

**movimentos e efeitos da palavra:
uma reflexão sobre as narrativas de/sobre crianças no contexto escolar¹**

conceição firmina seixas silva²
universidade do estado do rio de janeiro, brasil
orcid id: 0000-0003-0586-1275
erika xavier guedes cavalcante³
universidade do estado do rio de janeiro, brasil
orcid id: 0009-0003-7191-8724

resumo

A escola é um lugar onde as crianças compartilham o espaço-tempo com seus pares, outros sujeitos que compõem seu cotidiano e, por vezes, pesquisadoras que vão a campo com suas inquietações. Para a produção deste artigo, foi utilizado como material-base o relatório de campo desenvolvido durante uma oficina realizada com crianças do 1º ano do ensino fundamental, matriculadas em uma escola municipal localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. A partir das falas, não falas e outras formas de expressão protagonizadas por estudantes, professora e pesquisadoras, buscamos entender o lugar da palavra na elaboração de narrativas por e sobre as crianças no contexto escolar. Além dos/as autores/as do campo dos estudos da infância, apoiamo-nos em textos literários e poéticos, por fornecerem elementos que nos permitem situarmo-nos no mundo a partir de perspectivas diversas. Como exercício de reflexão sobre os movimentos e efeitos da palavra, traçamos três linhas de análise: a *palavra que anseia brecha e escuta*; as *palavras impostas, mal endereçadas, limitantes*; e, por último, as *narrativas inventadas que viram de ponta-cabeça*. Além de provocar educadores/as a olharem para suas práticas pedagógicas e mediações, desafiamo-nos a pensar se há espaço na escola para a expressão livre e criadora, formadora de leituras de si e da vida.

palavras-chave: narrativas; infância; escola; relações inter e intrageracionais.

movements and effects of the word: a reflection on the narratives of/about children in the school context

abstract

School is a place where children share a space and time with their peers, other people who make up their daily lives and, sometimes, researchers who go into the field with their investigations. For the production of this article, we used as our base material the field report developed during a workshop held with children in the first year of elementary school enrolled in a public school located in the northern zone of the city of Rio de Janeiro. Based on the speeches, non-speeches and other forms of expression carried out by the students, teacher and researchers, we sought to understand the place of words in the elaboration of narratives by and about children in the school context. In addition to authors from the field of childhood studies, we relied on literary and poetic texts because they provide elements that allow us to situate ourselves in the world from different perspectives. As an exercise in reflection on the movements and effects of these words, we have outlined

¹ Este artigo contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

² E-mail: conceicaofseixas@gmail.com

³ E-mail: erika.emidia@gmail.com

movimentos e efeitos da palavra: uma reflexão sobre as narrativas de/sobre crianças no contexto escolar

three lines of analysis: the word that yearns for a gap and to be heard; the imposed, poorly addressed, limiting words and, finally, the invented narratives that turn upside down. In addition to provoking educators to look at their pedagogical practices and mediations, we challenge ourselves to think about whether there is room in school for free and creative expression, which forms readings of self and life.

keywords: narratives; childhood; school; inter and intra-generational relationships.

movimientos y efectos de la palabra: una reflexión sobre las narrativas de/sobre los niños en el contexto escolar

resumen

La escuela es un lugar donde los niños comparten espacio y tiempo con sus compañeros, otros sujetos que componen su vida cotidiana y, a veces, investigadores que van al campo con sus inquietudes. Para la producción de este artículo, se utilizó como material de base el informe de campo desarrollado durante un taller con niños de 1.º año de primaria matriculados en una escuela pública ubicada en la zona norte de la ciudad de Río de Janeiro. A partir de los discursos, no discursos y otras formas de expresión realizadas por alumnos, profesores e investigadores, se buscó comprender el lugar de la palabra en la elaboración de narrativas por y sobre niños en el contexto escolar. Además de autores del campo de los estudios sobre la infancia, nos basamos en textos literarios y poéticos porque ofrecen elementos que nos permiten situarnos en el mundo desde diferentes perspectivas. Como ejercicio de reflexión sobre los movimientos y efectos de la palabra, hemos trazado tres líneas de análisis: *la palabra que anhela un hueco y ser escuchada; las palabras impuestas, mal abordadas, limitantes y, por último, las narraciones inventadas que dan un vuelco*. Además de provocar a los educadores a mirar sus prácticas y meditaciones pedagógicas, nos desafiamos a pensar si en la escuela hay espacio para la expresión libre y creativa, que forma lecturas del yo y de la vida.

palabras clave: narrativas; infancia; escuela; relaciones inter e intrageneracionales.



movimentos e efeitos da palavra:
uma reflexão sobre as narrativas de/sobre crianças no contexto escolar

introdução

Gosto de escrever palavras inteiras, cortadas, compostas, frases, não frases. Gosto de ver as palavras plenas de sentido ou carregadas de vazio dependuradas no varal da linha. Palavras caídas, apanhadas, surgidas, inventadas na corda bamba da vida (Evaristo, 2016, p. 108).

“A professora havia nos dito que eles eram ‘bichos’ logo no nosso primeiro contato.” “Quero ser escritora.” “Quero ser arqueólogo.” “Ela pediu para eu escrever que ela quer levar os seus patinhos para a praia, cavar um buraco para botar água e botar os patinhos dentro.” “Para minha surpresa, eles começaram a ficar muito curiosos com o livro, pois, no livro, os personagens são engolidos pela página.” “O cachorro mordeu o polvo e o polvo acabou explodindo.” “Eu tirava as peças da caixa e elas não conseguiam formar uma história com elas, a maioria não demonstrava muito interesse em participar.” “A escola virava a escola do terror toda lua cheia.” “Eu gosto [de jornal]. Dá pra fazer avião de papel, um cisne que anda pela água.” Todas essas frases foram proferidas por ou sobre crianças no território da escola. Essa miscelânea de opiniões, anseios e fabulações – não tão desconexas assim – dão o tom do material sobre o qual nos debruçamos para desenvolver este texto, com o desejo de percorrer que palavras estão encontrando as crianças no contexto escolar. Algumas inquietações nos estimularam a olhar para a produção de falas feitas por e sobre as crianças e, a partir delas, pensar: o que as mobiliza a tecer/distorcer histórias? Quais palavras capturam seus interesses? Quais interlocutores/as e espaços dão suporte à criação de suas narrativas e a suas expressões livres? Buscamos capturar a força da palavra das crianças em seus processos de significação do mundo em que habitam, dos espaços institucionais que ocupam e dos papéis sociais a elas destinados.

Estamos tomando a palavra como um elemento formador empregado na construção de uma rede de significados que disputam sentidos – de infância, estudante, escola, entre outros. Para Bakhtin (2003), filósofo que se dedicou ao

estudo da linguagem, os sujeitos são constituídos pela linguagem, composta a partir de uma rede simbólica que tem a palavra como o elemento primordial dos fenômenos sociais que dão contorno às relações humanas. O autor toma a palavra para além de sua natureza sígnica, pois, para ele, aos signos se junta uma série de variáveis que concorrem para a produção de sentidos e de realidades.

Também Olarieta (2017), apoiada no campo da filosofia, toma a linguagem como uma forma de habitar (e produzir) o mundo. Assim, concebe a palavra além de sua função técnica ou gramatical, tomando-a como forma de *nomeação*, isto é, relacionando-a ao modo como produzimos combinações, distorções e danças entre palavras, com o intuito de fazer nascer o mundo que se interpõe entre os sujeitos, bem como transformá-lo e abrir caminhos para possibilidades diversas de habitá-lo. Como um gesto simples – e nada simplório – de conversar com as crianças e as professoras na escola, fazendo circular a palavra, Olarieta (2017) buscou, como nós em nossa pesquisa, “explorar em forma coletiva os sentidos que o mundo nos apresenta ou nos nega” (Olarieta, 2017, p. 23), estando certos/as de que “as palavras nunca conseguem esgotar o que o mundo é” (Olarieta, 2017, p. 24). Como pontua a autora, é isso o que permite o exercício vital da linguagem – o de escapar dos limites que tentam aprisionar as palavras em certezas, forçando o pensamento a interrogar, imaginar, fabular.

Apostamos que, por meio de palavras encontradas e desencontradas, as crianças vão criando, negando, negociando, tensionando uma forma de estar no mundo e de ler seus códigos. Contam também, para isso, com a presença dos adultos e de seus pares, da linguagem corporal e do contexto material e social que acompanham suas palavras, contornando e/ou deformando os sentidos inventados. Girardello (2018, p. 71) destaca que, nesse jogo, entram também a “imaginação individual, a memória e a apropriação cultural, a abertura à historicidade e o compartilhamento social” das crianças. O uso das palavras como um fazer discursivo na experimentação da linguagem é, para a autora, extremamente importante, pois, nesse processo, elas vão não apenas criando suas histórias, como também a si próprias, e descobrindo quem são.

Para a reflexão, apoiamo-nos em autores do campo dos estudos da infância, mas também em textos literários e poéticos que fornecem outros elementos para escapar do enquadramento da ciência, que, por mais crítica que seja, ainda responde a certo *modus operandi* de produção acadêmica. Situadas no campo da arte, a literatura e a poesia têm na liberdade o atributo fundamental para suas criações. É ela que garante ir além da realidade dada e percebida, em um processo de interrogação dela a fim de vislumbrar outras possibilidades de experimentar o real, de alcançar o impossível, o intangível (Montes, 1999). A arte, ao mesmo tempo que convoca o sujeito a adentrar no mundo do absurdo – no sentido de que não é aliado necessariamente à racionalidade nem está comprometido com as regras e padrões estabelecidos –, não representa uma ruptura plena e total da realidade (Freud, 1976). É por situar nesse interstício entre o que se apresenta como condições dadas no presente e aquilo que dele escapa que temos a oportunidade de transformar, estranhar, interrogar o mundo em que vivemos (Silva; Luciano, 2023), ou seja, de driblar o hábito, a mesmice, o que é dado, forçando a mente e o corpo a perceberem outros sentidos da realidade (Girardello, 2018).

Estamos incluindo, ainda, a análise de uma oficina realizada, entre os meses de maio e dezembro de 2023, com cerca de 60 crianças matriculadas em duas turmas do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada na Zona Norte do município do Rio de Janeiro. O projeto que abriga esse trabalho com as crianças tem por objetivo capturar suas impressões da escola e do papel social de estudante que são convocadas a desempenhar, de suas infâncias e dos territórios em que habitam. A oficina provocou, sobretudo, as crianças a contarem história, por apostar que a construção de narrativas representa uma tentativa de traduzir a si, o outro e o mundo. Por meio de atividades lúdicas que envolviam a criação de desenhos, a construção de escolas em que gostariam de estudar – assim como os personagens que habitariam seus espaços –, entre outras, apostamos na entrada em cena da imaginação, permitindo a captura de elementos inventados para aquilo que se conhece. Todas essas atividades foram desenvolvidas coletivamente em subgrupos e, após cada produção, as crianças eram levadas a apresentar e a refletir sobre suas propostas.

O aspecto coletivo tem sido uma aposta do nosso grupo de pesquisa: primeiro por deslocar o modo individualizante dos percursos escolares; e, segundo, por nos apoiarmos em uma ideia de subjetivação que se faz em concerto com o outro em torno de um bem comum. A partir de um tema e em grupo, a palavra de uma criança pode encontrar e/ou desencontrar com a de outra e, nesse fazer, tecem movimentos para se posicionar, discordar, debater, construir. Estar face a face com o outro e posicionar as palavras em voz alta no coletivo possibilitam uma experiência de descentramento e de diálogo com o outro. Ainda, estimulam não apenas as crianças a digerirem o mundo que os adultos lhes propõem, mas também a vislumbrarem coletivamente algumas transformações que almejam para aquilo que recebem. Tomamos o coletivo como espaço de mediação das palavras do *eu* com a do *outro* e a de um *nós*. Nas escolas que idealizaram, por exemplo, algumas crianças reservaram um espaço para suas mães e avós, além de serem habitadas pelos amigos de seu bairro, como se reivindicassem outros arranjos escolares que abrigassem não somente estudantes e mestres, mas igualmente pessoas que elas gostam. Assim, fomos em busca de histórias que ainda não foram contadas e a partir das quais este trabalho se forjou.

como um ímã: (con)textos em que as palavras atraem e/ou repulsam ideias, pessoas e opiniões

Prosseguimos nosso trabalho capturando as palavras faladas, escritas, desenhadas, cantadas, dançadas pelas crianças para construir as narrativas e contranarrativas estimuladas pelas inquietações que levamos. Contudo, tomada a distância e com fôlego necessário para olhar os relatórios de campo – com olhos de ver e sentir –, emerge uma vontade de não mais nos atermos ao que aquelas crianças têm precisamente a dizer sobre o que é ser estudante ou sobre a escola da realidade e a dos sonhos. Mais nos interessa o que elas escolhem dizer, a maneira como driblam as propostas iniciais, indo ao encontro da narrativa que querem criar naquele exato dia – às vezes palavreadas, noutras corporais. Buscamos exaltar o interesse delas pelas narrativas que não estão postas, que têm um quê de mistério e de assombro – por aquilo que não é óbvio, pelo que não é binário, que é mais engendrado do que engessado.

Não é raro que o desfecho e/ou a motivação da pesquisa sejam modificados durante sua feitura, afinal, em concordância com Macedo *et al.* (2012), crianças são sujeitos ativos desse processo, capazes de construir interpretações e intervenções singulares que, muitas vezes, escapam das previsibilidades. Segundo as autoras, “o olhar da criança se oferece ao adulto como um promissor desvio ao seu olhar habitual” (Macedo *et al.*, 2012, p. 106). Logo, embarcamos nesse desvio, deixando-nos capturar pelo ângulo pelo qual elas enxergam o mundo, ainda que, para isso, precisemos desembair algumas lentes que insistimos em colocar com o passar dos anos. Aqui, coadunamos a ideia de pesquisa não como algo que se antecipa à experiência do sujeito ou por meio da qual se verificam algumas verdades posicionadas de antemão. A verdade sobre a infância, por exemplo, congela a imagem da criança em torno de características como imaturidade e ingenuidade, mesmo que ela nos dê sinais de que possui muita destreza para compreender o mundo e já o faz a seu modo, ou de que possui astúcia para lidar com algumas agruras da vida. Muitos autores (Burman, 2022; Castro, 2019; Liebel, 2019) que se alinham a uma vertente crítica têm se dedicado à construção de um campo de estudos com matizes epistemológicos que se afastam da *suposta verdade* que a modernidade produziu sobre o sentido de infância, asfixiando essa palavra ao não supor brechas, novidade, errância para sua emergência.

Ao contrário disso, percorremos caminhos em que a palavra necessita ser costurada em uma sequência de tantas outras palavras inesperadas para chegar a um sentido que desconhecemos; alguns nunca alcançaremos, visto que a alteridade que se interpõe entre a pesquisadora-adulta e a criança impede que a primeira alcance o mundo da última plenamente. Além disso, nem sempre as crianças entregam todas as suas cartas para os adultos, mas cultuam um mundo e uma cultura entre pares que se apresenta como intransponível para nós. O sociólogo Corsaro (2011) se colocou a observar, especialmente em pátios de escolas, grupos de crianças a fim de documentar suas produções. No compartilhamento de brincadeiras, afetos e artefatos, percebeu que elas buscam dar sentido ao mundo adulto, às suas regras, à relação de poder, aos papéis sociais etc., construindo entendimentos que nem sempre coincidem com esse mundo. Por isso, o que

chamou de cultura de pares não equivale à cultura ampla, mas trata-se de algo que possui códigos próprios e que, por vezes, deformam o mundo em que vivem. Nesse exercício – que não é apenas de interpretação, mas de construção –, as crianças encontram liberdade para transitar entre as palavras, costurá-las, produzindo sentidos próprios.

Há um contexto que igualmente dá contorno à palavra, composto pelos elementos que impactam o desenho de seu sentido. Na pesquisa, elencamos três desses elementos: o remetente, representado pelas adultas pesquisadoras; o território em que a palavra está sendo proferida (a escola); e o tema que levamos. A presença das pesquisadoras instaura canais de diálogo diferentes dos que acontecem no curso das brincadeiras entre pares e também entre as crianças e sua professora. Talvez por essa razão a oficina tenha funcionado, às vezes, como um receptáculo de queixas das crianças com relação à sua escola. As palavras, nessas ocasiões, eram lançadas com mais liberdade, uma vez que eram endereçadas às adultas que não constituíam formalmente o quadro institucional escolar. Por outro lado, essa liberdade era contornada pelo contexto da sala de aula que se interpunha não apenas nas palavras das crianças, mas também em nossa postura. Por fim, as perguntas e o tema apresentados faziam emergir um conjunto de palavras, e não outro.

De modo a sensibilizar a análise que traçaremos a seguir, evocamos Manoel de Barros, poeta brasileiro que nos oxigena em muitos sentidos. Em 1999, Barros lançou *Exercícios de ser criança*, no qual um dos poemas, “O menino que carregava água na peneira”, salta aos olhos e *aformiga* inquietações e questionamentos motivadores para este artigo. Nele, um menino afeito às peraltagens descobre que é possível desafiar o óbvio e abraçar o inimaginável por meio das palavras. Carregar água com uma peneira não parece uma boa ideia para quem olha para a situação com olhos de racionalidade, mas, para quem opta pelo faz-de-conta, deixando a imaginação fluir, essa é, sim, uma possibilidade. No poema de Barros, a mãe do menino tenta convencê-lo de que carregar água com a peneira é algo que ele fará em vão, visto que não faz sentido. “Seria o mesmo que criar peixe no bolso”, diz ela,

antes de entender que o filho é poeta e que é por meio das palavras que ele produz sentidos, sem o compromisso com a materialidade.

O poeta e as crianças nos lembram que os despropósitos podem nos levar além. É notório que há uma disponibilidade, na infância, em não se conformar, em tensionar certezas e acordos sociais que imputamos às crianças. Arendt (2007) apresenta um sentido de infância como início e, como tal, há algo inaugural no nascimento de uma criança. Ela nasce em um mundo que existe antes dela, que tem regras, conceitos, que diz o que ela é, para onde ela tem que ir para cumprir seu processo de socialização, como ela tem que se vestir, o que lhe cabe ou não. O início de que fala Arendt (2007) refere-se ao fato de que a chegada da criança lhe instaura a pergunta *que mundo é esse?*, uma vez que não participou das decisões tomadas antes dela. E, ao perguntar, instaura-se também uma interrogação sobre a certeza das coisas.

Essa ideia possui certa comunhão com Marcelo, personagem principal do livro *Marcelo, Marmelo, Martelo* (Rocha, 1999), que decide questionar os significantes das coisas e começa a renomeá-las, de modo a fazer sentido para ele. Com sua inquietação e questionamentos, ele desequilibra a comunicação da família e convoca os pais a pensarem fora da caixa. Talvez seja nesse tocante, mesmo embebidas na ideia de que muito sabemos, que seguimos aprendendo e nos surpreendendo tanto com as crianças. Assim como os personagens literários evocados acima, os sujeitos desta pesquisa também parecem entender que são autores e que as palavras não estão no mundo a passeio.

A partir da experiência de campo vivenciada, propusemo-nos a pensar sobre a palavra dita, a não dita, a mal dita, a silenciada, a que é imposta, aquela inventada, a que nos acha, a que nomeia, a que busca espaço e destinatários, a que controla, a que liberta. Bondía (2002, p. 21), ao dizer que “fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco”, exalta o lugar de afetação e construção da palavra. Nesse sentido, buscamos entender, a partir da descrição de falas e interações com as crianças e com a professora regente no decorrer da oficina, quais brechas as crianças encontram para se expressarem e experimentarem o

movimentos e efeitos da palavra: uma reflexão sobre as narrativas de/sobre crianças no contexto escolar

inusitado e se elas se sentem seguras para carregar água na peneira, se esse for um desejo.

Estabelecemos um diálogo a partir do relatório de campo e das reflexões que surgem a reboque dele. Alguns trechos do documento foram destacados a fim de propor uma costura teórica sobre como os interesses das crianças e a sede de fala e escuta balizaram uma oficina que foi tomando outros rumos, ao se abrir para insurgências do encontro com as crianças. Rumos esses que vão desde confissões da intimidade e desabafos docentes – *a palavra que anseia brecha e escuta* – a uma problematização quanto à estigmatização das crianças – *palavras impostas, mal endereçadas, limitantes* –, passando também por criação de personagens que borram a fronteira do possível e pela inesperada criação coletiva de uma história oral e visual cheia de mistério – *as narrativas inventadas que viram de ponta-cabeça* –, em referência a Rufino (2023), que acredita em uma palavra viva, brincante e encarnada, capaz de movimentar e bagunçar as estruturas. Essas serão, portanto, as três linhas de abordagem que estruturamos para percorrer os caminhos tomados pela palavra no ambiente escolar e seus efeitos.

a palavra que anseia brecha e escuta

Começamos nossa análise focando um movimento da palavra que tem ressoado muito nas escolas – e para além delas – nos últimos tempos: a busca por brechas e escuta. Em diferentes etapas da oficina, as pesquisadoras foram surpreendidas com palavras que as encontravam de surpresa, como quem procura a brecha necessária para chegar a um destinatário. Tais palavras enunciadas pelas crianças apresentaram-se e cavaram seu lugar, mesmo que as interlocutoras não estivessem preparadas para recebê-las, e, talvez por isso, desorganizaram o fluxo de ideias previsto. Ser surpreendida frequentemente pelas crianças parte também de uma relação prescritiva e premeditada que os adultos normalmente estabelecem com elas, em um falacioso desejo de controle do por vir, de suas capacidades, ações e interações. A seguir, destacamos as situações a partir das quais estabelecemos as reflexões:

Nos momentos finais, quando comecei a guardar as produções das crianças, J. começou a chorar e G., vendo-a, se emocionou dizendo:

“Tô com saudades do meu pai agora. Ele tá em casa com a perna machucada desde 2021, não tá conseguindo trabalhar. Eu também tenho motivos para chorar”. Nossa, me segurei para não marejar nessa hora e oferecer uma escuta rasa (devido ao contexto), mas sensível (Relato de campo – Grupo 1).

Decidi iniciar o contato com as crianças perguntando como estavam, todas responderam que bem, exceto o E., que na mesma hora expressou que não. Perguntei se tinha acontecido algo, o porquê de não estar bem, e ele me disse que tinha perdido seu cachorro, perguntei quando tinha sido e ele disse que há alguns dias. Quando estava falando com E., L. me chamou e disse: “Tia, você não perguntou pra mim”, e refiz a pergunta para ela, que começou curiosamente a falar como tinham sido suas férias (Relato de campo – Grupo 1).

Rubem Alves (2003), em seu necessário texto “Escutatória”, provoca-nos a pensar sobre nossa sede por falar e nossa falta de disponibilidade em escutar de forma sensível. “Todo mundo quer aprender a falar... Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória, mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil” (Alves, 2003, p. 64). Centrando essa problemática no ambiente escolar, questionamo-nos sobre a qualidade e a presença da escuta ofertada às crianças. Muitas vezes, o silenciamento dos/as estudantes não se dá necessariamente pela proibição da fala, mas pela isenção da escuta. Entretanto, evocando novamente o menino de Barros, que insistiu em carregar água na peneira, a palavra, quando apoderada com intenção e vontade, pode ser associada à água – ela vai achar uma forma de desviar, furar obstáculos, buscar frestas, infiltrar-se.

A necessidade de ser ouvida, porém, não é sintomática apenas das crianças. É necessário pensar sobre os espaços de escuta ofertados aos/às docentes. Professores/as, em meio aos ruídos da escola, também estocam desabafos, lamúrias, vontades. Desejam ser ouvidos/as, conforme revela o relato a seguir:

Conversei um pouco com a professora A. e a professora R. sobre as altas demandas exigidas aos professores (principalmente pelos responsáveis das crianças) e sobre a falta de recursos disponíveis para eles e as crianças, como mediadores, professores assistentes, psicopedagogos, fisioterapeutas, entre outros profissionais e recursos que proporcionariam um melhor aproveitamento do espaço escolar pelas crianças, segundo elas. [...] Senti que essas duas professoras buscavam uma escuta em relação às suas angústias e dificuldades profissionais e traziam uma sensação marcante de insuficiência/ esgotamento por parte delas em relação às necessidades de algumas crianças de suas turmas. Não possuo conhecimento necessário para propor ideias ou apontar novos

movimentos e efeitos da palavra: uma reflexão sobre as narrativas de/sobre crianças no contexto escolar

caminhos para essas profissionais, fazendo com que eu me sentisse também insuficiente para elas naquele momento. Tentei oferecer uma escuta acolhedora e atenta (Relato de campo – Grupo 1).

O registro da pesquisadora reforça o entendimento de que não há caminho de escuta sensível para as crianças se professores/as se encontram sufocados/as com as próprias palavras. A palavra ganha sentido em sua interação com o outro, e ter abertura para elaborá-la e compartilhá-la oportuniza necessárias reflexões e circulação de ideias e sentimentos, afinal “narrar já é ‘refletir sobre’ os acontecimentos narrados” (Ricoeur, 2011, p. 103). Logo, um ambiente escolar que seja terreno para produções criativas e trocas sensíveis precisa estar atento à formação e à realidade docente, para que haja espaço, acolhimento e disponibilidade para essa prática que é, antes de tudo, um *fazer intersubjetivo*. Acreditamos em uma educação que se dá por relações não cartesianas e pelo afeto, uma vez que envolve dimensões relacionais complexas e viscerais, como pontua Perrenoud (1993, p. 150 *apud* Carvalho, 1999, p. 17) sobre o fazer docente: “trabalhamos com nossas emoções, nossa cultura, nossos gostos e desgostos, nossos preconceitos, nossas angústias e desejos, nossos fantasmas de poder ou de perfeições e, finalmente, nossas entranhas”. Por essa razão, reiteramos a necessidade do olhar sensível para os contextos nos quais os/as docentes estão inseridos/as e para as respectivas implicações nas práticas pedagógicas e nas condutas desses/as profissionais, que vivenciam diariamente as grandezas e os desafios de atuar na educação escolar.

Diante de um cenário de queixas e distanciamento entre professores/as e estudantes, de crianças que não encontram espaço para falar em sala de aula e se frustram por isso, e profissionais exaustos e desmotivados – ambos reféns de uma prática educativa castradora –, questionamos: existe uma palavra remediadora para essa complexa questão? Pensamos que não, mas apostamos em um *caminho coletivo* que implica lapidar falas e escutas capazes de ressignificar repertórios ressentidos e defensivos, em que a palavra do outro e seus desejos possam ser acolhidos.

palavras impostas, mal endereçadas, limitantes

Em diálogo com a reflexão estabelecida anteriormente, trazemos à tona uma situação ocorrida antes mesmo de iniciar o ciclo de atividades e que nos chamou

atenção. Na chegada à escola, as pesquisadoras foram apresentadas às turmas com as quais realizaram a pesquisa por meio de uma palavra, “bichos”, como conta o relato:

Conhecemos a professora, e conversamos com ela enquanto as crianças ainda estavam no recreio, a mesma nos deu orientações sobre a turma, informando que os alunos eram muito agitados, e que não era para ficarmos assustadas com o fato, e caso fosse necessário poderíamos “gritar” com eles para que se acalmassem. [...] a professora havia nos dito que eles eram “bichos” logo no nosso primeiro contato (Relato de campo - Grupo 1).

O termo “bichos” não se tratou de uma metáfora para falar sobre as crianças serem meio polvos – afinal, é espantosa a habilidade que algumas têm de agarrar tantas coisas de uma só vez em fração de segundos. Ou meio pássaros, capazes de saltar de alturas como se tivessem asas, ou, quem dirá, espécies de cobras, dessas que se rastejam no chão com a alegria e a tranquilidade de quem não se importa com a mancha de sujeira no uniforme. Poderíamos pensar também que são como formigas, uma vez que juntas ganham uma força enorme e podem fazer coisas surpreendentes. Cabe, ainda, enxergá-las como gatos, por serem magnetizantes e traiçoeiras, oferecendo beleza e alguns arranhões em sua convivência. São muitas as alusões bichanas passíveis de serem feitas quando olhamos para as crianças e suas peripécias. Nesse caso, porém, a palavra em questão visava apontar a indisciplina da turma, que tensiona a lógica de uma escola pensada para civilizar esses *indomáveis* corpos.

Reconhecemos, todavia, que os discursos produzidos não são descolados de um contexto que, nesse caso, compreende uma sala de aula cheia, limitações no espaço físico e um notório esgotamento físico e mental da docente, em decorrência dos desafios institucionais e relacionais que se apresentaram no decorrer de seu ofício. As professoras das escolas, principalmente as públicas, assumem a engenhosa tarefa de educar em meio às muitas precariedades materiais, à escassez de políticas públicas que possam minimizar as desigualdades educacionais e à submissão de seu trabalho às normas e diretrizes que nem sempre são definidas com sua participação, entre outras questões. Carvalho (1999), em sua pesquisa com professoras de uma escola da rede pública de ensino do município de São Paulo, destaca que, tratando-se dos primeiros segmentos, é inevitável falar de um

movimentos e efeitos da palavra: uma reflexão sobre as narrativas de/sobre crianças no contexto escolar

adoecimento feminino, uma vez que, na maioria dessas instituições, são as mulheres que ocupam o cargo da docência. Além disso, o ideal de cuidado infantil inscrito em nossa sociedade – mesmo em espaços institucionais – posiciona as mulheres em um terreno solitário por não conseguir compartilhar essa tarefa com outros atores sociais. A professora que acompanhou nossa pesquisa, por exemplo, ao final de nosso trabalho, deu sinais de adoecimento psíquico, chegando a nos relatar a necessidade de um afastamento.

Como pesquisadoras, temos consciência dos diferentes lugares ocupados na escola: a nós cabe uma imersão apenas em uma parcela da realidade profunda e complexa que configura o cotidiano escolar vivido diariamente pelas professoras das escolas públicas, não estando expostas a uma série de camadas e questões experienciadas por essas profissionais. Entretanto, também por sermos de fora e posicionadas, muitas vezes, como ouvintes, nossa simples presença oferece outros contornos aos sentidos das palavras proferidas tanto pelas crianças – que sabem que estão falando para adultas que não são suas professoras – quanto para as docentes. Acreditando que palavras são potenciais desencadeadoras de ações e reações, não nos escapa a reflexão de que as crianças serem apresentadas como “bichos”, antes mesmo da possibilidade de um primeiro contato entre elas e as pesquisadoras, fez com que esse vocábulo de intenção (des)qualificadora se antecipasse ao que elas poderiam ser, a partir dessa nova interação. Como Bondía (2002, p. 21), acreditamos que “considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório”. Afinal, assim como os encontros, as palavras também são acontecimentos que deixam suas marcas, pois “a palavra não se limita a ser veiculadora dos sentidos, a palavra é carne, é materializadora da vida, propiciadora dos acontecimentos”, diz Rufino (2019, p. 14).

É preciso considerar que a situação analisada não se trata de um fato isolado ocorrido nessa escola, tampouco a análise visa culpabilizar a docente. O que se propõe é uma reflexão sobre o arcabouço existente no cenário educacional que acaba por fomentar a prática de determinação das crianças, em ambiente escolar, por meio

de palavras que não necessariamente lhes vestem e que, aqui, categorizamos como *palavras impostas, mal endereçadas, limitantes*. Conforme discutem Pereira, Gomes e Silva (2018), como compromisso ético, a prática da pesquisa nos coloca diante de uma série de interrogações e tomadas de decisão, que envolve a escolha do tema, o enfoque em recortes específicos, as vozes que trazemos para a roda, a escolha das palavras das quais nos apoderamos nas diferentes etapas, entre outras questões. Vimo-nos diante de um posicionamento (político) com relação à fala “bichos”, o que suscitou o seguinte questionamento: é um ponto que merece ser abordado? Compromissadas, então, em zelar pelo que dizemos, buscamos entender os contornos dessa fala a fim de escapar de uma possível culpabilização e trazer para a reflexão a complexidade que envolve a escola pública contemporânea. Ao mesmo tempo, perguntamo-nos: como zelar pelo compromisso com a criança, assumindo a infância como causa, “não uma causa no sentido panfletário, mas uma causa para o pensar”? (Pereira, Gomes, Silva, 2018, p. 776). Nosso objetivo, ao propor tal discussão, é se atentar às palavras que reificam um lugar estático para a infância – ela é isso e não pode ser outra coisa. O termo “bichos” nos serviu como ponte para elaborar como as palavras são contornadas por uma série de questões que envolvem os/as interlocutores/as e o tempo-espço no qual são colocadas. Logo, o contexto com poucas brechas para a escuta e o acolhimento das infinitas combinações das palavras (Olarieta, 2017) abrem espaço para seu mau endereçamento e tolhe o exercício de pensar sobre o mundo a fim de transformá-lo.

Os lugares preestabelecidos na escola interferem nas relações que se formam e nos discursos que circulam, legitimando certas posturas. Exemplo disso são os encaixotamentos de estudantes a partir de alcunhas que lhes são atribuídas e que, por vezes, viram espécies de identidade escolar, com a qual a criança fica marcada nesse espaço: *a criança problema, a chorona, a indisciplinada, a preguiçosa, a agressiva*, entre outras adjetivações. Não é incomum a circulação desse tipo de estigmatização que, se não problematizada, acaba por ser naturalizada.

No entanto, mesmo levando em consideração as diferentes posições que crianças e adultos ocupam na hierarquia escolar e a distribuição de poderes presentes na lógica institucional, os sentidos também são contornados por palavras

e experiências advindas daqueles/as que ocupam lugares subalternizados. É na disputa discursiva que reside a possibilidade de distorcer certa pretensão de verdade de enunciados que tendem a enclausurar o mundo a partir de uma perspectiva única. Esse processo acontece por meio de rachaduras, brechas e ranhuras produzidas por palavras lançadas na disputa da produção de sentidos (Rockwell, 2018). Há uma inequívoca dimensão política que transcorre a ordem simbólica, ou seja, os discursos enunciados pelas crianças e, sobretudo, pelos adultos – levando em consideração a estruturação adultocêntrica da nossa sociedade –, além de outros – os produzidos pela indústria midiática, pelo saber científico, pelos diagnósticos psiquiátricos etc. – ocupam lugares diferentes na relação de poderes, e todos eles concorrem para os processos de subjetivação das crianças. Considerando que não há uma “ingenuidade de oferecer uma pueril descrição do mundo, o que está posto em jogo com as mais diferentes concepções teóricas sobre a infância são proposições de mundos sociais e de modos de viver a infância” (Pereira; Gomes; Silva, 2018, p. 763). Assim, a disputa em torno dos sentidos das palavras acarreta consequências para o modo como as crianças vivem, constituem-se como sujeitos e como nós adultos nos relacionamos com elas. É preciso, então, cuidar das palavras lançadas para e sobre as crianças, de modo que não alimentemos a lógica determinista e produtora de estereótipos que limita as possibilidades de ser, sentir e expressar desses sujeitos, que são complexos e singulares. Como lembra Soares (2023, p. 205), “a palavra pressupõe o hábito que anima a existência, fazendo da fala uma regência simbólica e não finalística”.

as narrativas inventadas que viram de ponta-cabeça

Seguindo o curso, em determinado momento da oficina, foi proposto que as crianças criassem uma narrativa sobre a escola, a partir de imagens disparadoras que eram retiradas de uma caixa. As falas das crianças nos deram o privilégio de conhecer as escolas projetadas em seus imaginários, que nos contam sobre afetos, vontades, entre outras inferências acerca do universo escolar e de seus universos particulares. Entre os desejos do que deveria ter na escola, constaram pula-pula, piscina, piscina de bolinha, carrinho de bate-bate, telhado grande e cheio de balões coloridos. Diante de tantas possibilidades, o brincar aparece no topo dos interesses

dessas crianças que cursam o 1º ano do ensino fundamental, quando há uma brusca ruptura quanto ao lugar que a brincadeira ocupa no currículo. Aparecem, ainda, desejos que tensionam questões problemáticas e em voga nos tempos atuais – a qualidade da alimentação infantil e o uso de tecnologias nas escolas. Uma criança autorizou o uso de celulares em sua escola, inclusive na piscina, enquanto outra decretou a existência de uma máquina de batata frita no almoço. Outra vislumbrou uma escola com uma cozinha completa, em que seriam feitas receitas como feijão doce, caramelo queimado e canjica. São pratos incomuns nos refeitórios escolares e que nos remetem à memória afetiva e às comidas de família, mas, para essa criança, também parece caber na escola esse tipo de experiência. No entanto, esse exercício de fabulação não foi isento de questionamentos por parte das crianças, que confrontaram algumas ideias dos colegas, em um processo rico de elaboração e reflexão sobre as escolhas. A exemplo do menino que sugeriu que houvesse dormitório para as crianças que ficam até mais tarde na escola e que recebeu, em resposta, a exclamação: “Caramba, mas aí essa criança nem vai ficar com a mãe!”.

Embora a atividade tenha gerado interessantes reflexões, sua prática foi atravessada por certa resistência, que explicita como a pesquisa com crianças é viva, no sentido de ser um acontecimento impossível de ser totalmente prescrito e controlado. Uma das pesquisadoras relata:

Tive uma imensa dificuldade de fazer com que elas participassem, elas não queriam ficar paradas e precisei dar alguns enfeites de dentro da caixa para que elas se acalmassem um pouco e prestassem mais atenção, mas elas preferiam brincar com esses enfeites, fingiram que era uma pulseira, batata frita, tentaram mastigar, usaram como anel e, a todo tempo, eu retornava para atividade. Uma das crianças falou que atividade era chata, percebi que a todo momento elas estavam muito dispersas, respondendo sem ânimo enquanto brincavam entre elas (Relato de campo – Grupo 1).

Nesse fragmento, é possível perceber como as crianças também possuem outras artimanhas para se expressarem para além da palavra. Às vezes, recorrem à negação da palavra solicitada. No trecho citado o silêncio diante do que é pedido vem acompanhado da agitação corporal e da escolha pela expressão que se dá pelo corpo, que optou por brincar com enfeites. Novamente, bebemos na fonte da escrita faceira de Rufino (2023, p. 15), destacando seu pensamento de que “o corpo é o próprio chão, montagem e montaria da educação”; e mais: “As palavras têm a sina

movimentos e efeitos da palavra: uma reflexão sobre as narrativas de/sobre crianças no contexto escolar

de ser corpo. Elas caçam um jeito de se aconchegar em algo que possa vadiar, driblar, gargalhar [...] Elas sabem que sendo corpo podem mais” (Rufino, 2023, orelha do livro). Afora isso, é importante o entendimento de que da mesma maneira que os adultos têm momentos mais ou menos abertos às palavras – sejam escritas, faladas, ouvidas –, essa disponibilidade ondulante também se dá com as crianças. Se em muitas situações elas desejam falar/fabular, isso não quer dizer que, em outras ocasiões, não possam se desprender da alcunha de *contadoras de histórias* a que lhes atribuímos.

No terceiro dia de oficina, aconteceu uma atividade que mobilizou a turma da manhã. As crianças foram convidadas a construir bonecos que representam os estudantes da escola fictícia que haviam criado. Mais interessante do que contemplar os personagens feitos foi poder refletir e versar sobre as falas das crianças durante o processo criativo e interativo com os colegas e as pesquisadoras.

O boneco Ryan ganhou bigode e barba de barbante branco e achei interessante perguntar se eles lembraram que Ryan tinha 7 anos (segundo a escolha deles mesmos), os meninos riram e disseram “mas aqui pode” e eu afirmei que sim, que era possível mesmo (Relato de campo – Grupo 1).

Nessa passagem, é notório o desprendimento com relação à necessidade de verossimilhança. O que está em jogo é o que se quer. Na dimensão do faz de conta que sustenta todo e qualquer processo lúdico, o compromisso com a verdade é aquele estabelecido, dentro daquele espaço-tempo, pelos sujeitos que os integram (Brougère, 1995). A pesquisadora, que está fora desse acordo, traz a realidade para sinalizar o despropósito que seria uma criança de 7 anos usar barba e bigode brancos. A criança, que parece não pactuar com esse compromisso, é categórica em afirmar que estão falando de diferentes lugares; do dela – que é o do faz de conta – esse conflito não se interpõe.

Pedro e Mônica estão no 1º ano e Jesus no 4º ano. Nesse momento, E. fez um comentário muito bom sobre Jesus: “Ele estuda na escola em que vocês estudam e está em todos os lugares”. Jesus tem a roupa da Wandinha, cabelos longos na cor rosa e vermelha (Relato de campo – Grupo 1).

No trecho anterior, o destaque vai para o Jesus, de 100 anos de idade, mas que também é estudante – o que traduz uma percepção de que a escola não é apenas lugar de criança. Além disso, trata-se de um nome de referência masculina, mas que



foi representado, pelas crianças, com trajes convencionalmente femininos; algo que também acontece com outro personagem criado por esse grupo, o que denota um pensamento criativo que não segue a lógica binária socialmente instituída. Ainda sobre a face criativa das crianças, destacamos outra personagem, que também nos remeteu à questão da memória. Ela foi inventada com uma máscara na boca, colocada de forma não usual. Supostamente o objeto faz referência à pandemia do coronavírus, um período significativo atravessado por todos nós. No entanto, a maneira como puseram a máscara na personagem abria caminho para o dizer, pois se tratava de uma máscara que, ao mesmo tempo, protegia, mas não tapava a boca. Simbolicamente, um passe livre à fala.

No fragmento a seguir, as crianças subvertem a lógica do uniforme escolar:

R. confeccionou um *cropped*, ela disse que nessa escola poderia usar, mas completou que ficaria embaixo da blusa da escola, pra ela tirar quando sair da escola, mas logo depois ficou decidido pelo grupo que era permitido o *cropped* sem a blusa por cima (Relato de campo - Grupo 1).

No impasse que se apresentou durante essa escolha, percebemos certa dificuldade de arriscar, mas também o fortalecimento coletivo, a partir do diálogo, para legitimar o que queriam. As maneiras como cada grupo foi elaborando seus personagens e tecendo suas respectivas histórias trazem à tona diversas questões. Atividades como essas, em que as crianças podem criar enredos e negociar escolhas - incluindo o acordo ou a suspensão do que é certo ou errado -, são, portanto, facilitadoras para que histórias emergjam e para que crianças façam suas próprias leituras das coisas. Olarieta (2013, p. 10), tecendo um encontro entre a infância e a poesia, fala sobre a capacidade que as crianças têm de expandir ou inaugurar mundos, em contraponto com a linguagem adulta:

O infantil aqui é um verbo, uma ação, um exercício que abre mundos, que traz novas formas de olhar e de transformar o que achamos já conhecido, já sabido; é olhar o mundo como se fosse a primeira vez; é trazer sua novidade, sua abertura - essa que tentamos de forma infrutífera cristalizar com nossa linguagem que explica e nos fornece certezas que fecham.

Outra experiência vivida - e que alimenta esta seção - gira em torno do produto final que se pretendia realizar com as crianças. A proposta inicial era confeccionar um jornal, contemplando aspectos que emergiram na oficina.

Entretanto, mais uma vez a palavra dos/as interlocutores/as fez-se presente e foi validada. Crianças são sujeitos de um espaço-tempo e, embora conheçam o jornal, produzir um não foi tarefa que as engajou. A não ser que fosse para transformá-lo, como sugerem alguns alunos que, indagados sobre gostar ou não de jornal, responderam: “Eu gosto. Dá pra fazer avião de papel, um cisne que anda pela água”, ou “É muito preto, não dá pra ler, por isso que a gente não gosta, mas eu gosto de usar para queimar”, além do estudante que não hesita em dizer que “Não! Jornal é só pá velho!”. Respeitando o lugar da criança nesse percurso, essas respostas viraram de ponta-cabeça as escolhas das pesquisadoras, fazendo-as pensar em novos caminhos.

Se com relação ao jornal prevaleceu um desinteresse, o mesmo não se pode dizer quando o assunto em pauta foi o mistério. Aquilo que precisa ser desvendado mostrou-se como algo mobilizador. Palavras a serem descobertas, perseguidas ou reinventadas compõem um universo de possibilidades, uma vez que não estão dadas e, por isso, revelaram-se convidativas. No novo caminho traçado, a pesquisadora escolheu *Este livro comeu meu cão*, de Richard Byrne (2015), no qual um dos personagens é engolido pela dobradura do livro. Um exemplar que, além de inaugurar um mistério, pede, em determinado momento, para ser chacoalhado. Para quem é, muitas vezes, privado de manusear livros com a justificativa de preservá-los, a possibilidade legítima de um contato inusitado com esse objeto é um ponto fora da curva, um ganho no quesito interação com o universo literário, confirmado pelo relato:

Comecei, então, a leitura do livro e, para minha surpresa, eles começaram a ficar muito curiosos, pois no livro os personagens são engolidos pela página, e surgiu o mistério, pra onde eles vão? A atividade inteira depois da leitura do livro foi de teorias acerca de como isso seria possível. [...] em um dado momento, o livro pede que seja chacoalhado, e isso deixou eles animados. [...] perguntei se na semana seguinte eles topavam criar uma história com os personagens e a escola que eles haviam feito. Eles ficaram superanimados e disseram que sim, S. disse que iria ser a escola do terror, e foi unânime entre eles essa decisão (Relato de campo - Grupo 1).



Essa leitura instigou o grupo a criar sua própria história de terror, afinal, a infância é também lugar de assombros, de escavar, de temer e de se atrair pela penumbra. Como apresenta Montes (2002, p. 39),

La infancia es ambigua, decididamente, y su ambigüedad es irremediable. Los niños son personas asombrosas, deslumbrantes, capaces de ser y dejar de ser al minuto siguiente. [...] Necesitados de aprender y muy capaces de enseñar. Sensatos y insensatos al mismo tiempo.

A oficina abriu espaço para essa ambigüidade da qual fala a autora e para a criação entre pares, livre e inventiva, dessas que não caberia numa página de jornal. Para tanto, foi importante fazer da sala de aula um ambiente que fomenta a autoria infantil, o que não é apenas da ordem do espontâneo. A mediação e a oferta de materiais inspiradores são combustíveis valiosos para esse processo. Em muitas situações, a potência da narrativa das crianças precisa de estímulo para emergir. Passemos, então, à construção da história:

Toda vez que instigo eles a criar algo, percebo que ficam um pouco ansiosos e confusos, mas dão seu jeito para me dizer algo. Depois que começam, sinto que eles se encontram. [...] S. disse que seria a “Escola do terror”. Perguntei se todos concordavam, e M. disse: “Eu não concordo, queria que fosse escola assustadora”. M., então, sugeriu: pode ser “Livro do terror assustador”. Perguntei se todos concordavam, recebi um “sim” muito alto de todos.

S. iniciou a história, contando com o reforço dos colegas na sequência:

S.: O menino estava indo pra escola com o cachorro dele, e ele foi passar pelo parquinho assustador, quando ele foi se balançar no balanço, ele soltou a coleira sem querer, e o cachorro saiu correndo. O menino foi atrás, e chamou seus amigos para ajudar a encontrar seu cachorro.

M.: Eles ficaram perdidos em vários lugares, um no parquinho assustador, outro na sala assustadora e o outro na piscina assustadora. Dentro da piscina assustadora tinha um monstro chamado *O polvo do mal*. O polvo do mal comia as crianças. As crianças saíram correndo assustadas da escola.

S.: Ué, e o cachorro, gente?

M.: Foi pra casa.

Conforme o enredo ia surgindo, o grupo de crianças se questionava sobre quem eram os personagens e quais seriam suas ações, ora dando corda para novos rumos da história, ora resgatando o que ainda precisava ser elaborado:

Pesquisadora: E aí, gente, o cachorro foi pra onde? A história acabou?

M.: Ficou lutando contra O polvo malvado.

No intuito de extrair mais deles, perguntei: Ele ficou lutando com o polvo e acabou a história?

B.: O cachorro começou a lutar com o polvo, e aí ele virou um bicho. O cachorro mordeu o polvo, e o polvo acabou explodindo.

T.: As crianças voltaram pra escola e se perderam de novo, uma foi pra praia assustadora, outra pra floresta assustadora e um pro parquinho. Lá na floresta assustadora, tinha um homem, eles achavam que era uma estátua, mas era um homem, um homem que matava crianças.

[...]

R.: Eles correram assustados e voltaram pra sala de aula. O cachorro que era um monstro agora começou a perseguir as crianças, mas elas se esconderam na sala de aula. Eles seguraram o cachorro cada um de um lado e deram uma poção pra ele, que fez ele voltar ao normal.

S.: O dia amanheceu, a escola começou a ter aula, e eles foram embora dormir

M.: A escola virava a escola do terror toda lua cheia. E fim.

É interessante refletir que, nessa narrativa, há ameaças por todos os lados, mas na mesma escola que vira um espaço de terror toda lua cheia existe um lugar para onde as crianças voltam em busca de abrigo e segurança – a sala de aula. Ao pensar nas palavras proferidas por elas, capazes de virar a história de ponta-cabeça, referimo-nos justamente à habilidade de, narrativamente, revirar o tabuleiro, jogar com a imaginação, causar espanto, fazer da escola um lugar regido pela lua, um cenário fictício de história de terror. Misturar, sem cerimônia, *parquinho* e *morte* numa mesma fala; permitir que cachorro e polvo lutem e, ainda, que o cachorro – *o melhor amigo do homem* – vire um monstro perseguidor de crianças. Isso nos leva a compreender que a infância “tem a ver com uma desestabilização, com um desarrumar o que estava ordenado e fixado, com um entrar nessa dimensão inaugural do tempo e da linguagem” (Olarieta, 2013, p. 21).

consideração final: os desalinhos provocados pelas palavras arquitetadas pelas crianças

Um sentido de infância, enredado em uma rede simbólica e discursiva que atribuiu qual o lugar da criança no mundo e o que lhe compete, foi traçado na modernidade, assumindo valor de *verdade* e produzindo noções anteriores e independentes de suas experiências. Diversos campos disciplinares – os múltiplos *logos* – estiveram comprometidos com a tarefa de predizer o que é a criança, o que

sente, como se desenvolve, se socializa e do que precisa, trançando caminhos (*teleológicos*) comprometidos mais com um *dever ser* do que propriamente com um *devir*. Como um *dever*, cabe à criança vestir as palavras que desenham conceitos e sentidos destinados a ela. Como *devir*, um sentido se daria envolto da costura de palavras que requereriam ser buscadas, construídas, reunidas a partir da experiência da criança no mundo, não podendo, por isso, ser validado anteriormente à sua ação. Contrário ao paradigma moderno que *inventa* um sentimento de infância como verdade naturalizada e, como tal, antecipatória da experiência do sujeito, Kohan (2005) propõe pensar a infância a partir do modo de temporalidade descrito por Deleuze e Guattari – o *devir* –, como aquele que, ao contrário da sequencialidade e continuidade cronológica, instaura a descontinuidade, o inusitado, o que não se sabe nem se pode prever. Nesse sentido, o que é posto em jogo não é *o que deve ser*, mas *o que pode ser*, realocando a questão para a potencialidade e para a contingência do real; para

a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação [...] que se encontra num *devir* minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes (Kohan, 2005, p. 4).

Nosso objetivo, neste artigo, foi se abrir, a partir da oficina realizada com as crianças na escola, a como elas deformam (ou não) as certezas que sustentam os sentidos que lhes são destinados. O que de desalinho e não conformidade das palavras proferidas pelas crianças provoca no sentido de infância hegemônico e no mundo adultocêntrico? Embora se trate de uma lógica dominante que estrutura supostas verdades ou ficções universais com relação a uma noção de infância, esta não está dada, mas em disputa, inclusive por aquela que o vivencia de forma direta – a criança (Silva; Gomes, 2023). Assim, se a palavra que é dita pelo adulto desenha um lugar para ela, temos que levar em consideração a palavra que a criança profere: ou aceitando o lugar onde é colocada, ou confrontando o que a ela é direcionado. Nesse balé, as palavras podem se juntar, embaralhar, se perder e se achar para produzir outro lugar.

No mundo ocidental moderno, o paradigma da racionalidade estruturou o entendimento sobre a subjetividade e o modo de organização social. A razão

conferiria à cadeia de palavras significados específicos balizados pela matemática intelectual. Na intenção de dominar e ler o mundo por meio do cálculo e instrumentalização dos códigos pela razão, é banido tudo aquilo que possa macular essa forma de capturar a realidade. Sobre esse aspecto e levando em consideração o lugar que a infância ocupa dentro dessa lógica, Castro (2019) destaca que a subjetividade, do ponto de vista moderno, é tomada a partir de atributos como consistência, alinhamento, bom ajustamento (psicológico) ao mundo. Para a obtenção dessa subjetividade, requerer-se-ia o apagamento das contradições e incongruências, tidas como próprias do lunático ou do psicologicamente imaturo, de modo que a realidade não poderia “ser alcançada pela imaginação ou pela fantasia, considerados modos infantis” (Castro, 2019, p. 650).

Contrárias à institucionalização das práticas sociais, discursos, lugares e papéis estipulados pelo balizamento racional, aqui convidamos outros elementos, como o corpo, o silêncio, a agitação, a ambiguidade que acompanham a palavra, entrando em cena para performar novos enunciados – quase sempre precários por não serem totalizantes. Como o caminho da racionalidade foi vetado às crianças – tomadas como sujeitos irracionais, despreparados, imaturos –, elas fazem uso de muitos modos para se expressar – brincam, gesticulam, gritam, emudecem-se, deboçam, fazem careta, riem etc. –, fundando, com isso e como forma de protesto, outras realidades e modos de subjetivar-se. Atentar-se para a fabulação das histórias das crianças nas oficinas e para a dança das palavras que circularam naquele espaço-tempo teve como intenção escapar da materialidade da palavra racionalizada. Tomamos as palavras usadas pelas crianças, no ambiente escolar, como uma contraforça na disputa de sentido e na afirmação de suas interpretações de mundo, ao criar enredos para fazer valer suas significações e sentimentos; e fomos testemunhas de que assim o fizeram.

referências

- Alves, R. Escutatória. In: Alves, R. *O amor que acende a lua*. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 65-71.
- Arendt, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Barros, M. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.



- Bondía, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Brougère, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- Burman, E. Criança como método como um recurso para interrogar crises, antagonismos e agências. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 22, n. 4, p. 1296-1312, 2022. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.71743>
- Byrne, R. *Este livro comeu meu cão*. São Paulo: Panda Books, 2015.
- Carvalho, M. P. Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 17-32, 1999. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000200003
- Castro, L. A subjetividade sob dominação: um diálogo entre 'the intimate enemy' de Nandy e 'nervous conditions' de Dangarembga. *Psicologia Política*, v. 19, n. 46, p. 646-663, 2019. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v19n46/v19n46a19.pdf>
- Corsaro, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- Evaristo, C. A gente combinamos de não morrer. In: EVARISTO, C. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016. p. 99-109.
- Freud, S. Escritores criativos e devaneios (1908). In: FREUD, S. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 79-85.
- Girardello, G. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. *childhood & philosophy*, v. 14, n. 29, p. 71-92, 2018. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30576>
- Kohan, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. *Revista Educação Pública*, v. 2, n. 1, 2005. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>
- Liebel, M. *Infâncias dignas, o cómo descolonizarse*. Peru: IFEJANT, 2019.
- Macedo, N. M. R. et al. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: Pereira, R. M. R.; Macedo, N. M. R. (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 87-107
- Montes, G. La frontera indómita. In: G. Montes. *En torno a la construcción y defensa del espacio poético* (s./p.). México: FCE, 1999.
- Montes, G. *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Secretaría de la Educación Pública, 2002
- Olarieta, B. F. O sol e as laranjas. ou sobre o lugar onde as crianças e a poesia se encontram. *Childhood & Philosophy*, v. 9, n. 17, p. 11-23, 2013. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/20666/14993>.
- Olarieta, B. F. Filosofar com as crianças: um trabalho sobre o excesso das palavras. *childhood & philosophy*, v. 13, n. 26, p. 21-34, 2017. [10.12957/childphilo.2017.26655](https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.26655)
- Pereira, R. M. R.; Gomes, L. O.; Silva, C. F. S. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 20, n. 3, p. 761-780, 2018. [10.20396/etd.v20i3.8649227](https://doi.org/10.20396/etd.v20i3.8649227)
- Ricoeur, P. Tempo e narrativa. In: RICOEUR, P. *A configuração do tempo na narrativa de ficção*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- Rocha, R. *Marcelo, Marmelo, Martelo*. São Paulo: Moderna, 1999.
- Rockwell, E. Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? In: Arata, N.; Escalante, J. C.; Padawer, A. (Orgs.). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 239-264.
- Rufino, L. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- Rufino, L. *Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

movimentos e efeitos da palavra: uma reflexão sobre as narrativas de/sobre crianças no contexto escolar

- Silva, C. F. S.; Gomes, L. O. Participação política e infância: como as crianças brasileiras se posicionam e se fazem presentes em seus contextos sociais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 31, n. 30, 2023. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7346>
- Silva, C. F. S.; Luciano, G. C. O. A pandemia e o “inseto da sorte”: as mudanças e os deslocamentos subjetivos e coletivos realizados pelas crianças. In: Pereira, R. R. M.; Gomes, L. O.; Patrícia, C. (Orgs.). *Infância e pandemia sentimentos e utopias de crianças da região metropolitana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2023. p. 145-164.
- Soares, D. *As trajetórias possíveis do banzo*. São Paulo: Ofícios Terrestres, 2023.

submetido: 12.07.2024

aprovado: 20.10.2024