imitando os sons emitidos por esses animais e inventando um parque só para eles em companhia dos amigos Chaves, Yago e João. Em outros momentos, apreciava criar objetos, como no dia em que mostrou um coração automático que possuía o poder de transformar gente em qualquer dinossauro, oferecendo-me a possibilidade de me “[...] transformar em um dinossauro que voa” (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 8 de junho de 2021).

Figura 5 - Mariozinho e suas criações.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Embora as brincadeiras na escola fossem palco de criações para Mariozinho e ele apreciasse esses momentos com os colegas, evidenciou-se em sua fala um aspecto da rotina escolar que o fazia querer permanecer em casa:

Rebeka: Quando você estava em casa e não podia vir para a escola, o que você fazia?

Mariozinho: Ficava trabalhando tranquilo sem os amigos e podia trabalhar. E fazer todas as revistinhas, criar formas de trabalho e de escola. Isso é o que eu queria. Mas aí eles pagavam a minha escola e depois fazer vídeo da pro acabou. Eu tinha que vir pra escola todos os dias. E aí tem o coronavírus [...]

Rebeka: Mas Mariozinho, você não gostou de voltar para a escola?

Mariozinho: Não. Mas é porque eu preciso! E aí eu não vou trabalhar nem em casa, com todas essas aulas. Eu acordo muito cedo pra vim pra aqui.
 Rebeka: Você não gosta de vir e brincar com teus amigos, de fazer outras coisas?
 Mariozinho: Eu gosto de vir pra cá com meus amigos e de brincar, mas não da parte de estudar. Eu odeio estudar! (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 6 de maio de 2021)

Mesmo brincando e gostando de estar na companhia dos colegas, é na escola que ele também realiza atividades de estudo. Essa é a parte que ele diz odiar: a parte de estudar. A objeção que faz não parece ser à instituição escolar, ao ensino ou à aprendizagem de algo novo, mas ao que reconhece como estudo, isto é, todas as atividades propostas pela professora que envolvem a leitura, escrita de palavras e a notação dos números. É o que pode ser verificado nos trechos a seguir:

Enquanto as crianças procuram a palavra no texto, Mariozinho está visivelmente sem disposição para fazer a atividade e verbaliza: Ah, eu não quero!. Ele deita o corpo na mesa, senta-se torto na cadeira e caminha pela sala. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 5 de maio de 2021)

Mariozinho está fazendo a atividade de escrita de números no calendário, mas percebo que ele não está gostando de ter de fazê-la. O lápis que está usando cai e Mariozinho começa a procurá-lo pela sala. A professora chama a sua atenção: Mariozinho teu lápis tá dentro da bolsinha. Não fica concentrado, perde lápis, perde tudo!. Após o menino encontrar o lápis a professora pede que se sente: Vá sentar agora vá. Mariozinho continua andando pela sala e a professora diz de modo mais incisivo: Você vai se sentar agora e deixe de história. Fica só passeando. Mariozinho responde à professora: Essa atividade não é nada relaxante! (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 11 de maio de 2021)

A professora pergunta às crianças: Se ontem foi dia 17, então que dia é hoje?. As crianças respondem e algumas vão até o calendário para confirmar a resposta para, em seguida, escreverem a data no caderno. Mariozinho se aproxima de mim e eu pergunto se ele conseguiu escrever a data em seu caderno. Ele responde: Não gosto de escrever números! Digo que escrevemos para lembrar de algo e o menino me responde: Eu nunca vou esquecer do dia 18. Logo em seguida, a professora se aproxima dele e diz que ele precisa escrever a data no caderno. Parecendo chateado, Mariozinho escreve, mas quando a professora se distancia desabafa: Mas eu não gosto de data!. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 18 de maio de 2021)

Freire (1981, p. 08) concorda que “Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática.”, uma vez que “Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto.” (FREIRE, 1981, p. 09). Quando fala sobre o ato de estudar o autor se refere, especificamente, à uma atitude crítica e ativa do sujeito frente a um texto, que o leva a questioná-lo para a partir dele construir algumas compreensões e estabelecer relações com outras dimensões do conhecimento; mas Larrosa (2018, p. 439) contribui para a expansão do entendimento da palavra estudo:

A palavra ‘estudo’ provém do latim *studium*, com o significado de ‘empenho’, ‘aplicação’, ‘zelo’, ‘ânsia’, ‘cuidado’, ‘desvelo’, possuindo também o sentido de afeto

(*studia habere alicuius*, quer dizer ‘gozar do afeto de alguém’). Falar de estudar algo sem agrado teria sido para os latinos um contrassenso, a tal ponto que, para dizer que algo devia ser feito por mera obrigação, utilizavam a expressão *non studio, sed officio*, ou seja, ‘não por agrado, mas por obrigação’. [...]O termo ‘estudo’ assinala, acima de tudo, o desejo de colocar-se em relação a algo, cuidar dele e prestar-lhe atenção.

Estudar, portanto, tem a ver com vontade, desejo e empenho para dedicar tempo e atenção a algo que interessa. Olhando por essa perspectiva, não é que Mariozinho não goste de estudar a leitura e a escrita, tanto que as utiliza em seu laboratório e em suas brincadeiras, como no episódio em que escreveu em pedaços de papel um quebra-cabeça para seus bonecos solucionarem, mas as atividades propostas na escola envolvendo tais habilidades não lhe despertam o desejo. Sua falta de ânimo em realizá-las parece residir no fato de que tais atividades aceitam somente um tipo convencional de resposta, ou seja, apenas uma sentença considerada como a correta, não existindo abertura para a produção de outras respostas ou para possíveis ações criativas, como propõe Freire (1981).

Seu desinteresse é expresso com falas como: “*Ah, eu não quero!*”, “*Essa atividade não é nada relaxante!*”, “*Não gosto de escrever números*”, e com posturas corporais que denunciam a sua insatisfação e o fazem ser repreendido várias vezes pela professora. A insistência para que ele pare de passear e volte a ficar sentado fazendo a sua atividade parece objetivar, para além de uma ordem na sala, um melhor aproveitamento do tempo e, conseqüentemente, uma produção mais eficiente da atividade, já que “O corpo solto torna-se imoral, desviado, desocupado e deve ser transformado, com a ajuda da educação moral, em corpo útil.” (BARBOSA, 2006, p. 60).

Sobre isso, Foucault (2013, p. 146) esclarece que “O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder.”, uma vez que o tempo, enquanto dispositivo de controle, passa a “[...] estabelecer as censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição[...]” (FOUCAULT, 2013, p. 144), servindo à produtividade dos processos escolares. Tais afirmações nos ajudam a pensar que, possivelmente, a aversão que Mariozinho demonstra sentir pelas atividades de escrita e notação de números derivam não só da sua dificuldade em participar desses momentos sem muita abertura para inventividade, mas também do modo como o seu corpo torna-se controlado e cooptado pelo tempo cronológico de realização dessas mesmas atividades.

Na realidade de controle pandêmico sob a qual a presente pesquisa foi realizada, essa regulação que incide sobre o corpo das crianças pareceu ter ficado ainda mais palpável. Isto porque a vigilância sobre as interações entre crianças foi intensificada devido a uma real preocupação de contágio entre elas. Havia uma apreensão para que não ficassem próximas

durante muito tempo e existia um monitoramento constante sobre o uso das máscaras faciais e o compartilhamento de brinquedos e materiais. A violação de um desses aspectos, conseqüentemente, gerava tensões e repreensões por parte dos adultos. É o que pode ser constatado nos relatos a seguir:

As crianças estão na sala conversando umas com as outras e observo o seguinte diálogo entre Maria e a auxiliar da turma:

Auxiliar: Ô Maria, coloca a máscara!

Maria: Não vou botar a máscara e ponto final.

Auxiliar: Eu vou falar com sua mãe que você tá respondendo. Vou ligar lá pra sua casa.

Maria: Você não vai não, que você não sabe o número da minha casa.

Auxiliar: Eu boto no Google e descubro tudo.

Maria: O Google não sabe de nada!

A auxiliar demonstra ficar chateada com a resposta da menina e, olhando para mim, reclama do que ela chamou de ‘atrevimento’ de Maria. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 22 de abril de 2021)

As crianças estão brincando de pega-pega no parque. A professora chama a atenção das crianças por estarem correndo quando a regra dada por ela era de que brincassem em cima ou embaixo da casa de madeira, mas sem correr. Joaquim, numa tentativa de encontrar uma brecha para correr com os colegas, avisa à professora que vão brincar de esconde-esconde. A professora diz que podem brincar, mas sem correr, e que devem permanecer em cima da casa. Como as crianças não recebem a liberação da professora para brincarem de esconde-esconde em outro espaço, decidem brincar de estátua. Combinam que enquanto alguém estiver cantando podem correr à vontade, mas quando gritar estátua todos precisam ficar imóveis. O grupo segue com essa brincadeira até que decidem ficar sentados juntos no escorregador. A professora demonstra preocupação e chama a atenção das crianças: Acho que eu não tô gostando dessa brincadeira aí não ó. Tá todo mundo junto e misturado. Dá certo não! E finaliza o tempo do parque. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 19 de maio de 2021)

Os trechos em destaque dão a conhecer os modos como algumas regras e sutis ameaças verbais, ao passo em que instituem uma disciplina sobre os corpos das crianças, podem ser utilizadas no cotidiano da escola como uma tecnologia política do corpo (FOUCAULT, 2013) para controlar as suas ações. O que vemos, entretanto, é que as crianças, apesar das restrições de interação social, encontram maneiras de atingir os seus objetivos e alcançar o que desejam, mesmo que só por um pequeno período. Por estes motivos, são, por vezes, vistas pelos adultos como atrevidas, rebeldes e desobedientes porque, de certo modo, fogem ao controle adultocêntrico. Nesse sentido, é que as relações de poder na escola constituem-se em práticas sociais, pois configuram-se como um conjunto de técnicas, instrumentos e meios utilizados para conduzir os modos de ser e agir dos sujeitos, a fim de torná-los obedientes.

Porém, as ações que os adultos interpretam como rebeldia, parecem significar para as crianças tentativa de fuga, de deixar de ser governado pelos adultos e buscar construir uma vida cotidiana mais divertida. A seguir, destaco um trecho da primeira sessão de História para Completar para ilustrar o que foi dito:

Mariozinho: Porque os adultos querem que as crianças fazem coisas que as crianças não querem. E que brinquem direito e não correm e também não fazem as coisas de um jeito. Aí elas [as crianças] ficam querendo governar a escola para os adultos serem os alunos[...] Eles fazem coisas chatas e querem que as crianças obedçam em tudo. E não façam o que elas querem e na hora que elas querem. E aí fica cada vez mais chato. (REGISTROS DA 1ª SESSÃO DE HISTÓRIAS PARA COMPLETAR, 10 de junho de 2021)

Governar a escola parece ser uma alternativa pensada por Mariozinho para transformar o modo como a relação adulto-criança tem ocorrido e buscar uma escuta para o que desejam as crianças. Foucault (2011, p. 155-156) esclarece, que governar pessoas “[...] não é um modo de forçá-las a fazer o que o governo quer, é sempre um ponto de equilíbrio, com complementaridades e conflitos entre técnicas que garantem a coerção e os processos pelos quais o sujeito é construído e modificado por ele mesmo”.

As crianças têm compreensões sobre o que é governar que, de certo modo, dialogam com a perspectiva foucaultiana e dizem respeito à condução da conduta de outros sujeitos e ao controle sobre a vida do outro. É o que nos apontam as falas a seguir:

Rebeka: O que é governar? [...]

Mariozinho: [...] Seguir as ordens dele e sentar assim.[...]

Valentina: Ele podia mandar em tudo e fazer tudo do jeito que ele quer.

Joaquim: Governar é governar a escola. Governar é ir matar todas as pessoas. Matar pessoas. (REGISTROS DA 1ª SESSÃO DE HISTÓRIAS PARA COMPLETAR, 10 de junho de 2021)

Rebeka: O que é governar? [...]

João: Eu sei o que é governar...é mandar num lugar...é mandar em tudo no lugar pra sempre. (REGISTROS DA 2ª SESSÃO DE HISTÓRIAS PARA COMPLETAR, 15 de junho de 2021)

Mariozinho e Júlia divergem entre si quando são questionados sobre se acham melhor mandar ou obedecer. Os motivos que levam Júlia a afirmar que o melhor é obedecer têm estreita relação com o poder que os adultos exercem sobre ela, ou seja, estão ligados à possibilidade de sofrer alguma sanção:

Rebeka: E é melhor mandar ou obedecer?

Júlia: Obedecer.

Rebeka: Por que você acha que é obedecer?

Júlia: Porque obedecer é muito inteligente pras crianças. Pras crianças não ficar toda hora apanhando e ganhando muito mais choro. E quanto mais choro mais apanha de novo.

Mariozinho: Não, o melhor é mandar, né? Porque aí todas as pessoas fazem o que você quer e também...E é tão bom! Um dia eu queria muito governar aqui também. (REGISTROS DA 1ª SESSÃO DE HISTÓRIAS PARA COMPLETAR, 10 de junho de 2021)

Poder e liberdade estão em constante luta agonística e o que as falas das crianças expressam é que para poderem usufruir da liberdade precisam primeiro atingir às expectativas

do adulto sobre elas. Isto é o que também parecem querer dizer Júlia e Joaquim no trecho a seguir:

Rebeka: O que é que você acha que precisa acontecer na escola pra você se sentir livre? [...]

Joaquim: Já sei! É pedindo para a professora.

Valentina: Que ele fosse pro parquinho de areia.

Mariozinho: E brincar!

Júlia: [...]Se eu fosse ele eu deixava a casa muito mais limpa para a mãe dele gostar e deixar assistir televisão, brincar, beber água, comer maçã.

Rebeka: E na escola, o que é que precisa acontecer para ter mais liberdade?

Júlia: [...]Precisa fazer todas as aulas pra ir pro segundo ano. Lá as prôs vão mandar ele. E vai ter intervalo. Você vai ter que parar um pouco e pode brincar. (REGISTROS DA 1ª SESSÃO DE HISTÓRIAS PARA COMPLETAR, 10 de junho de 2021)

Com efeito, reiteradas vezes, o par poder e resistência emerge nas reflexões acerca das interações sociais das crianças no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia de Covid-19. Sendo assim, no próximo tópico, analisarei mais especificamente os dados construídos sobre as relações de poder e as práticas de liberdade observadas nas relações que as crianças estabelecem com os pares e os adultos com os quais partilham a vida cotidiana na instituição escolar.

5.2 As relações de poder e as práticas de liberdade das crianças na Educação Infantil

Professora: Vamos guardar os dinossauros?

Mariozinho: Eu acho melhor não.

Professora: Guardar é legal.

Mariozinho: Nãh...guardar né legal não!

Bruno: Legal é mais importante que brincar.

Mariozinho: Não é não! (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 15 de abril de 2021)

O diálogo estabelecido entre Bruno, Mariozinho e a professora foi um dos primeiros registros feitos quando da minha entrada no campo. Já de início, chamou a minha atenção a resistência de Mariozinho ao pedido da professora para guardarem os brinquedos e a afirmação categórica de Bruno: *legal é mais importante que brincar* ou, dito de outra forma, submeter-se à vontade da professora e obedecê-la é mais importante do que brincar.

A análise desse diálogo me leva a refletir sobre a possibilidade de que a escolha pela obediência a um pedido feito pela professora tenha sido orientada por um receio de ser repreendido ou punido por ela. Contudo, tal episódio pode nos ajudar a pensar nos modos como o poder atravessa as interações sociais das crianças na instituição escolar, produzindo comportamentos, pensamentos e individualidades e abrindo também um campo para possíveis práticas de liberdade na infância.

O episódio que inicia esse tópico traz à tona a reação de duas crianças mediante a uma mesma ordem proferida pela professora. Enquanto Bruno se sujeita à decisão do adulto sem questionamento, Mariozinho apresenta resistência à decisão pelo encerramento da brincadeira. Na percepção de Bruno o melhor a se fazer é obedecer ao que é solicitado, no entanto, Mariozinho demonstrou possuir outro posicionamento no que se refere à obediência:

Mariozinho ainda não colou os braços e as pernas de sua figura na atividade de colagem e aguarda Joaquim lhe emprestar a cola. Observo quando Mariozinho começa a provocar Joaquim por causa da cola e este reclama para a professora:

Joaquim: O Mariozinho fica só me implicando!

A professora chama a atenção de Mariozinho e ele, parecendo chateado, diz:

Mariozinho: A parte mais odiosa é obedecer!

Aproximo-me dele e, na tentativa de entender o que ele acabou de dizer, pergunto: Rebeka: Como é Mariozinho que você estava dizendo? Que a parte mais odiosa é o que?

Mariozinho: É a parte de se comportar. Porque eu não gosto de se comportar. Eu gosto de ser como eu sou.

Rebeka: E como é que você é?

Mariozinho diz algo que não consigo compreender por causa da máscara e, em seguida, completa:

Mariozinho: Eu sou muito exigente! (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 07 de maio de 2021)

Foucault (2013) afirma que uma das tecnologias de poder utilizada na escola para a fabricação dos indivíduos é a disciplina. É por meio do poder disciplinar que se ensinam às crianças modos de ser, de comportar-se, de tornar-se obediente, útil e produtivo, de modo que este tipo de poder “[...] em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2013, p. 164). Nesse sentido, pensar o poder somente a partir de sua face negativa é não compreender que “Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 2013, p. 185). Mas se por um lado o poder atua na fabricação dos sujeitos e está presente nas interações das crianças, sejam aquelas estabelecidas com os adultos ou as vivenciadas entre pares, por outro, quando tratamos de relações de poder sempre será possível a existência de práticas de liberdade, isto é, uma abertura para ações de resistência e pequenos enfrentamentos (FOUCAULT, 1979). Isto ocorre porque o exercício do poder e da liberdade são faces de uma mesma moeda e encontram-se em constante jogo agonístico.

Na relação que estabelece com a professora, Mariozinho verbaliza que a parte mais odiosa é obedecer, se comportar. Sujeitar-se à vontade do outro parece fazer o menino, de algum modo, deixar de ser o que é, ou deixar de ser o que gosta de ser. Quando pergunto sobre como ele é, afirma ser alguém muito exigente. O que pode ser observado é que sua exigência se refere não só ao que ele faz e deseja para si, mas também com a maneira como se relaciona com os

outros. Sendo assim, dificilmente, aceita e se submete às ordens que são postas a ele, apresentando, ao mesmo tempo, posicionamentos claros sobre o que gosta e o que não gosta de fazer, opondo resistência.

Não há dúvidas que a resistência imposta por Mariozinho passa pelo conhecimento que ele tem sobre si mesmo, sobre suas preferências e sobre o que considera ser importante para si. Ao perceber-se como alguém exigente com o que se passa consigo, não reconhece a interrupção da brincadeira com Bruno como uma verdade e a questiona. Mesmo não sendo possível a ele livrar-se totalmente das relações de poder, visto que estas estão presentes em todo o tecido social, suas ações de enfrentamento, compreendidas aqui como práticas de liberdade, acabam por regular, mesmo que por um instante, a luta de forças existente na relação com a professora. E, por um breve momento, consegue prolongar o tempo da sua brincadeira com os dinossauros.

Sobre isso, no entanto, é importante esclarecer que, para que haja uma boa condução de si e uma prática devida da liberdade, torna-se "[...] necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer[...]e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo." (FOUCAULT, 2006b, p. 268). O cuidado de si está relacionado, portanto, à compreensão que o sujeito tem sobre ele mesmo e à uma busca por uma superação e domínio de si e de seus impulsos.

Considerando esses aspectos apontados pelo filósofo acerca do cuidado de si e a prática de liberdade, arrisco dizer que o ato da brincadeira talvez se aproxime dessa ideia de uma prática de si, apresentada por Foucault. Quiçá, o brincar possa ser entendido como uma das formas de exercício do cuidado de si na infância. Tal ideia tem por inspiração a afirmação de Moyles (2002, p. 22) quando diz que:

O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. Ele leva as crianças e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância. As oportunidades de explorar conceitos como liberdade existem implicitamente em muitas situações lúdicas, e eventualmente levam a pontos de transposição no desenvolvimento da independência. Em um nível mais básico, o brincar oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais, e repetidas tantas vezes quanto for necessário para a confiança e o domínio. Além, disso, ele permite a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações.

Ademais, o brincar se configura como atividade fundamental que contribui para a estruturação das crianças enquanto pertencentes de um mesmo círculo social. É um meio pelo qual a criança desenvolve a confiança em si mesmo e em suas capacidades; apreende as regras sociais e as negocia; confronta-se consigo e com o outro e promove a transformação de si e do

mundo ao seu redor. Um outro elemento que me ajuda a pensar desse modo, refere-se ao fato de que, surpreendentemente, o brincar surge na fala das crianças como sendo um espaço que é também de exercício da liberdade. Quando em umas das sessões de entrevistas-conversas pergunto a elas o que compreendem por liberdade, as crianças afirmam que:

Yago: [Liberdade]É pra quando eu for embora da escola. Eu tomo banho, almoço e vou usar o celular. É ficar na minha casa, minha mãe ir pra lá com a minha irmã. Liberdade é sair da casa pra brincar. Isso é a liberdade[...]

Píter: Quando sai de alguma coisa, essa é a liberdade[...]

Antenor: Liberdade dá pra brincar com os amigos. Dá pra brincar com os meus melhores amigos que é tipo o João que ele mora lá na minha casa[...]

Valentina: [Liberdade]É um moço saindo da cadeia[...].É quando eu brinco[...]

Mariozinho: Eu acho que [liberdade] é quando uma pessoa trata muito bem uma outra pessoa[...]

(REGISTROS DA ENTREVISTA-CONVERSA, 26 de maio de 2021)

A brincadeira seria, portanto, esse espaço-tempo de prática de liberdade, de ocupação de si mesmo, que possibilita às crianças o exercício do domínio sobre si e uma permissão para agirem como lhes apraz.

Ao observar essas falas das crianças, uma que, à princípio, parece destoante é a de Mariozinho, visto que este afirma que liberdade *é quando uma pessoa trata muito bem uma outra pessoa*. Contudo, encontramos em Foucault (2006b, p. 270-271) que o sujeito que cuida de si é conduzido por práticas de liberdade e essa técnica de si implica “[...] relações complexas com os outros, uma vez que esse éthos da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros[...]. Poderíamos então pensar, que quando o sujeito caminha na direção de deixar de ser escravo dos seus próprios desejos, ele passa a praticar eticamente a sua liberdade, de modo a tratar bem os outros sujeitos com os quais convive, de sorte que “É o poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros” (FOUCAULT, 2006b, p. 272).

O que ocorre é que, curiosamente, estes mesmos momentos envolvendo a brincadeira, tão valorizados pelas crianças e pelos profissionais da Marescola, por vezes parecem ser utilizados como moeda de troca, como dispositivos de poder, do qual os adultos lançam mão para atuar no governo das crianças. Nessas situações, a permissão para brincarem nos parquinhos ou na sala de faz-de-conta fica condicionada à realização, por parte das crianças, da atividade proposta em sala ou ao bom comportamento. É o que sinaliza a narrativa a seguir:

Mariozinho não faz a atividade envolvendo a notação de números no tempo previsto pela professora e ela avisa: Se você não fizer, a gente vai lá pro parquinho e você vai ficar aqui com a Rebeka. [...] A professora finaliza o tempo da atividade e como o menino não terminou, ele fica comigo em sala para terminá-la. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 11 de maio de 2021).

Mesmo sob ameaça disciplinar, meninos e meninas encontram meios de burlar o poder e conseguir o que desejam, pois, “Os corpos das crianças são dóceis e são fugidios também, ou melhor, eles são dóceis, mas não completamente, absolutamente, exclusivamente. Eles são muitas outras coisas também. Eles são fuga, devir, potência, vida, explosão” (AGUILLAR, 2011, p. 227). E nesse sentido, eles são também contraconduta, (re)existência, (re)invenção. O relato a seguir, corrobora com essa afirmativa:

Estamos no parquinho e, mais uma vez, a brincadeira escolhida pela maioria das crianças foi o pega-pega. No entanto, Maria e sua amiga preferem brincar de dar cambalhotas no colchonete, enquanto Júlia brinca sozinha com uma bola. Em uma das cambalhotas, as duas meninas se chocam e Maria discute com a colega. A menina se chateia com a reclamação de Maria, vê que Júlia está brincando sozinha com a bola e decide ir brincar com ela. Maria percebe que ficou sozinha no colchonete, se dirige até onde estão as colegas e diz: Ô Júlia, bora fazer um negócio bem legal? Vem aqui. Júlia parece ignorar Maria e continua a brincadeira com a bola, enquanto a colega responde à Maria: Não, não quero não. Eu já disse que não quero. Júlia vai até onde está a professora e, acompanhada da colega, fazem uma reclamação acerca de Rita. Júlia volta a brincar com a bola enquanto Maria tenta chamar a sua atenção falando cada vez mais alto: Vem aqui. Vem aqui Júlia. Ô Júlia vem aqui! Chateada porque Júlia não lhe responde, Maria vai até as meninas, dá uma rabissaca e diz gritando: Não vale mais brincar com vocês! Júlia ri e olha em direção à professora. A outra colega se chateia com a fala de Maria e chora, enquanto Júlia tenta consolá-la. Maria chama a colega que está chorando de doida e a menina se defende gritando: Não me chama de doida, Maria! A professora percebe a discussão entre as três meninas e ameaça: Ó, a gente vai ter que ir pra sala. No mesmo instante, as três se entreolham e vão até a professora. Hoje é o pior dia da minha vida!, diz a colega chateada. Júlia a abraça e, como que querendo amenizar e demonstrar à professora que tudo já está resolvido entre elas, diz olhando para Maria e a colega como que esperando uma confirmação: Já pediu desculpa, né? As duas concordam que sim e a professora desiste de encerrar o tempo de parque. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 06 de maio de 2021)

Enquanto realizo o registro de tal episódio entre as três meninas, noto que, apesar de afirmarem que já se acertaram entre si, elas retornam ao parque e parecem continuar chateadas umas com as outras, de modo que Júlia senta-se com a colega em um banco e Maria permanece isolada. Sendo assim, vou ao encontro de Júlia e converso com ela para tentar entender o que aconteceu. Segue-se o seguinte diálogo:

Rebeka: Júlia, o que aconteceu? Por que você está chateada?
 Júlia: É por causa da Maria. Porque a Maria disse que não queria mais ser nossa amiga. Ela ficou chateada. A Maria disse que não queria mais brincar com nós, não queria mais ser nossa amiga[...]
 Rebeka: E já está tudo bem entre vocês e a Maria?
 Júlia: Aham.
 Rebeka: Vocês fizeram as pazes?
 Júlia: É por causa que eu pedi desculpa pra Maria só porque a gente tava [inaudível]. Eu dei um abraço nela, pedi desculpa. Só por causa que eu não queria ir sair. E a Maria também pediu desculpa só porque ela também não queria sair do parquinho.
 Rebeka: E quem foi que disse que vocês iriam sair?
 Júlia: A prô. Ela falou vamos [inaudível]. Aí eu disse: desculpa! E abraço.
 Rebeka: Ah, então vocês tiveram a ideia de pedir desculpa?
 Júlia: A Maria não teve nenhuma ideia. Foi eu que tive, só pra gente não ir. Não ir pra sala.
 Rebeka: Mas você pediu desculpa de verdade ou de mentirinha?

Júlia: De verdade.

Rebeka: Então você aproveitou e se desculpou?

Júlia: Aham. Só pra gente não ir. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 06 de maio de 2021)

O que se evidencia nesses dois relatos é o modo como, criativamente, as meninas acionaram seus saberes para, no uso do corpo e da linguagem, convencerem a professora de que tudo estava resolvido entre elas, evitando o retorno precoce à sala. Ao lançar mão da estratégia do pedido de desculpas, elas criam uma forma de aparentarem superar as suas desavenças individuais em prol do desejo maior que é comum entre as três: continuar no parquinho. Observar as trocas de olhares, os gestos infantis na articulação do processo de negociação e acompanhar as ações de resistência das crianças, através de uma prática de liberdade exercida durante a brincadeira, revelou que elas jogam e compartilham, estrategicamente, recursos múltiplos e mobilizam saberes e competências com o intuito de controlar comportamentos que, porventura, venham a se tornar uma ameaça aos interesses do grupo.

Para além de ser um contexto rico para a compreensão das relações sociais das crianças, o brincar revela-se também como um elemento transformador, capaz de fortalecer uma cultura de pares e dar a conhecer o modo pelo qual meninos e meninas elaboram a (re)produção de estruturas de poder e de autoridade no seio do grupo (FERREIRA, 2004a). No intuito de evidenciar como se dão as relações de poder entre crianças e refletir acerca da compreensão sobre de que maneira o poder pode atravessar essas interações e produzir subjetividades infantis destacamos, a seguir, três episódios ocorridos nos momentos interativos da brincadeira.

O primeiro jogo entre forças acontece entre Joaquim e Mariozinho no parque de madeira. O segundo, ainda entre eles dois, ocorre no mesmo dia que o anterior, só que dessa vez, no parque de areia. Por fim, o terceiro episódio, é um confronto que se dá entre meninos e meninas na sala de faz-de-conta. Começaremos pela discussão entre Joaquim e Mariozinho no parque de madeira:

Estamos no parque de madeira. Maria e Mariozinho estão juntos brincando na casinha quando Joaquim se aproxima e logo é impedido de participar da brincadeira. Mariozinho pega umas embalagens e vai para a parte superior da casinha enquanto Joaquim o observa de longe. Em seguida, o menino vai até Mariozinho e pega, sem sua permissão, uma das embalagens. Inicia-se uma discussão:

Mariozinho: Não, Joaquim! Joaquim!! - chateado, reproduz o som de um dinossauro como que para expressar a sua raiva e pede ajuda à professora:

Mariozinho: Professora, professora...O Joaquim pegou a minha caixa cinza. O Joaquim pegou uma coisa.

Enquanto isso, Joaquim sobe pelo escorregador, mostra a Mariozinho o que pegou e sai correndo.

Professora: Que coisa?

Mariozinho: O Joaquim pegou aquela coisa, ele pegou de mim.
 Professora: Você pegou dele, Joaquim?
 Joaquim: Peguei não, por causa que é de todo mundo.
 Professora: Resolva com ele. – diz à Mariozinho.
 Mariozinho: Mas ele é muito mais forte do que eu! Eu nunca vou alcançá-lo.
 Professora: Procura uma solução pra você conversar com ele.
 Mariozinho então pega duas vassouras deixadas na casinha por Joaquim e tenta chamar a sua atenção:
 Mariozinho: Joaquim, olha!
 Joaquim não demonstra se importar então Mariozinho joga as vassouras do alto da casinha. A professora o repreende:
 Professora: Assim não!
 Mariozinho: Joaquim, vai pegar...vai, vai,vai – diz enquanto desce o escorregador e corre em direção ao menino. Ele pega uma das vassouras que está no chão e chama Maria:
 Mariozinho: Quer me ajudar?
 Maria: Vou!
 A menina corre até Joaquim, mostra o dinossauro de Mariozinho e diz:
 Maria: Eu peguei o dinossauro dele!
 Mariozinho fica chateado com os dois e do alto da casinha joga a vassoura, que bate na cabeça de Maria.
 Professora: Desça Mariozinho, desça! Vá conversar com a Maria.
 Mariozinho: É porque ela pegou meu dinossauro.
 Professora: Ela pegar o dinossauro tá lhe machucando?
 Mariozinho: Não.
 Professora: E por que você jogou [inaudível] até machucar ela?
 Mariozinho: É porque... [inaudível]
 Professora: E por que você não conversou com ela: ‘Maria, bote ele do meu lado’. Em vez de você pegar o pau e jogar nela. Olha aqui ó, foi legal machucar o amigo?
 Mariozinho: Não...
 Professora: Então converse com ela agora. Diga o que você sentiu, Maria.
 Maria: Tá doendo, eu fiquei chateada.
 Professora: E aí, como a gente vai resolver?
 Mariozinho: Desculpa. É porque eu queria me superar. A certeza vem de uma coisa: ele rouba coisas. Aí eu tava tentando roubar de você e eu pensei que você não ia dar[...]
 Professora: Maria, e você pediu autorização a ele? A gente só pode pegar o brinquedo do amigo quando o amigo autoriza.
 Parecendo desconfortável com a fala da professora, Maria pede desculpa e os três retornam à brincadeira. Joaquim agora surge no alto da casinha com a embalagem que deu início à discussão e é seguido por Mariozinho, mas consegue escapar pelo escorregador.
 Mariozinho: Joaquim, não faça mais isso! Professora, peça pra ele me dá.
 Joaquim então joga as embalagens em direção à Mariozinho e a professora avisa às crianças que o momento do parque acabou. Logo quando chegam à sala Mariozinho se aproxima de Joaquim e com um olhar de bravo adverte: Joaquim, não faça mais isso, viu?
 Parecendo satisfeito, Joaquim apenas lhe dirige um sorriso. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 16 de abril de 2021)

No primeiro episódio, acompanhamos a tentativa de Joaquim de fazer parte da brincadeira de Maria e Mariozinho. Na trama das interações que se estabelecem entre eles, o poder se exerce sob forma de exclusão e tentativa de controle das ações de uns sobre as ações dos outros. Se, por um lado, Mariozinho recusa a entrada de Joaquim na brincadeira, por outro, este o enfrenta tirando dele a embalagem com a qual brinca. Quando lhe interrogam se pegou algo que não lhe pertence, Joaquim nega e se apropria do discurso de verdade defendido pela

professora e consentido pelo grupo que afirma que se algo “[...] é da escola. Todo mundo tem direito.” (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 05 de maio de 2021) para justificar a sua ação. Portanto, se a embalagem é da escola ele também pode pegá-la, e com esta fala acaba por dirimir os efeitos disciplinares sobre ele.

Por considerar seu oponente mais forte, já que durante as brincadeiras é difícil alcançá-lo, Mariozinho recorre à ajuda de Maria para unir forças com ela contra o colega. Contudo, no jogo de poder que se instaura entre os meninos, Maria se inscreve como aliada de Joaquim e parece afirmar essa aliança quando o avisa que está em posse do dinossauro de Mariozinho. Quando se percebe sozinho na disputa, visto que recorrer à Maria não surtiu efeito, e, incentivado pela professora a procurar uma solução para a situação, ele inventa uma forma de se livrar da submissão aos dois, jogando um objeto para atingi-los. Ao ser repreendido pela professora, justifica-se dizendo que com essa sua atitude queria se superar, ou seja, queria fazer algo que o ajudasse a resolver o seu problema com os colegas. O sentido atribuído pelo menino ao embate corporal parece ser, portanto, algo percebido como uma técnica utilizada para dar o melhor de si, superar suas próprias capacidades e alcançar seus objetivos.

Esse jogo entre forças, que se iniciou no parque de madeira entre Joaquim e Mariozinho, tem continuidade no mesmo dia durante o tempo do parque de areia. Enquanto brincam com areia molhada, observamos a seguinte situação acalorada entre eles:

Joaquim está brincando com areia molhada. Mariozinho pisa em cima dessa areia e os dois começam uma discussão:

Joaquim: Para de pisar na minha areia aqui!

Mariozinho: Por quê?

Joaquim: Ah, porque eu estou fazendo.

Mariozinho: Fazendo o que?

Bruno, que está próximo a eles, pega um pouco de areia seca e coloca no montante que Joaquim está mexendo.

Joaquim: Fazendo...eu não preciso de ajuda!

Mariozinho: É a lama é?

Professora: Aqui, Mariozinho ó, faz o teu aqui dentro. – A professora entrega um balde à Mariozinho e ele agradece.

Joaquim se levanta para pegar uma fôrma de gelo e quando volta para o seu montante de areia molhada, vê que Mariozinho está mexendo nele e, parecendo chateado, diz:

Joaquim: Ôôo, para de pegar!

Mariozinho: Desculpa.

Joaquim: Desculpa de novo. Cê pede todo dia. Desculpa, desculpa, desculpa.

Bruno: Eu não vou pedir mais desculpa.

Joaquim: Por causa que essa desculpa tá mêi feia. Tá fazendo todo o dia a mesma coisa que faz. Tá fazendo ainda mais. E para! Não passa por aqui, passa pelo outro lado.

Mariozinho: Lama, lama, lama...É a lama. – Cantarola o menino enquanto passa com Bruno pisando na areia de Joaquim, em posse das fôrmas de gelo com areia molhada.

Joaquim: Para de pisar!

Mariozinho: Desculpe.

A professora convida as crianças a fazerem terra molhada e Mariozinho e Joaquim iniciam a disputa por um baldinho:

Joaquim: Eu que peguei o balde!

Bruno: Por que tu não pega? – diz o menino à Mariozinho.

Mariozinho: Porque ele tá brincando ainda. Se eu pegar ele vai me bater, entende? Ele sempre bate.

Parecendo chateado, Mariozinho joga um punhado de areia no pescoço de Joaquim e a professora repreende os dois. O menino olha sério para Mariozinho e diz:

Joaquim: Um dia um amigo vai colocar areia em você. Você vai achar bom?

Enquanto conversam, Maria encontra um embuá na areia. Joaquim quer ver e mexer no bichinho, mas a menina não deixa. Ele se chateia com ela e os dois discutem. Quando me aproximo observo Joaquim, irritado, segurando as bochechas de Maria e dizendo:

Joaquim: Você fazendo cuti cuti assim...

A professora, que vê os dois à distância, acredita que ele bateu no rosto de Maria e chama a sua atenção:

Professora: Você não tem esse direito de bater no rosto da sua amiga. Vá lavar a mão e você perdeu o direito de ficar junto com seus amigos. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 16 de abril de 2021).

Tanto no primeiro como no segundo relato, é possível observar embates corporais que envolvem defesas físicas e ações de bater. Na relação entre as crianças, o ato de bater parece se configurar como uma estratégia de expressão ou de manutenção de poder. Algo como uma punição (FOUCAULT, 2013), uma forma de se exercer o poder sobre o outro e organizar as estruturas de poder no grupo de pares. Em certa medida, a certeza que Mariozinho tem de que Joaquim irá sempre reagir batendo, controla as suas ações e o impede de pegar o baldinho que está em posse do colega. Talvez essa mesma certeza o tenha levado a optar por jogar o objeto em Maria, porque ela pegou o seu dinossauro, e não em Joaquim, mesmo ele tendo pegado a sua embalagem e iniciado a discussão. Sobre a ideia de punição, Foucault (2013, p. 90-91) esclarece que:

[...] A eficácia da pena está na desvantagem que se espera dela. O que ocasiona a ‘pena’ na essência da punição não é a sensação do sofrimento, mas a ideia de uma dor, de um desprazer, de um inconveniente[...] A punição não precisa portanto utilizar o corpo, mas a representação.

Desse modo, parece não ter sido preciso Joaquim bater. Só a lembrança da dor foi suficiente para fazer com que Mariozinho se sujeitasse, naquele momento, às ações do colega, mesmo que essas fossem contrárias ao que ele desejava. Contudo, enquanto no primeiro relato vemos Mariozinho numa posição, predominantemente, de sujeição à Joaquim; no segundo, é possível perceber ações de enfrentamento de sua parte, tanto nos momentos em que pisa nas construções de areia feitas pelo colega, quanto quando joga areia em seu pescoço. O ato de jogar areia no pescoço de Joaquim, numa distância que lhe confere maior segurança física, pode ser entendido também como uma maneira criativa pensada por Mariozinho de escapar da submissão sem a desvantagem de sofrer a pena. O que se percebe é que, em ambos os episódios, o poder disciplinar que Joaquim parece exercer nesses momentos acaba por regular as ações do colega.

O terceiro episódio serve como contraponto aos dois anteriores e deixa evidente a afirmativa de Foucault (1999, p. 35) de que “[...] o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles.”, ou em outras palavras, que ele funciona em ambas as direções, não é exercido unilateralmente. Isto significa dizer que, no jogo de poder vivenciado entre pares, as crianças ora se sujeitam, ora oferecem resistência. Neste caso, Joaquim, que antes exercia o poder sobre os colegas, é agora alvo dele:

Júlia e Maria decidem brincar no castelo, onde estão Joaquim, Píter e João. Júlia entra batendo nas paredes com uma panelinha, fazendo barulho e Joaquim se incomoda com a aproximação das meninas, indo em direção à Júlia para tentar tirá-la do brinquedo. Maria percebe a intenção de Joaquim e, intencionalmente, joga uma bolinha em sua cabeça. O menino se irrita, corre atrás das duas e é contido pela auxiliar que chama a sua atenção:

Auxiliar: Joaquim, pare de bater senão eu tomo isso aqui [peneira]de você. Ela não fez por querer.

Maria: Eu ia jogar na Júlia. Foi sem querer!

Auxiliar: Eu vi, viu?

Joaquim: Foi não! – diz ele chateado

Maria: Eu ia bater na Júlia, não em você.

Joaquim: É não! – e bate com a peneira na parede do castelo como que descontando a sua frustração e raiva.

Maria: Eu nem falei o seu nome.

Auxiliar: Tá bom. Vá brincar Maria.

A auxiliar continua conversando com Joaquim, na tentativa de acalmá-lo enquanto Maria, Júlia e uma amiga conversam no interior do castelo:

Maria: Essa casa é das meninas, não dos meninos, num é Júlia?

Píter: Eu acho que amalelou. – diz o menino à João ao ouvir a conversa entre elas.

Professora: O que foi, hein? O que foi?

Auxiliar: A Maria bateu nele sem querer.

Joaquim: Você estragou quase nossa brincadeira! – diz à Maria.

Professora: Então vamos para a sala?

Joaquim: Não!

Professora: Bote a máscara Maria. Você não vai mais atrapalhar a brincadeira dele não. Não pode.

Júlia continua batendo nas paredes com a panelinha e o barulho incomoda Joaquim, que grita com a menina.

Professora: Joaquim, você vai pra sala se continuar com essa rebeldia.

Joaquim: Porque que elas tão fazendo é barulho?!

Professora: Ô Júlia, você tá vendo que você tá irritando seu amigo e você continua.

Tá sendo legal isso que você tá fazendo?

Píter: Pode parar de bater no nosso [inaudível]

Joaquim: Ela que pára! – grita o menino

Professora: Você não fala direito com o seu amigo e ela não tá entendendo o que você tá dizendo. Você fica só gritando. Converse com ela e diga o que é que você não tá gostando.

Joaquim: Eu não quero que você faça barulho. – diz irritado

Professora: É assim que a gente conversa?

Joaquim: Não.

Uma menina que acompanha a discussão de longe diz em voz alta: Esse castelo é das meninas agora!

Maria: É das meninas mesmo! As meninas que sim! Magro zé!

Joaquim se posiciona então na porta do castelo e tenta impedir a entrada de Maria. A professora vê a cena e chama a sua atenção:

Professora: Joaquim, esse castelo não é só seu. É da escola. Todo mundo tem direito. É isso que vocês têm que explicar pra ele, que todo mundo tem direito a brincar no castelo. Então ele não pode ficar na porta e não deixar ninguém entrar.

Joaquim: Sim, mas é só que elas não tão brincando. Elas tão é [e bate com a peneira na parede do castelo para dizer que as meninas estão fazendo barulho].

Professora: Elas não estão mais fazendo barulho, se você não percebeu. Pronto, acabou. Vão brincar. Vão ser feliz que eu já vou sair daqui, já já!

Joaquim: Eu pensava aquelas coisas, tá vendo? De brincar com aquilo – apontando para os brinquedos dos cantinhos.

Professora: Elas gostam de brincar com aquilo e de brincar aqui.

Maria: Meninos não! Meninas sim! – diz gritando em pé em um banquinho enquanto escuta o que a professora diz.

Professora: Elas gostam de brincar de tudo.

Joaquim: Tu pode olhar, mas elas nem tão brincando. Tão fazendo barulho.

Professora: Elas não tão mais, Joaquim. Você que tá se chateando.

Joaquim: Então você vai mandar ela sair?

Professora: Vou não.

Todos entram no castelo e Joaquim segue incomodado com a presença das meninas.

Ele desce da torre de onde está brincando e vai novamente até a professora para reclamar. Maria aproveita que ele saiu e ocupa o lugar na torre. Os dois se entreolham.

Maria, encarando Joaquim, faz uma postura de soldado batendo continência. O menino se irrita e a professora intervém novamente:

Professora: Esse lugar não é só seu, Joaquim. É de todas as crianças daqui.

Uma das meninas chama Maria e antes de ela descer da torre, se dirige à Joaquim e lhe diz

Maria: Mas agora é tudo de meninos como de meninas. Mas você quer saber muito. Que é o que eu tô falando disso, num sabe?

Joaquim: Agora você pode falar.

Maria: Essa palavra que eu tô falando, Joaquim, é pra você!

O menino então assume o lugar na torre e repete a pose de continência feita por Maria. Maria passa por Joaquim, lhe dá um tapa no braço e corre em direção às meninas que esperam por ela.

Júlia: Quem quer? Quem quer a armadura? – diz distribuindo peneiras e panelinhas para Maria e a colega.

Professora: Vamos, o tempo de parque acabou.

Joaquim: Mas a gente acabou de chegar!

Professora: Não senhor.

Auxiliar: Você não sabe brincar, fica aí chorando.

A brincadeira é então encerrada e todos voltam para a sala. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 05 de maio de 2021)

Figura 6 - Gesto simbólico de continência.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

O episódio relatado traz alguns importantes elementos para reflexão. O primeiro deles é o jogo de forças que se instaura entre meninos e meninas pela ocupação do espaço no castelo de brinquedo. Enquanto Joaquim luta pela exclusividade da permanência dos meninos no brinquedo, as meninas buscam alternativas de acesso a ele. Nesse confronto, tanto a linguagem verbal como a linguagem corporal são utilizadas para expressão ou manutenção de poder. O gesto simbólico de continência (Ver figura 6) feito por Maria parece querer demarcar a conquista do castelo por parte das meninas e tal postura é, não só compreendida, mas também repetida por Joaquim quando esse assume o posto após a saída da menina. Do mesmo modo, as trocas de olhares, o tom de voz altivo, o apelido direcionado à Joaquim, os gritos de ordem verbalizados pelas meninas, as ações de bater ou jogar objetos no oponente e os estratagemas de cooperação, parecem ser algumas das estratégias e saberes sociais mobilizados pelas crianças nesse momento de confronto entre gêneros.

Outro aspecto a ser mencionado é a argumentação que Joaquim utiliza para justificar que o espaço do castelo deve ser ocupado somente pelos meninos. Em sua fala, ele diz que pensava que as meninas iriam querer brincar nos cantinhos que simulam os espaços de uma casa e não no castelo, por isso a sua insistência para que saíssem. Fico a questionar se tal ideia poderia se configurar apenas um argumento elaborado por ele para justificar, naquele momento, sua luta pelo poder de ficar no castelo ou mesmo a manifestação de um estereótipo acerca das brincadeiras das meninas. De todo modo, a afirmativa da professora de que Maria e as colegas gostam de brincar de tudo, pode significar uma contribuição no processo de desmistificação da ideia, ainda muito presente, de que existem brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas.

O que se observa é que as crianças, enquanto sujeitos ativos e produtores de cultura, nas interações que estabelecem com seus pares, mobilizam diferentes conhecimentos, competências sociais, princípios e valores que, por sua vez, orientam e caracterizam a cultura de pares. A brincadeira a seguir, ocorrida entre Píter, João, Yago e Joaquim, nos ajuda a refletir sobre como os saberes sociais das crianças podem ser evidenciados, tanto nas relações de força como nas de cooperação:

As crianças vão para o tempo de parque. Píter está com um boneco de super-herói e chama João para brincar com ele. Joaquim, que está próximo dos dois, responde: Eu quero!. Píter pergunta novamente: E você João, também?. Com a afirmativa de João, Píter o chama para brincarem de luta com os bonecos e se sentam em um banco, cada um em uma extremidade. Joaquim se aproxima de onde estão e senta-se no meio do banco. Píter pede que ele se levante e sente na ponta do banco para não atrapalhar a brincadeira, mas Joaquim se recusa e inicia-se uma discussão entre eles. Aproximo-me das crianças e, para tentar entender o que está acontecendo, pergunto:
 Rebeka: O que é que tá acontecendo, Joaquim?
 Joaquim: Ah eu num sei. Eu só queria sentar – diz chorando

Píter empurra Joaquim para que ele saia do banco e os dois se agridem fisicamente.
 Rebeka: Não, não precisa machucar o amigo. Qual é a discussão aqui?
 Píter: Eu não quero! – diz com raiva
 Rebeka: O que foi?
 Píter: Porque ele não quer sair e aí não pega a fantasia – referindo-se ao fato de que com o Joaquim no meio dos dois o João não conseguirá pegar o super-herói de brinquedo.
 João: Por causa que ele quer pegar essa fantasia do Yago.
 Joaquim: E aí eu tô no meio.
 Rebeka: E por que você não sai para eles poderem brincar?
 Joaquim: É, mas só que aí vocês podem [inaudível]
 Rebeka: Pois brinquem ali naquele banco que é maior.
 Joaquim: É, mais como é que a gente vai brincar?
 João: No chão.
 Rebeka: Vai para outro banco que é maior.
 Píter continua empurrando Joaquim para que ele saia do banco.
 Joaquim: Ai, tá bom, vai logo seu Píter...feio!
 Joaquim sai com raiva e se isola no canto do parque, enquanto Píter, João e Yago permanecem no banco brincando. Sem que os meninos percebam, Joaquim se aproxima deles e se esconde atrás de uma das pilastras do parque. Em dado momento, Yago o vê e diz aos colegas que ele está escondido. Eu me aproximo de Joaquim, pergunto se está tudo bem com ele e ele responde: Não está nada bem. Joaquim passa todo o tempo do parque isolado e seguindo os colegas para ver o que fazem e quando é notado por eles se afasta novamente. Esta ação se repete por várias vezes. Em um desses momentos, Joaquim se esconde embaixo do banco para observar os meninos de longe. João o vê e pergunta: Joaquim, o que você tá fazendo na brincadeira?. Ele responde: Pára, eu não quero conversar com vocês. Vocês são burros! e Píter retruca: Ah João!, não liga pra ele”. Ao que Joaquim finaliza: Você acha que isso tá fazendo eu feliz? Não!, e sai chateado. O tempo de parque é finalizado e as crianças vão se calçar, menos Joaquim que se esconde atrás de uma das pilastras para não ser visto. João é o último a se calçar e percebe que a sandália de Joaquim ainda está lá e decide levar a chinela consigo. Joaquim vê João com sua sandália e corre para pegá-la. Os dois vão para a sala, mas Joaquim ao entrar se esconde atrás da estante. A mesma ação de se esconder e observar os colegas é mantida em sala. A professora pede que as crianças lavem as mãos para ir para o lanche e Joaquim se esconde do lado de fora da sala. A auxiliar o vê, pega-o pelo braço e ele entra na sala chorando. A professora pergunta por que ele está chorando, mas Joaquim não diz e senta-se para lanchar. Após o lanche a professora leva as crianças para o parque de areia. Píter quer encher seu copo com água, mas está com as mãos ocupadas. Joaquim vê a dificuldade de Píter e se oferece para ajudá-lo. Vai até a torneira para encher o copo do amigo e quando volta eles passam a brincar juntos novamente. Quando pergunto a Píter se já está tudo bem entre os dois ele diz que sim e que Joaquim ficou feliz de novo por eles terem se acertado. Os três, Píter, João e Joaquim passam a brincar juntos. Ao que parece, tudo ficou resolvido entre eles. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 28 de maio de 2021)

É importante analisar esse episódio a partir da compreensão de que as culturas infantis, enquanto modos de ser e estar das crianças, encontram-se submetidas a um conjunto de práticas, saberes e comportamentos que ditam o funcionamento da escola, isto é, constituem a cultura da escola. Forquin (1993, p. 167) explica que a cultura da escola se refere a essa organização social que possui “[...] características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.”. Nesse episódio ocorrido no parque é possível perceber, portanto, como o mundo social das crianças se relaciona ao mundo social da escola e

como algumas competências sociais são colocadas em movimento pelas crianças com vistas ao bom funcionamento das interações entre pares.

Esse trecho nos mostra que a vida cotidiana na instituição escolar contém várias sutilezas que, às vezes, passam despercebidas aos olhares mais distraídos. Ao observar as brincadeiras e interações estabelecidas entre as crianças, ficou clara a preferência de Joaquim por brincar com Píter e esse era o amigo que, em grande parte, lhe acompanhava nas brincadeiras. A recusa já de início à aproximação de Joaquim, expressa quando Píter parece não se importar com o que o colega diz, provoca em Joaquim uma busca por tentar fazer parte de algum modo da brincadeira com os bonecos de super-heróis. O jeito que ele encontra é se posicionando no meio do banco, simbolicamente, no centro da brincadeira.

Essa sua atitude gera chateação, principalmente em Píter, que pede para que ele saia do centro e se posicione na ponta do banco. Mas, como Joaquim insiste, Píter acaba por responder com força física, empurrando-o e dando início a um conflito corporal. Joaquim expressa, inicialmente, o seu descontentamento com insultos chamando o colega de feio e os demais de burros e quando percebe que os amigos não se importam, tenta argumentar e dizer como se sente: *“Você acha que isso tá fazendo eu feliz? Não!”* (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 28 de maio de 2021). Ao longo do tempo do parque e do lanche, Joaquim observa as ações dos colegas, parecendo vigiar e monitorar o que fazem. Toda essa movimentação passa despercebida aos olhos das professoras que, não entendendo por que ele está chorando, ou por que está se escondendo atrás dos móveis ou fora da sala, o repreende e o força a entrar em sala. É somente no parquinho de areia que Joaquim passa a ser aceito na brincadeira e resolve as suas desavenças com o grupo de colegas, após oferecer ajuda à Píter com os copos com água.

No processo de inserção e pertencimento a um grupo social, sempre existirão situações em que as crianças terão que lidar com negociações, relações de poder e monitoramento das ações entre os pares com vistas ao bom funcionamento do grupo. O fato, por exemplo, de Joaquim não ter sido inserido na brincadeira repercutiu sob a forma de tentativa de imposição da sua vontade frente a dos colegas. No entanto, essa sua primeira estratégia não parece ter surtido o efeito esperado por ele e, para ser aceito no grupo, foi preciso lançar mão de outras ações, como as de cooperação e ajuda, expressas em seu ato de ajudar Píter a encher os copos com água.

O grito, as ações de bater, que em outras situações como as vividas com Mariozinho lhe conferiram poder, nesse episódio ocorrido entre seus amigos mais próximos, deixou-o à margem da brincadeira, de modo que com esses colegas ele precisou mobilizar outros conhecimentos sociais para ser então introduzido no grupo de pares. O que se verifica é que,

tanto as relações de poder, a negociação das regras e princípios do grupo, quanto as situações de respeito mútuo constituirão desafios que as crianças, na sua relação com a coletividade, terão que superar na construção de um ambiente saudável e ajustado socialmente. Segundo Ferreira (2004a, p. 196), isto implicará:

A negociação da hierarquia de autoridade, a avaliação e a monitorização do comportamento dos outros, o reconhecimento diferenciado das intenções dos outros, a actuação em termos de padrões flexíveis de modo a proteger o seu território e negociar sentidos comuns.

Sendo assim, quer os espaços de cooperação quer os de conflitos, serão importantes na formação social do grupo e, por serem estes, contextos indissociáveis, “[...] são também estruturantes e estruturadores de relações e identidades de semelhança e diferença dos outros entre os outros e, portanto, da sua própria organização como grupo social hierarquizado e do(s) lugar(es) que cada criança nele ocupa.” (FERREIRA, 2004a, p. 190). Nessa perspectiva, o brincar configura-se como parte integrante da vida social, meio de ser e agir no mundo, não uma preparação para este, mas como forma participativa de comunicação que dá sentido às ações, “[...] onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem” (FERREIRA, 2004b, p.84).

Em suma, as análises desses episódios ratificam alguns dados encontrados no estudo sobre o Estado da Arte, que revelaram que a escola pode ser espaço de resistência e transformação, no que se refere aos estereótipos e preconceitos (MAYNARD; HADDAD, 2012); que as relações de gênero na infância são atravessadas pelo poder (CARVALHAR, 2009; VIANNA e FINCO, 2009); que as brincadeiras e as interações configuram-se espaços onde tais relações são expressas (MICHEL, 2011; SOUZA, 2010); e que o corpo e a linguagem são utilizados pelas crianças como instrumentos que as ajudam nos momentos de negociação do poder (BUSS-SIMÃO, 2012a), mas também nos de resistência e enfrentamento do outro (AGUILLAR, 2011).

Ademais, considerando que a presente pesquisa também se deu no espaço online de atendimento da Educação Infantil, como tais relações de poder foram percebidas e de que modo foi possível às crianças praticar a liberdade nesse contexto? No próximo tópico, apresentarei dois episódios que podem nos ajudar a refletir sobre essas questões.

5.2.1 As relações de poder e as práticas de liberdade no formato do atendimento online

A professora solicita que as crianças guardem as peças de lego com as quais estão brincando. Elas resistem em guardá-las e quando o fazem, ficam dispersas sem prestar atenção ao vídeo que a professora colocou para assistirem. Parecendo irritada, ela chama a atenção da turma: A partir de amanhã vocês perderam o direito de pegar esses

brinquedos, porque não querem ter limite de na hora de acabou, acabou. Isso que eu vou fazer hoje os meninos online já estão lá na frente de vocês, porque quando eles entram, eles entram caladinhos pra fazer a atividade. Se vocês não forem legal na hora de tá estudando, a prô também não vai ser legal na hora de brincar. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 08 de junho de 2021)

A presente pesquisa contou com 9h de observação no formato do atendimento online da Educação Infantil. Estes encontros aconteciam diariamente, tinham a duração de trinta minutos e eram mais voltados para a orientação ou proposição de uma atividade por parte da professora. No atendimento online, as crianças e suas famílias ficavam com as câmeras ligadas e os microfones permaneciam mutados, sendo acionados quando necessário. As crianças tinham liberdade para ligar ou desligar o microfone na hora que quisessem, podendo interagir com a professora e os demais colegas quando desejassem. Devido à configuração desses encontros e ao tempo reduzido, a interação pesquisadora-crianças restringia-se à observação e a algumas colocações ao longo da atividade.

O episódio escolhido para iniciar esse tópico, traz uma fala da professora que foi direcionada às crianças nas aulas presenciais. Nesse trecho ela verbaliza que as crianças que participam no formato remoto estão mais adiantadas nas atividades do que as que estão frequentando a escola presencialmente e argumenta que isto ocorre porque no online as crianças entram em sala em silêncio e escutam o que está sendo proposto por ela.

O que se observa é que, muito embora as crianças entrem na sala online conversando e interagindo com as outras pessoas que as acompanham, assim como ocorre no presencial, as conversas não são audíveis porque os microfones estão silenciados e, portanto, não atrapalham o desenrolar da atividade. Diferentemente das aulas presenciais, as vozes das crianças no formato online podem ser interrompidas pelo simples gesto de desligar os microfones. Nesse sentido, há um dispositivo de controle disciplinar que possibilita tornar audível somente aquilo que, de algum modo, possa ser útil para o desenvolvimento da atividade, pois importa “[...] instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos.” (FOUCAULT, 2013, p. 138).

Da mesma maneira, o que se verifica na sala de aula online é que, ao mesmo tempo em que ela é um espaço coletivo, configura-se também um espaço-tempo restrito. Isto porque, ao passo em que as crianças vivenciam o coletivo-turma online, elas permanecem circunscritas num espaço-tempo que é individualizado, numa espécie de bolha exclusiva separada das outras. De modo que as interações estabelecidas entre as crianças não têm as mesmas implicações que as ocorridas no presencial. Portanto, não cabe tal comparação que é feita acerca do

comportamento das crianças, e esta parece justificar-se apenas pela vontade de disciplina expressa pela professora.

Foucault (2013, p. 137) explica que a disciplina requer uma distribuição dos sujeitos no espaço, pois ela “[...] às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar”. O autor cita os colégios e os quartéis como esses espaços disciplinares de enclausuramento dos sujeitos e, fico a pensar, se o formato online não se aproximaria desse tipo de cerca, com “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo.” (FOUCAULT, 2013, p. 138), sendo talvez por isso percebido como um espaço no qual a disciplina se faz mais presente do que na coletividade da escola presencial. Entretanto, se por um lado a disciplina desse tipo de interação se torna economicamente produtiva, porque não há tempo perdido com interrupções, por outro perde-se a escuta das falas e ações espontâneas de meninos e meninas, pois a riqueza presente nas relações estabelecidas com as crianças na vida cotidiana escolar acaba por ser editada. A epígrafe que inicia esse tópico, diz um pouco sobre como esses momentos foram vivenciados pelas crianças e, ao mesmo tempo, revela como o poder disciplinar pode atuar no interior das instituições escolares como essa voz que produz corpos dóceis e úteis para o bom funcionamento da “maquinaria escolar” (BUJES, 2002).

A observação das crianças no formato do atendimento online da Educação Infantil deu a conhecer as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças, em um espaço no qual as interações sociais parecem ocorrer de outro modo, porque distantes fisicamente e seguindo outra lógica. E apesar das restrições impostas por esse formato, foi possível observar situações que, pelo modo como ocorreram e pela maneira como a professora lidou com cada um deles, merecem destaque neste trabalho. O primeiro deles foi protagonizado por Antenor e sua brincadeira com o lençol azul:

A professora explica a atividade e faz alguns combinados com as crianças. Ela então percebe que Antenor está com um lençol azul cobrindo a cabeça.

Professora: Eu vou mostrando uma imagem, tá? Vou falar o nome dessa imagem e vocês vão procurar na lista de vocês a sílaba correspondente à primeira sílaba dessa palavra, dessa imagem que eu mostrar. Tá combinado? Todo mundo ligadinho? Todo mundo ligadinho, Antenor? Vamos lá Antenor! Se prepara Antenor. O Antenor tá fazendo uma cabana é? A cabana azul?

Antenor: Tô!

Professora: Eita! Aí tu vai assistir a aula hoje embaixo da cabana, é Antenor?

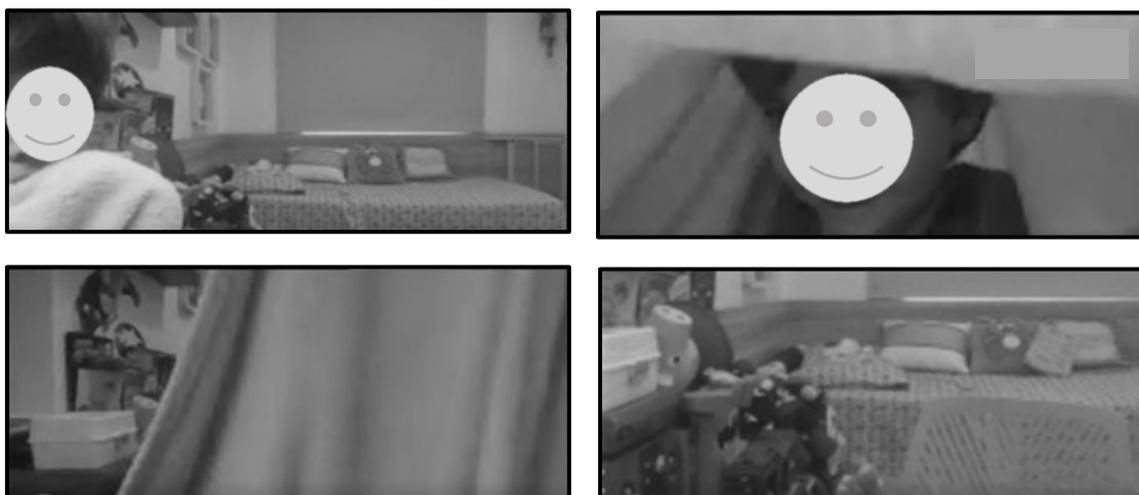
Antenor: Sim.

Professora: Massa...pois fica aí debaixo pra gente começar com a primeira sílaba de hoje. A palavra de hoje, a primeira palavra, é uma coisa que vocês gostam muito.

Enquanto ela fala, Antenor desaparece no vídeo, deixando só o lençol azul.

Professora: Será um fantasma ou é uma cabana, Antenor? Uau! O Antenor se transformou num fantasma! Agora é a cabana, olha aí gente que massa! O Antenor tá assistindo a aula dentro de uma cabana azul. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 20 de abril de 2021)

Figura 7 - Antenor e sua cabana azul.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

O objetivo da atividade proposta pela professora era procurar, dentre as imagens que as crianças tinham consigo, qual delas iniciavam com a sílaba apresentada. Antenor, que parece estar sozinho em frente ao computador, inicia uma brincadeira com um lençol azul, que se estende até o término do encontro online. O menino imagina uma cabana com o lençol e brinca de aparecer e desaparecer em frente à tela. Enquanto brinca, interage com a professora e, em alguns momentos, participa da atividade proposta respondendo às perguntas que são direcionadas a ele. Em outros momentos, ora cobre-se com o lençol, ora sai da frente do computador, passando boa parte do tempo sem ter a sua imagem capturada pela câmera.

Criativamente, Antenor parece inventar modos de subverter o que está previsto e acaba por transformar uma atividade corriqueira do dia a dia em uma brincadeira, fazendo do ordinário algo (extra)ordinário, fora do comum. Sobre isso, Barbosa (2006, p. 205) afirma que, mesmo mantendo as normatizações e regulações sociais que constituem os processos nas instituições de educação, torna-se necessário abrir espaço na escola para o não-padronizado, não-normalizado e isso passa pela capacidade de “[...] saber suportar o novo, o conflituoso, inserir na rotina a arte, a literatura, a música, a dança, o esporte, o humor, a filosofia, a ciência, a fantasia, a imaginação, isto é, transformar a rotina em vida cotidiana.”. De certo modo, foi isso o que fez a professora, ao acolher a brincadeira de Antenor e, atenciosamente, tentar conciliá-la com o que estava sendo proposto por ela, deixando-se afetar pela brincadeira não planejada e enriquecendo a partilha do momento em grupo.

Tal ação me inspira a refletir sobre as relações estabelecidas com os sujeitos, com as rotinas, com o tempo, com o conhecimento, enfim, com a materialidade da escola. Sem dúvidas, esse é um exercício que passa pelo processo de escuta do outro e, mediante esse

episódio, sou levada a indagar: Que sentidos teria essa brincadeira para Antenor? Poderia ela ser considerada um gesto de resistência por parte do menino, uma prática de liberdade e uma técnica para um cuidado de si? Por que ele prefere ficar embaixo da cabana até desaparecer? O que poderia significar tal ação? Seria apenas uma brincadeira de faz-de-conta ou o desejo de não estar presente nessa atividade? E se brincadeiras como essa ocorressem no formato presencial, será que teriam o mesmo acolhimento por parte do adulto ou seriam percebidas enquanto desordem, desobediência? Se assim fosse, o que teria possibilitado à professora, entrar na brincadeira do menino? Tais questionamentos podem nos instigar a pensar uma escola que, apesar das suas regulações, possa ser gestada a partir da experiência da infância, isto porque, a infância como experiência, “[...] carrega possibilidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença. [...] Vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade.” (ABRAMOWICZ *et al*, 2009, P. 195).

O segundo recorte selecionado a partir dos encontros online é protagonizado por Henrique e sua mãe (Ver Figura 8). Vejamos a seguir:

Henrique está participando da atividade e percebo uma discussão entre ele e a mãe que o acompanha. O menino, parecendo chateado, levanta-se e se deita no sofá. Depois de um tempo ele volta, mas fica de costas para o computador. Mais uma vez ele parece discutir com a mãe e dado momento ela liga o microfone e verbaliza: Professora, tá vendo o Henrique? Não quer escrever, tá virado de costas. Não sabe escrever e quer que a gente diga letra por letra. A professora não consegue compreender o que ela diz, porque o microfone da mãe está com problemas. Ela então tenta chamar a atenção da turma, pergunta que outra palavra começa com LA e mostra um lápis. A mãe de Henrique liga o microfone para que ele fale, mas o menino não responde e desliga-o. Em seguida, Henrique sai da sala e não mais retorna. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 26 de abril de 2021)

A atividade proposta pela professora é muito parecida com a anterior, mas dessa vez ela sorteia algumas palavras, pede às crianças que pensem em outras que iniciam com a mesma sílaba e as escrevam no caderno. Henrique está em companhia da mãe e não quer fazer os registros das palavras, pois alega que não sabe. O menino pede então que a mãe lhe ajude dizendo as letras que compõem tais palavras e, como ela se nega a fazê-lo, ele se recusa a participar da interação com a professora e os colegas. Parecendo chateado, Henrique afasta-se do computador e se deita no sofá da sala. A mãe parece chamá-lo de volta para o encontro online, mas o menino quando retorna permanece de costas para o computador. A professora tenta compreender o que está acontecendo e fala com ele, mas Henrique continua de costas e, ora ignora as falas da professora, ora parece discutir com a mãe.

Figura 8 - A resistência de Henrique no encontro online.



Fonte: acervo de campo da pesquisadora.

Será que a recusa de Henrique e o ato de desligar o microfone e sair da sala poderia ser considerada uma prática de liberdade, diante da imposição de sua participação em uma atividade da qual não queria se fazer presente? Sou instigada a pensar que sim e, com efeito, o contexto, por ser online, lhe permitiu decidir por si só se ausentar daquele momento. No entanto, como os adultos teriam lidado com o não interesse de Henrique pela atividade se ela tivesse ocorrido no formato presencial? Nas minhas reflexões, fico a me perguntar se a escuta dos interesses das crianças seria capaz de provocar uma abertura para possibilidades de mudanças no planejamento e na prática pedagógica dos professores ou se elas seriam forçadas, pelo poder disciplinar, a permanecerem na atividade. Ora, se as relações de poder “[...] devem ser controladas por práticas de liberdade” (FOUCAULT, 2006b, p. 267), quiçá seja possível:

[...] Pensar a rotina sob a forma de um cotidiano, prestando atenção às práticas, os motivos pelos quais se fazem as coisas de um jeito ou de outro, criar contrapoderes, mudar a vida. Para isso é preciso sair da visão adultocêntrica, que ‘sabe o que é melhor para as crianças’, e estabelecer novas relações entre adultos e crianças, não pautadas por visões essencialistas, mas, sim, pela ideia de que se está permanentemente reconstruindo com as práticas da vida. (BARBOSA, 2006, p. 205)

Para além da criação de novas relações entre adultos e crianças, a autora sugere também um movimento de (re)invenção do cotidiano na Educação Infantil, de modo que os adultos se responsabilizem pela organização do próprio tempo, rompendo com a repetição do mesmo e investindo na criação do novo. Se, etimologicamente, a palavra escola se refere à “[...] separação entre tempo livre e tempo escravo, é precisamente aí que se joga seu futuro: em

nossos ócios, em nossos tempos separados, em nossa capacidade para criar e separar um ‘tempo escolar’ distinto de outros tempos.” (LARROSA, 2018, p. 261).

Para isso, no entanto, será necessário “[...] uma contínua crítica radical aos processos sociais de regulação, duvidando dos saberes instituídos, tentando pensar algo que não se pensava antes e perceber de modo diferente o que se vê como algo natural.” (BARBOSA, 2006, p. 204), isto é, questionar o que anos após anos tem sido normalizado dentro da escola. Nesse sentido, sugiro lançar um olhar atento querendo ver o que as crianças, nas suas ações de resistência e enfrentamento ao poder, sinalizam sobre a instituição escolar.

Posto isto, no próximo tópico, apresentarei o que as vozes das crianças e os seus gestos de resistência ao poder, como práticas de liberdade, parecem-nos revelar acerca da escola e o que reivindicam meninos e meninas na Educação Infantil.

5.3 As reivindicações das crianças no cotidiano da Educação Infantil

As crianças, nas escolas, estão sofrendo os jogos de poder que jogamos com elas, mas estão também jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los e ouvi-los. Na maioria das vezes, preferimos não ouvir, para não ver ruir o castelo de cartas de nossas instituições; mas as falas ali estão, ressoando e ressoando. (GALLO, 2010, p. 120)

O encontro com as crianças na escola deu a conhecer o que meninos e meninas parecem desejar desse espaço educativo. As discussões suscitadas neste tópico, surgem da reflexão dos dados construídos a partir da observação dos pontos de resistência das crianças ao poder, e tem o intuito de apresentar o que elas reivindicam no cotidiano da Educação Infantil.

Ao falar sobre a instituição de Educação Infantil, Abramowicz (2009, p. 195) esclarece que ela:

[...]Tem como função prioritária promover as infâncias, já que nem todos as têm. Desse modo, há de se inventar estratégias educacionais promotoras de infâncias e de devir(es), modelos de diferenciação, para que todas possam diferir e experimentar. O desafio posto para o professor de Educação Infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem. Portanto, o desafio é o de implementar o exercício da infância.

Pensar a infância enquanto um exercício, uma experiência, tem a ver com entendê-la para além de uma fase da vida a ser superada. Não se limita a questões relacionadas à cronologia ou a uma idade, mas diz respeito à um modo de relacionar-se com a vida que pulsa. Nessa perspectiva, “Podemos viver uma vida infantil já próximos da morte e podemos estar afastados da infância mesmo pouco tempo depois de termos nascido” (KOHAN, 2021, p. 51). Ou seja, refere-se a uma compreensão da infância enquanto um modo de ser, uma postura do

sujeito perante o mundo. Sendo assim, a construção de uma escola pautada no entendimento da infância como um exercício, reivindica também uma outra imagem de adulto. Situa-o como alguém que, mediante a percepção da alteridade das crianças, é capaz de sustentar a potência da infância, acolher as falas, desejos e singularidades dos meninos e meninas e respeitar seus modos de ser e estar no mundo.

No entanto, que outros elementos constituiriam uma Educação Infantil que se pauta na infância como experiência? Talvez o diálogo-resistência estabelecido com Mariozinho, possa nos oferecer algumas pistas para se pensar uma escola promotora de infâncias e devir(es):

A professora finalizou a atividade e como Mariozinho não terminou há tempo, ela diz que ele ficará comigo em sala para concluí-la. Aproveito para conversar sobre como ele se sente e segue-se o seguinte diálogo:

Mariozinho: [...]Eu tô cansado! Eu trabalho duro pra tudo. E eu vou dar o que eu quiser e não o que ela quer. Amiga feia, escola. Cheia de professoras, cheia de alunos [inaudível]. Quanto mais aulas, menos tempo pra brincar! [...]

Rebeka: Mariozinho, por que você demorou para fazer?

Mariozinho: Eu não quero! Eu queria brincar. Eu queria que aqui só desse hora só de brincar e nada de hora de estudar.

Rebeka: E o que foi que você disse para a professora antes de ficar aqui comigo? Você disse que queria ser professor?

Mariozinho: Sim. E eu queria governar todo mundo aqui. Eu queria ser um professor-criança. Aí eu ia ensinar todo mundo a brincar e todo mundo não ia ter que fazer esses trabalhos duros. E eu ia poder fazer tudo o que eu quiser aqui.

Rebeka: Você ia poder fazer tudo o que quisesse?

Mariozinho: Aham. E todos...E todas as professoras e professor e crianças, seriam crianças! Aí poderia ensinar os bebezinhos e os seus alunos.

Rebeka: Todos os professores iam ser o que?

Mariozinho: Crianças! [...]Todas as crianças. E os adultos vão aprender com a gente e os bebezinhos na aula dos peque...Das crianças pequenas.

Rebeka: E se você fosse um professor-criança, quais seriam as tuas aulas?

Mariozinho: As minhas aulas para todos ia ser governar todos e bem. E também ensinar, né? Os adultos poderão brincar também e também que todo mundo pode fazer uma coisa diferente. Eu também poderia ensinar muita coisa, mas não ter esse trabalho duro.

Rebeka: Não ia ter trabalho duro e as pessoas iam só brincar?

Mariozinho: Vaaala...e as pessoas iam só brincar [repete em tom de surpresa com o que acabo de dizer]. As crianças iam só brincar e aprender. É porque ia ser todos os dias uma brincadeira que é chamada de kintcom. É uma brincadeira de nunca acaba.

Rebeka: E se tiver só brincadeira as crianças aprendem? [...]

Mariozinho: Elas vão aprender muita coisa. Aí eu vou ensinar elas a brincar de kintcom. É uma brincadeira de ensinar. Uma brincadeira, mas de tempo de fazer trabalho para poder se aprender. E bem, é uma brincadeira de...É brincadeira, brincadeira! E aula, é aula.

Rebeka: E qual é a diferença?

Mariozinho: A diferença da aula é que a aula é muito duro e a brincadeira é mole! As minhas duro é muito boa de brincar, mas esse trabalho duro é de adulto!

Rebeka: Trabalho duro é de adulto?

Mariozinho: Aham. É que eles conseguem fazer qualquer coisa! (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 11 de maio de 2021)

A fala de Mariozinho inicia-se com um protesto: “*Eu tô cansado! [...] Quanto mais aulas, menos tempo para brincar!*”. O que parece é que a intensidade e o ritmo das aulas empregados na instituição escolar têm lhe tomado tempo e o que ele reivindica é mais tempo

para empreender com brincadeiras. Como num gesto de resistência, de prática de liberdade, reforça que vai fazer o que ele deseja e não o que a escola tem exigido dele. E, para extravasar a sua chateação por ser obrigado a cumprir com algumas atividades, utiliza-se de um xingamento que parece usual entre as crianças: “*Amiga feia, escola*”.

O tempo, nas instituições de Educação Infantil, é um dos organizadores da ação pedagógica. Ele costuma ser dividido em pequenos intervalos, de tal modo que as crianças têm tempo determinado para ir ao parque brincar com os amigos, para ouvir histórias, para alimentar-se, para beber água, ir ao banheiro e participar das atividades propostas. Apesar do tempo cronológico reger, maioritariamente, a vida cotidiana na instituição escolar, Kohan (2019) nos sinaliza que pode ser possível estabelecer outras relações com a temporalidade. Na mesma direção, Barbosa (2006, p. 204) afirma que:

A (re)invenção do cotidiano na escola infantil depende das possibilidades de os adultos responsabilizarem-se pelo seu próprio tempo, romperem com o tédio da repetição, diminuírem o estresse de fazer tudo igual, criando um tempo diverso e diversificado, um tempo que dê espaço às crianças e aos próprios educadores, dando ouvidos a tudo o que eles têm de inovador, de criativo, permitindo usar o tempo com clareza possível a respeito dos fatores que nos fazem realizar as coisas de um modo ou de outro.

Quando Mariozinho afirma que gostaria de ter menos aulas, ou seja, menos tempo de estudo e mais de brincadeiras, o que ele parece reclamar é uma *skholé*, um tempo liberado: para investir naquilo que gosta, para imaginar, brincar, inventar, descansar, para estar consigo e concentrado em suas ideias.

Essa necessidade de tempo também surge na fala de Maria. Dessa vez, ela é associada à vontade da menina de estar na companhia dos colegas:

Rebeka: Maria, por que você tá chateada com a auxiliar?
 Maria: Porque eu não gosto dela. Ela faz tudo o que ela quer e eu não gosto. Por isso que eu não gosto dela. Ela obriga eu a fazer tudo. Ela obriga eu fazer tudo, tudinho.
 Rebeka: Mas tem algumas regras na escola, não tem?
 Maria: Tem, mas eu preciso ficar um pouquinho com meus amigos. Ó, se eu mexer em alguma coisa ela diz assim: Maria não mexe naquilo, Maria não mexe naquilo. Aí eu não gosto. E não gosto dela.
 Rebeka: E você disse que ela quer ser o quê? Não entendi.
 Maria: Quer ser a mais poderosa de toda a escola.
 Rebeka: Mas eu acho que é porque ela é prô, né?
 Maria: A prô ela é a mais boa de todas. E ela é a mais chata de todas.
 Rebeka: E por que você acha que a prô é a mais boa de todas?
 Maria: É porque a professora é boazinha e a auxiliar é [faz movimento de negativo com o polegar]. Enche meu saco! (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 07 de maio de 2021)

Tanto Maria quanto Mariozinho, parecem reivindicar uma temporalidade que não esteja sujeita ao formato escolarizante, que tem cooptado o tempo da infância na escola e, ao mesmo tempo, solicitam uma relação menos desigual com os adultos. Romper com essa lógica

temporal das instituições de Educação Infantil exige, dentre outras coisas, que a escola esteja disposta a rever a sua relação com o tempo, já que “[...] o poder e o capital impõem um funcionamento ao corpo e à vida, subjetivando e submetendo todos no interior de uma mesma lógica.” (ABRAMOVICZ, 2009, p. 195).

Do mesmo modo, a construção de relações que tem por princípio a igualdade, solicita que professores e professoras estejam abertos para acolher a alteridade da infância, escutar o que desejam as crianças e partilhar o poder acerca das decisões que envolvem a organização da vida cotidiana na escola. Somente entre iguais é que pode ser possível promover as diferenças, o(s) devir(es) e implementar a infância como exercício, pois, como assevera Kohan (2021):

[...] Só entre iguais podem mostrar-se diferenças desejáveis[...]A igualdade se opõe à desigualdade, mas ela é uma condição das diferenças interessantes, aquelas que só se podem manifestar entre iguais porque, entre desiguais, algumas diferenças sem impõem sobre outras, mas elas não conversam, não dialogam. Só os iguais conversam. Entre desiguais há ordens, explicações, mandatos. O diálogo só existe entre iguais que, na relação dialógica, explicitam e atendem às suas diferenças. De forma tal que a igualdade é um princípio infantil da educação, em particular quando se trata da educação das crianças. (p. 49-50)

Ao longo do diálogo, Mariozinho também diz que gostaria de ser um professor-criança e explica que todos seriam crianças em suas aulas e ele as ensinaria a brincar e a aprender. O ensino proposto por ele não envolveria trabalhos difíceis, ou duros como ele mesmo chama, mas se configuraria uma constante brincadeira. Até as atividades-duro propostas por ele seriam ações lúdicas e boas para brincar e aprender. Todos, inclusive os adultos, aprenderiam brincando por meio de uma brincadeira prazerosa que nunca teria fim.

Ele afirma, inclusive, que todo mundo poderia fazer uma coisa diferente em suas aulas e, nesse sentido, o que parece reivindicar é a possibilidade de cada criança poder escolher a atividade na qual envolver-se e investir tempo, conforme o interesse de cada um, sem que necessariamente, precisem fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo. A proposta do menino me faz lembrar da crítica que Formosinho (2007) faz ao currículo das escolas, ao chamá-los de currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único, por ser um modo de organização curricular em que são ensinados às crianças o mesmo conteúdo, da mesma forma e ao mesmo tempo. De maneira que o autor sinaliza a importância de se considerar as experiências, os conhecimentos prévios e interesses das crianças ao pensar as ações pedagógicas voltadas para elas, a fim de que seja possível distanciar-se do formato burocrático de racionalidade normativa impregnado às pessoas e contextos educativos.

Ao fazer o exercício de se imaginar como um professor-criança, Mariozinho diz que iria ensinar e governar bem a todos. Essa imagem do professor-criança evocada por Mariozinho, lembra a ideia de educador menino e educadora menina, proposta por Kohan (2021, p. 52). O autor destaca que:

[...]Uma educadora ou educador que se preze não pode não ser infantil: um educador ou educadora de verdade é um educador infantil porque ele ou ela habitam a curiosidade, a inquietação, o gosto de perguntar e criar que constituem a infância de todas as idades.

Ser um(a) educador(a) menino(a), um(a) professor(a)-criança, contudo, não é retroceder o ser adulto, nem mesmo infantilizar-se, mas configura-se um convite para “infanciarizar” (NOGUERA; BARRETO, 2018) e viver a infância ôntica ou, em outras palavras, conservar em si a infância enquanto modo de vida, e privilegiar em suas práticas pedagógicas a brincadeira, a curiosidade, a criatividade, as perguntas, o assombro diante à vida e as culturas da infância. Noguera e Barreto (2018, p. 627) designam infanciarização como sendo “[...] uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida.” e produzi-la é o que há de mais importante na educação. Os autores explicam ainda que:

[...]Em termos afroperspectivistas, infanciarizar quer dizer: experimentar a vida de uma maneira brincante que assume a instabilidade, a impermanência e o reconhecimento de que podemos experimentar o mundo e as relações com outros seres como uma forma de autoconhecimento interdependente. (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 638)

Assim, se é mesmo verdade que os adultos conseguem fazer qualquer coisa, como afirma Mariozinho, então talvez o trabalho duro do professor, enquanto adulto, seja aprender a viver uma vida infantil junto às crianças. Nas palavras de Kohan (2021, p. 51):

[...]Uma vida curiosa, incansável, insatisfeita, mobilizada, vivaz, esperançosa é uma vida infantil sem importar a idade cronológica de quem a vive. Uma vida infantil é uma vida que começa tudo de novo ou que pensa que sempre é tempo para começar. Uma vida infantil é uma vida que vê um sinal de vida na inquietação e na mudança e um sinal de morte na quietude e na falta de mudança.

Do mesmo modo, uma educação infantil entendida assim “[...] não porque ela atenda a sujeitos cronologicamente infantis, mas porque cuida da dimensão infantil da vida que pessoas, de qualquer idade, através das perguntas e do perguntar, podem encontrar” (KOHAN, 2021, p. 46) só pode ser promovida por um(a) professor(a)-criança, um(a) professor(a) criançeiro(a). Parafraseando Kohan (2021), uma educação curiosa, incansável, insatisfeita, mobilizada, vivaz, esperançosa é uma educação infantil sem importar a idade cronológica de

quem a vive. Uma educação infantil é uma educação que começa tudo de novo ou que pensa que sempre é tempo para começar. Uma educação infantil é uma educação que vê um sinal de vida na inquietação e na mudança e um sinal de morte na quietude e na falta de mudança.

Olhando por essa perspectiva, ser uma escola de Educação Infantil não implica, necessariamente, ser infantil e promotora de infâncias. O que há de infantil numa educação e numa escola tem a ver com o modo como elas se deixam afetar pela experiência da infância, permitem o não saber e, portanto, abrem possibilidades para a elaboração de perguntas sobre si e sobre as coisas, mostram-se curiosas, inventivas, criadoras, resistentes, libertadoras, promotoras de brincadeira e devir(es).

A brincadeira constituiu-se um elemento muito presente na fala das crianças. Nas narrativas infantis ela surgiu associada à ideia de liberdade. Como observado no trecho a seguir, as crianças afirmam as brincadeiras no parquinho – tanto o de madeira como o de areia – como os momentos do cotidiano escolar no qual se sentem mais livres:

Rebeka: Em que momentos ou lugares da escola vocês sentem que tem liberdade?

Valentina: Quando eu vou brincar. Porque eu corro e também brinco.

Júlia: Eu acho que é o parquinho[...] Porque ele é muito legal. Eu gosto de brincar e é muito legal brincar[...]

Mariozinho: O parquinho de areia, né? [...] Porque no parquinho de areia é quase fora de daqui na escola. Porque aí eu cuido das árvores, vários bebezinhos côcos, [inaudível] várias árvores...o ar livre da terra[...] Só no parquinho que sinto livre, porque é bem pertinho da natureza.

Maria: Eu gosto de me sentir livre quando eu tô fora da escola, porque essa escola demora muito pra acabar. (REGISTROS DA 1ª SESSÃO DE ENTREVISTA-CONVERSA, 26 de maio de 2021)

No contexto da Marescola, felizmente, as crianças do infantil 5 têm a oportunidade de, todos os dias, brincar em espaços externos à sala como o parquinho de madeira e a sala de faz-de-conta e, uma vez na semana, às sextas-feiras, vão ao parque de areia que é um local descoberto, arborizado, com areia e água à sua disposição. As idas ao parque de areia, especialmente, são bastante aguardadas por elas e nesse espaço, ora a professora possibilita tempo livre, ora propõe experiências envolvendo outros materiais. Em ambas as propostas, não se percebem restrições quando à exploração desse local, muito pelo contrário, a professora é quem estimula que as crianças tirem os calçados, brinquem com água e façam misturas.

Indubitavelmente, tanto a brincadeira quanto os espaços da Marescola em que ela ocorre são associados pelas crianças à ideia de liberdade e observa-se também, na fala de Mariozinho e de Maria, outros elementos concatenados à sensação de liberdade como: o estar próximo à natureza e o lugar de fora da escola. Em um trecho da entrevista-conversa Mariozinho diz, inclusive, que o momento de atividade em sala é quando ele não se sente livre e explica que isso ocorre:

Porque aqui [na sala] não é como a natureza de lá do parquinho de areia. Aqui não tem areia. Só tem o chão duro e não tem nenhuma árvore. Só tem ó, essas paredinhas grandes [inaudível]. Só tem pedrinhas e nada de brinquedos para cavar e se divertir, mas lá no parquinho tem. (REGISTROS DA 1ª SESSÃO DE ENTREVISTA-CONVERSA, 26 de maio de 2021)

Com efeito, não é novidade o interesse das crianças pelos espaços externos e a atração que sentem por brincarem com os elementos da natureza, mas o que elas parecem reivindicar quando dizem se sentir livres nos momentos de parquinho e ao ar livre é menos tempo “emparedados” (TIRIBA, 2018), mais oportunidades de estarem em contato com a natureza e mais tempo para a brincadeira sem direcionamento dos adultos.

Piorski (2016, p. 20), discute essa busca por associar-se e integrar-se com tudo aquilo que é vivo e se relaciona ao mundo natural, em seu estudo sobre o brincar das crianças e a materialidade advinda da natureza. O autor explica que as brincadeiras com o ar, o fogo, a água e a terra permitem às crianças o contato com o mais íntimo de si, com as origens primitivas do homem. Isto porque “Os brinquedos do chão fincam a criança no mundo e também a acordam para firmar o mundo em si.”, de modo que esse “[...] movimento de aproximação da natureza retorna ao ser” (PIORSKI, 2016, p. 81), ou seja, reconecta-os à inteireza e à integralidade do ser.

Na contramão disso, no entanto, o que presenciamos nas instituições de educação é uma maior permanência em sala e, embora as crianças passem um tempo médio que varia entre 4h e 10h nas escolas, é muito pequeno o que permanecem no pátio ou ao ar livre. Como aponta Tiriba (2018, p. 143-145) em seus estudos:

As rotinas das instituições onde as crianças vivem sua primeira infância não contemplam as necessidades e os desejos de se movimentar livremente nos pátios, sob o céu, em contato com o sol, a terra, a água. Mesmo que se deslocando de um espaço para outro, a maior parte do tempo elas permanecem emparedadas[...]É verdade que o espaço interno também é desejado, não é nem melhor nem pior que o espaço externo. O que constitui o valor, de um ou de outro, é, a cada momento, o significado do que ali é vivência, é possibilidade. Mas, se é verdade que as crianças optam pelas vivências que, para elas, dentro ou fora, têm significado, é também verdade que o universo ao ar livre as fascina e está geralmente indisponível.

A autora afirma ainda que essa interação com a natureza é fundamental nas instituições de educação porque tem a ver com “[...] a qualidade de vida nas escolas, pois não é mais possível compactuar com a insalubridade de seu modo de funcionamento.” (TIRIBA, 2018, p. 184).

Outro elemento também presente na fala das crianças foram as inúmeras experiências propostas pela professora. Sendo assim, as crianças demonstraram uma

preferência por atividades envolvendo experimentações, misturas, experiências científicas, dentre outras, como apontam os trechos a seguir:

No encontro online de hoje só estavam presentes três crianças. A professora propôs uma mesma atividade de escrita de palavras, a partir da história Mico Maneco, que havia feito presencialmente com as crianças. Observo, tanto presencialmente na escola quanto nos encontros remotos, que as atividades que envolvem experiências com tintas, misturas e aquelas em que o movimento do corpo se faz presente são as preferidas das crianças, enquanto as que envolvem a escrita de palavras parecem ser as que eles menos gostam. (REGISTROS DAS NOTAS DE CAMPO, 11 de maio de 2021)

Rebeka: O que é que vocês mais gostavam nos encontros online?
Antenor: Das experiências que a prô manda. (REGISTROS DA 2ª SESSÃO DE ENTREVISTA-CONVERSA, 09 de junho de 2021)

Experimentos e/ou experiências, o que reivindicam as crianças na escola? Larrosa (2017b, p. 34) tece algumas observações importantes acerca da ideia de experimento e experiência e, muito embora ambas as palavras sejam utilizadas como sinônimos, ele propõe diferenciá-las de modo a:

[...] Evitar a confusão de experiência com experimento ou, se se quiser, limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade.

Experiência, para o autor, “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (LARROSA, 2017b, p. 18), isto porque, muitas coisas passam pelas pessoas todos os dias, mas são poucas aquelas que as atravessam produzindo sentidos e provocando transformações. Quando as coisas apenas nos passam, não há experiência. No espaço da escola, por exemplo, todos os dias passam pelas crianças propostas de atividades, experimentos, brincadeiras, mas nem todas elas se configuram experiências.

Experiência não é algo que se dá, mas algo que se sente. Quem significa a experiência é o próprio sujeito da experiência. No entanto, podem ser propostas às crianças possibilidades de experiência, não garantias, mas espaço e tempo para que meninos e meninas sejam afetados, atravessados e transformados por algo que aconteça com eles. Mas para que haja experiência, para que algo os toque, faz-se necessário:

[...] Um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, parar para calar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a

lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2017b, p. 25)

Tempo...tempo...mais tempo! É o que, diariamente, solicitam meninos e meninas na escola. Mais tempo liberado para pensar, para escutar, para olhar, para sentir, para viver a vida que pulsa na Educação Infantil. Assim, quando afirmam apreciar as experiências e os experimentos que a professora possibilita a eles, o que parecem reivindicar é a experiência, um gesto de ruptura com o tempo cronológico, para que seja possível prolongarem-se nos olhares, nos gestos, nos cheiros, nos sabores, nos sentires, nas sensações, nas texturas, nas falas e nos silêncios. E nesse sentido,

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma. (LARROSA, 2011, p. 24-25)

A seguir, tecerei algumas considerações finais, não com o intuito de finalizar o trabalho, mas na tentativa de seguir refletindo, lançando outros questionamentos e buscando novos inícios. Afinal, são as perguntas, muito mais que as respostas, que nos impulsionam a uma permanente busca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU NOVOS INÍCIOS?)

Não apenas estamos sendo e temos sido seres inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados[...]. E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de nos inserir numa permanente busca. (FREIRE, 2013, p. 131)

Nesse momento em que inicio a escrita das considerações finais, que de modo algum trazem em si a pretensão de finalizar esse trabalho, faço um movimento de retorno aos começos. Revisito as perguntas iniciais que originaram o objetivo geral de investigar o que revelam as relações de poder e as possíveis práticas de liberdade das crianças de uma turma de infantil 5, no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia do Covid-19.

Esse retorno às perguntas faz-se necessário para retomar os (des)caminhos que me levaram a: i) conhecer as interações sociais das crianças de uma turma de infantil 5 no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia de Covid-19; ii) descrever como se revelam as relações de poder nesse contexto e iii) identificar nas relações das crianças, possíveis práticas de liberdade que apontem para os modos que estas têm de resistir às relações de poder. De partida, esses foram os objetivos específicos que lançaram luz e mostraram-se fundamentais no processo inicial de observação e compreensão do fenômeno em questão. Porém, o meu olhar-iniciante de pesquisadora não se limitou apenas a eles e, ao manter uma postura aberta para o encontro com outros temas que, porventura, pudessem emergir, fui surpreendida por reivindicações que meninos e meninas fazem para a vida cotidiana na Educação Infantil.

Metodologicamente, algumas escolhas foram feitas a fim de que fosse possível refletir sobre os dados registrados por meio de diferentes instrumentos como: as notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), as fotografias (GRAUE; WALSH, 2003) e as gravações das vozes (GRAUE; WALSH, 2003) das 14 crianças participantes da pesquisa que compreendiam uma turma de infantil 5 de uma escola particular em Fortaleza-CE, lócus da pesquisa. Sendo assim, a Triangulação Metodológica (DENZIN; LINCOLN, 2006; GRAUE; WALSH, 2003) foi a estratégia adotada para favorecer o entrecruzamento dos dados construídos na observação participante (MINAYO, 2009; ANDRÉ, 1995), nas entrevistas-conversas (SARAMAGO, 2001) e na História para Completar, de Madeleine B. Thomas (CRUZ, 2006).

Se por um lado o contexto pandêmico em que a pesquisa ocorreu constituiu-se um elemento desafiador que reverberou, diretamente, na construção e reflexão dos dados; por outro lado, a sua efetivação nesse período de (re)configuração das relações sociais deu a conhecer

relações de poder e ações de resistência das crianças que se fizeram ouvir em gestos, olhares, desenhos, palavras e silêncios. De maneira que foi possível conhecer modos como o poder se materializa nas interações sociais, tanto entre crianças-adultos como entre criança-criança, as formas como meninos e meninas exercem a sua liberdade na instituição escolar e o que apresentam como reivindicações no dia a dia na Educação Infantil.

Ao observar as interações sociais, tanto a ideia de liberdade quanto a ideia de governo, enquanto condução de condutas, foram associações que as crianças fizeram com o espaço escolar. Os momentos de brincadeira ou de interações com os elementos da natureza e ao ar livre foram tidos como espaços de liberdade, enquanto os tempos contendo ações mais dirigidas e regras delimitadas por adultos foram concatenados à sensação de controle, ou ainda, à ideia de governo.

A escola foi retratada também como um espaço de construções sociais que favorece, para além do estudo e de aprendizagens diversas, relações de afeto que se diferenciam daquelas experimentadas no seio familiar. Do mesmo modo, ficou evidente nas falas das crianças que as experiências do espaço familiar não são iguais àquelas vivenciadas no ambiente da escola e estar em casa, participando dos encontros online com a professora, não era percebido pelas crianças como escola de verdade, de forma que um não pode substituir o outro.

Observar esse contexto de excepcionalidade de atendimento da Educação Infantil foi importante para suscitar algumas reflexões sobre as possíveis implicações que a regulamentação no Brasil do ensino domiciliar, como tem sido fortemente defendida em âmbito nacional, poderia ter na vida das crianças. Ouso lançar alguns questionamentos: Que direitos seriam violados se a elas fosse imputada a educação domiciliar como única via educativa? Que possibilidades de emancipação poderiam ter as crianças se o espaço educacional se reduzir ao foro privado? Que chances teriam de construir, criticamente, outras visões de mundo? Reconheço que, muito embora sejam diversos os desafios que circundam a educação das crianças no país, há que se continuar lutando pela preservação da escola como direito das crianças e seguir refletindo de forma crítica sobre a sua constituição, de maneira que ela promova devir(es) e seja um tempo liberado para ser, viver, pensar e criar mundos coletivamente.

Voltar o olhar para as interações sociais na Educação Infantil tornou evidente a existência de relações de poder na escola, de olhares adultocêntricos na relação com as crianças e de percepções infantis acerca desses olhares. De modo que as crianças sinalizam que os adultos podem aprender com elas e com seus jeitos de ser e viver a infância. Elas defendem que um professor pode ser capaz de implementar um bom governo para todos, desde que permaneça

brincante, inventivo, crianceiro e valorize a brincadeira, ouça o que cada criança tem a dizer, possibilite tempo para que elas possam ser consigo e com os outros, promova experiências e experimentos, não imponha que todos façam a mesma coisa ao mesmo tempo e proporcione momentos junto à natureza e ao ar livre. Governar bem parece ser algo que passa por uma ação de escuta atenta às necessidades do outro, de forma que as decisões não partam somente de uma visão centrada no adulto, mas que o saber-poder seja partilhado na instituição junto às crianças.

As relações de poder entre crianças e adultos revelaram ainda que, a brincadeira, assim como as sutis ameaças verbais, por vezes parece ser utilizada na escola como tecnologia do poder e moeda de troca para que as crianças cumpram com o que foi solicitado pelo adulto. Como o poder só existe em relação e os sujeitos envolvidos tanto sofrem os seus efeitos como também o exercem, foi possível perceber que as crianças criam várias estratégias sociais para conseguirem o que desejam dos adultos.

Já nas relações que estabelecem com seus pares, foram encontradas disputas relacionadas às diferenças de gênero, mas também entre crianças do mesmo gênero. O poder circula nessas relações sob a forma de gritos, gestos de bater, imposições de vontades, ameaças verbais e corporais entre as crianças.

Na relação com os adultos, quando insurgiam resistências por parte das crianças, estas eram expressas por meio de recusas em participar do que era proposto ou criação de modos alternativos de participação, quebra de regras e não cumprimento das solicitações feitas pelas professoras, para além de enfrentamentos verbais e gestuais. Por vezes, essas ações eram interpretadas como rebeldia, atrevimento e desobediência, mas proponho considerá-las como exercícios de liberdade, uma tentativa de romper com um cotidiano construído unilateralmente. Ao que me parece possível considerar que, em certa medida, estas ações de enfrentamento poderiam se constituir práticas de liberdade na infância.

Diante disso, considero oportuno dar continuidade à investigação sobre as práticas de liberdade das crianças, de maneira que permaneço com alguns questionamentos que podem conduzir a investigações futuras: Que formas as crianças encontram para praticar a liberdade na escola? Seria a prática da liberdade um meio para regular, mesmo que minimamente, a incidência do poder disciplinar na escola sobre a vida das crianças? Que práticas de liberdade ajudariam a definir uma escola que tem por princípio a infância como experiência?

Refletir sobre os pontos de resistência nas relações de poder estabelecidas entre adultos-crianças/crianças-crianças trouxe à tona o que elas parecem reivindicar: uma escola de Educação Infantil que se constrói pautada pela infância como experiência. Que ao se inspirar nos modos de ser e estar das crianças, erige-se enquanto Educação Infantil-menina. Não

somente porque é direcionada às crianças, mas acima de tudo porque se deixa afetar pela experiência da infância. Deixa-se atravessar pelas perguntas e interpelação do mundo, pela vontade de brincadeira, de experimentos e experiências, pela vontade de tempo de estar consigo e com os amigos, pela vontade de criar e imaginar, pelo desejo de estar próximo à natureza podendo sentir-se livre e sendo convocado a se fazer presente. Nessa escola-menina as crianças parecem solicitar menos ordens e ações adultocêntricas, menos escolarização e tarefas sem sentido, porque o que desejam são mais interações e brincadeiras, mais escuta e acordos em comum. Enfim, mais tempo para ser criança: ser consigo e ser com os outros.

Concordo com Friedmann (2019) quando ela afirma que novas histórias se anunciam sobre as crianças e, principalmente, com elas. Com toda a sua potência de vida! Almejo que a leitura desse trabalho possa inspirar professores e professoras a olharem para a infância (e as crianças) enquanto força, enquanto um modo possível de colocar-se em vida, em movimento. Deixando-se afetar pelos encantamentos, pelas perguntas, pela curiosidade, pela criatividade, pela vontade de ser sempre um outro diferente do que se é, não porque insatisfeito, mas porque inacabado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. **Infância & Pós-estruturalismo**. 2. ed. Revisada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Revista Proposições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set/dez. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de janeiro de 2022.

AGUILLAR, Adriana Maimone. **As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências), Programa de pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Disponível em:
<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-19092011-224809/pt-br.php>. Acesso em: 04 novembro de 2020.

AGUILERA, Maria Isabel Cabanellas et al. **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

ALMEIDA, Tiago; RAMOS DO Ó, Jorge. A vida como acontecimento e a potência do indeterminado em tempos de pandemia para pensar a relação com a infância. **Revista Sociedad e Infâncias**, nº 4, p. 185-288, 2020. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/342984840_A_vida_como_acontecimento_e_a_potencia_do_indeterminado_em_tempos_de_pandemia_para_pensar_a_relacao_com_a_infancia. Acesso em: 17 agosto 2021.

ANDRADE, Carlos Drumond de. **Antologia poética** (organizada pelo autor). Rio de Janeiro: Record, 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifesto ANPEd Educação a Distância na Educação Infantil, não!**. Rio de Janeiro, 20 de abril de 2020.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAROUKH, Josca Aline; FONSECA, Paula Fontana. **Venha conhecer o mundo!**: Subjetividade e experiência na Educação Infantil. 1ª ed. São Paulo: Panda Books, 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 242, p. 18. 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Versão final. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1 abr. 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 1 abr. 2020. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=600&pagina=1&data=01/04/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. *In* COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 13 – 34.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infâncias e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: Um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese (doutorado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012a. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_86aeb8940903703c9a16f671017cd5ba. Acesso em: 04 novembro de 2020.

CAPONI, Sandra. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v34n99/1806-9592-ea-34-99-209.pdf>. Acesso em: 17 agosto 2021.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. **Relações de gênero no currículo da Educação Infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_bde07248cb92a9a8a22255cb9332febf. Acesso em: 05 novembro de 2020.

CEARÁ. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado**: Fortaleza, ANO XII, nº 053, p. 1, 16 de março de 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

CORAZZA, Mara Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In* COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. Págs 103 – 127.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto nº 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. **Educação a distância na Educação Infantil, não! Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim!**. ANPEd, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/educacao-distancia-na-educacao-inãontil-nao-colaboracao-de-texto-por-angela-scalabrin-coutinho>. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? E outras invenções**. Ensaaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CHRISTENSEN, P. (org); JAMES, A. (org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CRUZ, Silvia H. V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da experiência educativa. *In*: DELACOURS-LINS, S; CRUZ, S.H.V (Org.) **Linguagens, Literatura e escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os Intelectuais e o Poder. *In*: DELEUZE, Gilles. **A Ilha Deserta e outros textos – textos e entrevistas (1953-1974)**. São Paulo: Iluminuras, 2006, p. 265-273.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Suely Rolnik. Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed., Trad. Sandra Regina, Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3ª ed., São Paulo: Panda Educação, 2020.

FARIAS, E. **Dicionário Escolar Latino-Português**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1956.

FERREIRA, Eliana Maria. **Você parece criança!: os espaços de participação das crianças nas práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/626>. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 01 dezembro de 2019.

FERREIRA, Maria Manuela M. **A gente gosta é de brincar com outros meninos!**: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004a.

FERREIRA, Maria Manuela M. **Do avesso do brincar ou...Relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004b.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Infâncias e Educação Infantil Pós-Pandemia. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, nº 42, p. 852-1174, jul./dez., 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 16. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*. DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória Filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. *In*: Motta, M. B. da (org.) **Estratégia, poder-saber**. (Coleção Ditos & Escritos. Volume IV). 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, Michel. Gerir os ilegalismos. *In*: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault: entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006b. p.41-52.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980: excertos. 2. ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde: Pedago, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropologia e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. *In*: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 109-121.

GALLO, Sílvio. Mutações no governo da infância no Brasil contemporâneo. *In*. Dossiê: O que estamos fazendo da infância?. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 1091-1115, ago/ago, Florianópolis, 2021.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HENDRICK, Harry. A criança com actor social em fontes históricas: Problemas de identificação e interpretação. *In*: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, A. **Investigação com Crianças Perspectivas e Práticas**. Porto: E.S. Paula Frassinetti, 2005.

HERMANN, Nadja. Ética. *In*. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p. 18-23.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época Contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter O. Prefácio: A devolver (o tempo d)a infância à escola. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. **Infância e Pós-estruturalismo**. 2ª ed. Revisada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 11-14.

KOHAN, Walter O. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAPOUJADE, D. **Deleuze: os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: 2444-Texto do Artigo-9901-1-10-20120611.pdf. Acesso em 02 de maio de 2022.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6ª ed. ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Trad. Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. VII-XXIII.

MAFRA, Aline Helena. **Aqui a gente tem regra pra tudo: formas regulatórias na educação das crianças pequenas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158786/337034.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 novembro de 2020.

MAFRA-REBELO, Aline Helena; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formas regulatórias na Educação Infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais**. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_379.pdf. Acesso em: 05 novembro de 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Trad. Cristina Antunes. 2ª ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MAYNART, Renata da Costa; HADDAD, Lenira. A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de educação infantil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/compreensao-das-relacoes-de-parentesco-pelas-criancas-na-brincadeira-de-faz-de-conta>. Acesso em: 05 novembro de 2020.

MEIRELES, Gabriela Silveira. **A infância nas tramas do poder: um estudo das relações entre as crianças na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_d657750a9382d42b9c9d9fe539d9982e. Acesso em: 05 novembro de 2020.

MEC. Ministério da Educação. Parecer homologado parcialmente nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: Brasília, nº 103, p. 32, 28 de abril de 2020.

MICHEL, Caroline Braga. **Interações infantis e relações de poder: fios que tecem uma trama**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURG_66f77363fa1ad5308dc08780f442c747. Acesso em: 05 novembro 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NARODOWSI, Mariano. **Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Editora da USF, 2001.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Revista Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, V. 14, n. 31, set-dez 2018, pp. 625-644.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PAULA, Elaine de. **Conformação ou transgressão: as relações das crianças no interior da creche**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambú. Pôster. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/-5334--Int.pdf>. Acesso em: 05 novembro de 2020.

PAULINO, Marina. **Resistências, fugas e transgressões: estudo sobre o cotidiano e as relações de poder na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_PaulinoM_1.pdf. Acesso em: 05 novembro de 2020.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PINAZZA, Mônica, A.; GOBBI, Márcia Aparecida. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. *In*: Pinazza, Mônica, A.; Gobbi, Márcia Aparecida (org.). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 21-44.

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da pequena infância**. Educação e Sociedade, v. 25, n. 86, Campinas, 2004.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância; UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; OPAS, Organização Pan-americana da Saúde. **Covid-19 e desenvolvimento sustentável: avaliando a crise de olho na recuperação**. 1ª ed. Brasília, DF. 2021

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Filosofia, Pedagogia e Psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. *In*: Kohan, Walter Omar. **Devir criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Págs 153-163.

RNPI, Rede Nacional Primeira Infância. **Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 23 de março de 2020.

SARAMAGO, Sílvia Sara Souza. **Metodologias de pesquisa empírica com crianças**. Sociologia, problemas e práticas, n. 35, p. 9-29, 2001 Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292001000100002. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

SARMENTO, M.J.; BANDEIRA, A.; DORES, R. Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas. *In*: GARCIA, R.L.G. (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Revista Educ. Soc.*, v. 26, nº 91, maio/ago, Campinas, SP, 2005a, p. 361-378. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 de junho de 2022.

SARMENTO, Manuel J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**, v. 23, nº 1, jan/jul, Florianópolis, SC, 2005b, p. 17-40. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Editora Junqueira Martins, 2007a, p. 25-49.

SOUZA, Rubens André Carloto de. **Um estudo sobre o processo de singularização de crianças através do jogo protagonizado**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_1efb42a202b235a2f2b78152c1363bf8. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

SPINUCCI, Ioana da Cunha Pereira Yacalos. **Brincar na sala é muito mais chatinho: concepções de crianças pequenas, educadores e mães sobre a liberdade de ação em duas creches de Jundiá-SP**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10112017-120742/public0/ioana_do.pdf. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TREVISAN, Gabriela Pina. **Afectos e amores entre as crianças** – a construção de sentimentos na interação de pares. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância), Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2006.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **Você vai ter que obedecer! A participação das crianças na relação pedagógica**: um estudo de caso na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em:
http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_12_2011_10.08.48.57f8b19cd349a244fd7cc2e6fb048ae8.pdf. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_8ae2797b1faaf52ac0ee95278e66ee06. Acesso em: 01 de agosto de 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninos e meninas na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, nº 33, julho/dezembro, 2009, p. 265-283. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS FAMÍLIAS (TCLE)

Seu(ua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **AS RELAÇÕES DE PODER E AS PRÁTICAS DE LIBERDADE DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**, sob a orientação da prof. Dra Ana Maria Coelho Monte Frota, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Meu nome é Rebeka Rodrigues Alves da Costa, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação Infantil. Esta pesquisa de campo faz parte do meu Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Peço que leia atentamente as informações abaixo e sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta que desejar, a fim de que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo geral será investigar o que revelam as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças de uma turma de infantil 5, no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia de covid-19. A pesquisa se dará por meio da observação dos momentos de interação social e brincadeira livre das crianças e de conversas informais, realizadas em pequenos grupos, entre a pesquisadora e as crianças da turma que manifestarem o desejo de participar. Como forma de registrar as ações e as falas das crianças utilizaremos diário de campo, fotografias, filmagens e gravador de voz, com o intuito de obter uma melhor compreensão e análise dos dados coletados. Ressaltamos que será garantido o anonimato do(a) seu(ua) filho(a), de modo que o nome da criança, bem como a sua imagem, será preservado. Caso permita que ele(a) participe desta investigação, não haverá prejuízo para a criança e para a família em face das informações fornecidas. A participação da criança na pesquisa será de caráter voluntário, não incidindo sobre ela e sua família nenhum tipo de cobrança ou pagamento relacionado à pesquisa.

Riscos: os procedimentos de construção de dados desta pesquisa não serão invasivos, no entanto a realização deste estudo poderá vir a causar algum desconforto para os participantes da pesquisa (criança). Entretanto, a possibilidade desse risco será minimizada através do respeito no que se refere à sua vontade de colaborar ou não com a pesquisa. Ademais, serão respeitados os direitos de sigilo e privacidade, tanto das crianças quanto da instituição escolar.

Benefícios: esta pesquisa irá contribuir com os estudos relacionados à Infância e à Educação Infantil, mais precisamente, com os estudos sobre as culturas infantis e as interações sociais das crianças, colaborando para o fortalecimento da concepção de criança enquanto sujeito histórico, ator social e produtor de cultura, ao valorizar a escuta dos meninos e meninas e dar visibilidade para sua competência e múltiplas linguagens.

Ressaltamos ainda que os conhecimentos produzidos por meio da organização e análise das observações, entrevistas, áudios, vídeos e fotografias poderão ser publicados para além do texto desse estudo dissertativo, servindo de subsídio para a produção de outras publicações científicas. Contudo, os resultados e dados pessoais e individuais estarão sob sigilo ético, sendo assegurado o anonimato dos participantes em trabalhos escritos e/ou em apresentações orais que, porventura, venham a ser realizados, por meio do uso de nomes fictícios, escolhidos pela pesquisadora.

Durante a realização da pesquisa, se por qualquer motivo resolver desistir, tem toda a liberdade para retirar o seu consentimento de participação. **Em caso de dúvidas, favor contatar a pesquisadora Rebeka Rodrigues Alves da Costa por meio do telefone (85)99936-4180 ou email: rebekacomk@gmail.com.**

Asseguramos que você receberá uma cópia deste termo, devidamente assinado por você e a pesquisadora responsável, contendo todos os contatos da mesma. Desde já, nos colocamos à disposição para esclarecer possíveis dúvidas, agora, ou a qualquer momento durante o desenvolvimento da pesquisa.

Eu, _____, portador do CPF de nº _____ declaro que fui devidamente informada(o) de todos os acordos e aspectos sobre as condições da pesquisa. Sendo assim, declaro que aceito participar nesse estudo, compreendo as informações prestadas pela pesquisadora responsável e DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a participação do(a) seu(ua) filho(a) no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ, localizado à Rua Coronel Nunes de Melo, 1000, Rodolfo Teófilo CEP.: 60420-275. Telefone: 3366-8344

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PROFESSORA (TALE)

Você professor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **AS RELAÇÕES DE PODER E AS PRÁTICAS DE LIBERDADE DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**, sob a orientação da prof. Dra Ana Maria Coelho Monte Frota, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Meu nome é Rebeka Rodrigues Alves da Costa, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação Infantil. Esta pesquisa de campo faz parte do meu Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Peço que leia atentamente as informações abaixo e sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta que desejar, a fim de que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo geral será investigar o que revelam as relações de poder e as práticas de liberdade das crianças de uma turma de infantil 5, no contexto do atendimento da Educação Infantil provocado pela pandemia de covid-19. A pesquisa se dará por meio da observação dos momentos de interação social e brincadeira livre das crianças e de conversas informais, realizadas em pequenos grupos, entre a pesquisadora e as crianças da turma que manifestarem o desejo de participar. Como forma de registrar as ações e as falas das crianças utilizaremos diário de campo, fotografias, filmagens e gravador de voz, com o intuito de obter uma melhor compreensão e análise dos dados coletados. Ressaltamos que será garantido o seu anonimato, de modo que o seu nome, bem como a sua imagem, será preservada. Caso decida por participar desta investigação, não haverá prejuízo para você em face das informações fornecidas. A sua participação na pesquisa será de caráter voluntário, não incidindo sobre você nenhum tipo de cobrança ou pagamento relacionado à pesquisa.

Riscos: os procedimentos de construção de dados desta pesquisa não serão invasivos, no entanto a realização deste estudo poderá vir a causar algum desconforto para os participantes da pesquisa. Entretanto, a possibilidade desse risco será minimizada através do respeito no que se refere à sua vontade de colaborar ou não com a pesquisa. Ademais, serão respeitados os direitos de sigilo e privacidade.

Benefícios: esta pesquisa irá contribuir com os estudos relacionados à Infância e à Educação Infantil, mais precisamente, com os estudos sobre as culturas infantis e as interações sociais das crianças, colaborando para o fortalecimento da concepção de criança enquanto sujeito histórico, ator social e produtor de cultura, ao valorizar a escuta dos meninos e meninas e dar visibilidade para sua competência e múltiplas linguagens.

Ressaltamos ainda que os conhecimentos produzidos por meio da organização e análise das observações, entrevistas, áudios, vídeos e fotografias poderão ser publicados para além do texto desse estudo dissertativo, servindo de subsídio para a produção de outras publicações científicas. Contudo, os resultados e dados pessoais e individuais estarão sob sigilo ético, sendo assegurado o anonimato dos participantes em trabalhos escritos e/ou em apresentações orais que, porventura, venham a ser realizados, por meio do uso de nomes fictícios, escolhidos pela pesquisadora.

Durante a realização da pesquisa, se por qualquer motivo resolver desistir, tem toda a liberdade para retirar o seu consentimento de participação. **Em caso de dúvidas, favor contatar a pesquisadora Rebeka Rodrigues Alves da Costa por meio do telefone (85)99936-4180 ou email: rebekacomk@gmail.com.**

Asseguramos que você receberá uma cópia deste termo, devidamente assinado por você e a pesquisadora responsável, contendo todos os contatos da mesma. Desde já, nos colocamos à disposição para esclarecer possíveis dúvidas, agora, ou a qualquer momento durante o desenvolvimento da pesquisa.

Eu, _____, portador do CPF de nº _____ declaro que fui devidamente informada(o) de todos os acordos e aspectos sobre as condições da pesquisa. Sendo assim, declaro que aceito participar nesse estudo, compreendo as informações prestadas pela pesquisadora responsável e **DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.**

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a participação do(a) seu(ua) filho(a) no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ, localizado à Rua Coronel Nunes de Melo, 1000, Rodolfo Teófilo CEP.: 60420-275. Telefone: 3366-8344

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS CRIANÇAS (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE



Ilustrações de Ana Caroline Sales

UMA VISITA CURIOSA



CERTO DIA, ENQUANTO A MENINA PASSEAVA PRÓXIMO À ESCOLA, VIU ALGUMAS CRIANÇAS DO INFANTIL 5 BRINCANDO NO PARQUINHO.

EXISTE UMA MENINA MUITO CURIOSA QUE ADORA CONVERSAR E APRENDER COM AS CRIANÇAS. ELA ESTUDA EM UMA GRANDE ESCOLA CHAMADA UNIVERSIDADE. É LÁ QUE A MENINA APRENDE VÁRIAS COISAS INTERESSANTES. TUDO O QUE DESCOBRE ELA ANOTA EM SEU CADERNINHO PARA NÃO ESQUECER. E, ACREDITEM, ELA GOSTA DE PERGUNTAR SOBRE TUDO!



2

3

CURIOSA COMO É, COMEÇOU A SE PERGUNTAR:

DO QUE SERÁ QUE ESSAS CRIANÇAS ESTÃO BRINCANDO, HEIN?

COMO SERÁ QUE ELAS BRINCAM COM OS COLEGAS?

SERÁ QUE AS CRIANÇAS GOSTAM DE FAZER TUDO COMO AS PRÓS PEDEM OU TEM COISAS QUE PREFEREM FAZER DE OUTRAS FORMAS?

SERÁ QUE ÀS VEZES AS CRIANÇAS BRIGAM ENTRE SI?

ESTOU CURIOSA PRA SABER SE ELAS FAZEM AS PAZES OU FICAM CHATEADAS DURANTE MUITO TEMPO.

ERAM MUITAS AS PERGUNTAS QUE A MENINA TINHA EM SUA CABEÇA. ENTÃO, ELA TEVE UMA IDEIA:

JÁ SEI! VOU CONHECER ESSA ESCOLA PARA PASSAR MAIS TEMPO COM AS CRIANÇAS.

QUERO OUVIR SUAS HISTÓRIAS, OBSERVAR SUAS BRINCADEIRAS E ANOTAR TUDINHO NO MEU CADERNO.

TENHO CERTEZA QUE NA TURMA NO INFANTIL 5 TEM MUITAS CRIANÇAS SABIDAS QUE GOSTAM DE CONVERSAR, BRINCAR E SE DIVERTIR. VOU APRENDER MUITO COM ELAS!



4

5

EI, PSIU!
 VOCÊS JÁ DEVEM TER VISTO ESSA MENINA POR AÍ.
 VOU DAR ALGUMAS DICAS PARA QUE
 VOCÊS DESCUBRAM COMO ELA É:
 ELA É GRANDE, TEM CABELO ENCARACOLADO E USA ÓCULOS.
 AH, EU SOUBE TAMBÉM QUE ELA TEM UM OLHO MUITO
 CURIOSO, QUE ADORA OBSERVAR TUDO
 E ELE VIVE PASSEANDO DE UM LADO PARA O OUTRO
 À PROCURA DE NOVIDADES.
 E AÍ, DESCOBRIRAM DE QUEM ESTOU FALANDO?



PODEM AJUDÁ-LA A
 APRENDER MAIS
 SOBRE COMO VOCÊS
 BRINCAM E
 CONVIVEM JUNTOS?

O NOME DESSA MENINA É REBEKA.
 ELA QUER FICAR UM TEMPO NA SALA DE VOCÊS.
 EM ALGUNS MOMENTOS ELA VAI GRAVAR VÍDEOS E TIRAR
 ALGUMAS FOTOGRAFIAS DAS BRINCADEIRAS E
 ATIVIDADES DA TURMA.
 EM OUTROS VAI SENTAR NA RODINHA PARA CONVERSAR
 COM VOCÊS E GRAVAR O QUE DIZEM.
 A FAMÍLIA DE VOCÊS E A PROFESSORA JÁ SABEM DESSA
 NOVIDADE E DEIXARAM VOCÊS CONVERSAREM COM ELA.
 CASO VOCÊ OU O SEU RESPONSÁVEL QUEIRAM
 PERGUNTAR ALGUMA COISA SOBRE A PESQUISA DA
 REBEKA, VOCÊS PODEM FALAR PESSOALMENTE COM ELA
 OU LIGAR PARA O TELEFONE (85) 999364180.
 NO DIA EM QUE NÃO QUISEREM CONTAR NADA PARA A
 REBEKA, TUDO BEM! NÃO TEM PROBLEMA. TEM DIAS QUE A
 GENTE NÃO TEM VONTADE MESMO DE CONVERSAR, NÉ?
 E AÍ, VOCÊS ACEITAM AJUDAR A REBEKA NESSA
 PESQUISA QUE ELA ESTÁ FAZENDO? PINTA A SUA
 RESPOSTA E ESCREVA O SEU NOME.
 ESPERO QUE VOCÊS SE DIVIRTAM BASTANTE!

7

QUER PARTICIPAR DA PESQUISA DA REBEKA?



SIM



NÃO

MEU NOME É: _____

E COMO SOU UMA CRIANÇA COM DIREITOS DE SER OUVIDA
 E DE DAR A MINHA OPINIÃO, DECLARO QUE FUI
 DEVIDAMENTE INFORMADA(O) DE TODOS OS ACORDOS E
 ASPECTOS SOBRE AS CONDIÇÕES DA PESQUISA. SENDO
 ASSIM, DECLARO QUE ACEITO PARTICIPAR DESSE ESTUDO,
 COMPREENDO AS INFORMAÇÕES PRESTADAS PELA
 PESQUISADORA RESPONSÁVEL E DOU O MEU
 CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO
 FORÇADO OU OBRIGADO.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a
 participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da
 UFC/PROPESQ, localizado à Rua Coronel Nunes de Melo, 1000, Rodolfo
 Teófilo CEP.: 60420-275. Telefone: 3366-8344

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO GUIA DAS ENTREVISTAS-CONVERSAS

1º BLOCO DE PERGUNTAS

1. O que vocês gostam de fazer para se divertir?
2. Quais são as brincadeiras preferidas de vocês?

2º BLOCO DE PERGUNTAS

1. Como foi ficar em casa e não poder vir para a escola? O que vocês sentiram?
2. O que vocês faziam em casa nesse período?
3. Do que vocês sentiam falta da escola quando estavam em casa?
4. O que vocês gostavam nas aulas online? E o que não gostavam?
5. Como vocês se sentiram ao voltar para a escola?
6. O que mudou na escola depois que vocês voltaram? O que podia antes e agora não pode mais?
7. Vocês já ouviram falar em liberdade? O que é liberdade para vocês?
8. Em quais momentos na escola vocês se sentem com mais liberdade? Por que?
9. Vocês sentem que tem mais liberdade nas aulas em casa ou nas aulas na escola? Por que?

APÊNDICE E - HISTÓRIA PARA COMPLETAR



CENA 1 – Era uma vez uma escola onde as crianças e professores possuíam os mesmos direitos. Na sala do infantil 5 estudava um menino chamado Michel. Ele gostava muito dessa escola porque se sentia com liberdade para fazer suas próprias escolhas e fazer as coisas do seu jeito.

CENA 2 – No início desse ano, a família de Michel se mudou para outra cidade. Na nova escola, a professora de Michel vivia lhe dizendo: "Senta direito, Michel!", "Agora não é hora de beber água", "Faça a sua atividade, Michel!", "No parque não pode brincar de correr, combinado?". Michel ficava chateado porque não podia fazer as coisas a seu modo. As coisas mais importantes eram os professores que decidiam. Ao chegar em casa, Michel resmungou para si mesmo: "Se eu pudesse governar essa escola por um dia, tudo seria diferente".

CENA 3 – A mãe de Michel, ouvindo o que o menino tinha acabado de dizer, resolveu lhe fazer algumas perguntas: Michel, e o que é governar? Explica para mim como é ser governado pelos adultos? Só os adultos que fazem isso ou você conhece alguma criança que também goste de governar? Por que você acha que eles fazem isso? Você faz alguma coisa para fugir ou escapar das ordens que os outros dão a você? O que você acha que precisaria acontecer na escola para você se sentir livre? Se você pudesse governar essa escola por um dia, o que faria de diferente?