

Infância e participação na escola: que sentido as crianças atribuem às regras e normas dessa instituição?¹

Childhood and participation in school: what meaning do children assign to the rules and norms of this institution?

Conceição Firmina Seixas Silva é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Departamento de Estudos da Infância (DEDI).
Contato: conceicaoseixas@gmail.com

Maria Aparecida da Silva é estudante do curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista PIBIC.
Contato: mari-ffc@hotmail.com

Resumo

As regras escolares são normalmente marcadas por uma rigidez, o que – do ponto de vista geracional e hierárquico – dificulta a participação ativa das crianças. Neste artigo, objetivamos refletir os sentidos que as crianças dão às regras a que estão submetidas na escola, as estratégias que criam para participar do cotidiano escolar e como buscam burlar o que consideram injusto. Partimos de um referencial teórico situado principalmente nos estudos da infância e da análise de um trabalho de campo realizado em uma turma do 5º ano de uma escola pública da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. As crianças, apesar das inúmeras queixas às regras escolares, consideram a importância de algumas para manter a convivência coletiva, e denunciam aquelas que servem unicamente para cercear os seus corpos.

Palavras chave: Infância. Participação. Escola.

1. A pesquisa que deu origem a este artigo contou com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PI-BIC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).



Abstract

School rules are usually marked by rigidity, which, from a generational and hierarchical point of view, makes it difficult for the children to actively participate. In this paper, we reflect on the meanings children give to rules they are subjected to at school, the strategies they create to participate in school on a day-to-day basis, and how they try to circumvent what they consider unfair. We start from a theoretical reference situated primarily in the childhood studies and from the analysis of field work carried out with a class of 5th graders in a public school in the North Zone of Rio de Janeiro. Despite numerous complaints about school rules, the children regard some rules as important to maintaining collective coexistence, and criticize those that serve only to restrain their bodies.

Keywords: Childhood. Participation. School.

Introdução

As transformações sociais, bem como o surgimento de uma legislação que ampara o direito de crianças e jovens, foram aspectos fundamentais que contribuíram para alocar estes indivíduos na posição de agentes (ALANEN, 2010), superando a lógica que os vê como passivos em relação à construção da ordem social e da sua própria história. Alocar as crianças na posição de seres sociais ativos vem provocando reflexões e estudos acerca da temática da sua participação nos diversos espaços da sociedade. No entanto, as transformações não se fazem suficientes para que essa participação se efetive nas práticas sociais, o que leva Qvortrup (2010) a atestar que a ideia da criança como sujeito político de fato ainda habita um terreno falacioso.

No presente estudo, temos o objetivo de refletir sobre a posição das crianças na escola. Consentimos que o lugar de criança é na cultura e no mundo como um todo. Partimos da escola, e principalmente da pública, por considerá-la um espaço importante para o seu processo de subjetivação por diversas razões: é a instituição oficial responsável pela transmissão do legado educacional e cultural às novas gerações – ainda que esse processo se dê também por outras vias –, o que impõe a todas as crianças a obrigatoriedade do “ofício de aluno/a” (MARCHI, 2010, p. 183), até mesmo aquelas que não acessam a escola; é uma das



primeiras instituições para onde as crianças são destinadas e lá convivem com seus pares e adultos que não são seus familiares, o que as coloca numa posição de ter que experimentar regras e normas diferentes das que regem o espaço privado da casa (SILVA; BACELLAR; CASTRO, 2012).

É precisamente sobre as regras e normas do espaço escolar que se debruça este trabalho. Como as normas são vivenciadas pelos sujeitos que ocupam diferentes posições hierárquicas e geracionais no âmbito escolar? O que pensam as crianças sobre essas normas? Que negociações são possibilitadas entre crianças e adultos na efetivação das regras que regem esse espaço? Como buscam burlar determinações que consideram injustas? Quais formas de resistência cotidiana tecem em face das prescrições nas quais não veem sentido? No cotidiano escolar, as regras são tomadas para manter a organização do espaço ou controlar os corpos?²

Como recurso metodológico, destacamos dois principais percursos: o levantamento e a análise de um referencial bibliográfico situado principalmente no campo dos estudos da infância, além de autores que se debruçam sobre a temática deste artigo; e um trabalho de campo realizado em uma escola pública situada na Zona Norte do Município do Rio de Janeiro. Esse trabalho, que aconteceu entre os meses de maio e setembro de 2019, foi desenvolvido a partir de atividades semanais com 31 estudantes de uma turma do 5º ano, computando o total de oito encontros.

Embora o roteiro de questões que estruturaram as atividades de campo tenha sido previamente pensado, apostamos, com base na metodologia pesquisa-intervenção (CASTRO; BESSET, 2008), em uma construção conjunta e dialógica das ações que realizaríamos a cada dia com as crianças participantes. Esse procedimento metodológico nos convocou inúmeras vezes, diante de situações inusitadas que surgiram ao longo da pesquisa, a repensar o nosso lugar de pesquisadoras e adultas, a lógica adultocêntrica a que estamos imersas e da qual nem sempre conseguimos escapar, e quais posicionamentos adotaríamos. Analisaremos adiante algumas dessas situações.

A desigualdade entre adultos e crianças na nossa sociedade é estrutural (QVORTRUP, 2011), uma vez que estas são posicionadas antagonicamente em relação aos papéis sociais esperados para ocupar: enquanto os primeiros são convocados para desempenhar

2. Essas reflexões foram produzidas a partir de um projeto de pesquisa mais abrangente coordenado por uma das autoras do artigo e cujo tema é “Infância, participação e percursos escolares”.



funções na política e na cultura por serem considerados maduros, as últimas, tidas como incapazes e não maduras, são destinadas, em oposição, à função de aprendiz. Da perspectiva da pesquisa com crianças, Castro (2008) salienta que essa desigualdade estrutural influenciará o seu desenvolvimento, assim como as relações que serão estabelecidas entre os/as envolvidos/as nesse processo – adultos e crianças. Para a autora, o/a pesquisador/a pode adotar uma postura que tenta naturalizar tal desigualdade, ou assumir a responsabilidade de problematizá-la e sustentá-la, entendendo que, uma vez posta, não se trata de algo capaz de ser superado romanticamente pelo seu desejo. Do ponto de vista da pesquisa, isso se refere a um importante desafio que necessita ser levado a cabo no seu próprio fazer, pois, ao mesmo tempo que a pesquisa tenta erradicar essa desigualdade, é importante entender que sua existência também se funda nessa razão. Em nossa pesquisa de campo, pegamo-nos, algumas vezes, exercendo uma postura adultocêntrica, e a reflexão em torno dessa questão foi extremamente importante para o desenrolar das ações e da construção de um laço com as crianças.

Outro aspecto importante da pesquisa, que tomamos como intrínseco ao seu processo, é o fato de algo novo se instaurar no encontro entre os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, assumimos que a pesquisa não seria desenvolvida apenas a partir das questões que levaríamos para discussão em grupo com as crianças, tampouco poderia se limitar à demanda que elas trariam durante as atividades. Reforçamos, então, a importância de acolher o imprevisível, isto é, as temáticas que seriam geradas a partir do encontro das nossas demandas com as das crianças. Entendemos que o processo desemboca em um rumo e não outro porque o espaço-tempo da pesquisa possibilita o aparecimento de determinadas questões, assim como o silenciamento de algumas. Certamente nossa presença contribuiu com o processo de reflexão de algumas temáticas e impossibilitou o surgimento de outras. O aspecto da intervenção, nessa perspectiva teórica abordada por Castro (2008), reside exatamente nesses deslocamentos coletivos e subjetivos que só acontecem a partir da pesquisa. Diz a autora (CASTRO, 2008, p. 29): “decorrente dessa visão de que não há uma extemporaneidade do pesquisador em relação ao ato de pesquisar, reconhece-se que todo dispositivo de pesquisa transforma o que se deseja pesquisar, ou seja, nenhuma pesquisa deixa de ser uma intervenção”.

O primeiro encontro aconteceu em sala de aula com todos/as os/as estudantes e com a professora presente. Os posteriores



aconteceram em dois grupos – um seguido do outro – no refeitório ou na biblioteca, espaços disponibilizados pela coordenadora pedagógica da escola. Cada encontro com cada grupo teve duração de 1h15. Enquanto realizávamos as atividades com um, o outro permanecia em sala com aulas de reforço. A divisão da turma foi acordada com a professora, e a organização dos integrantes em cada grupo foi disponibilizada por ela. Essa divisão já existia e, segundo a professora, foi realizada com base no comportamento das crianças, mesclando, nas suas palavras, crianças mais “agitadas” com crianças mais “tímidas”, “participativas” e “menos participativas”, “falantes” e “pouco falantes”, etc., de modo a se ter um “certo equilíbrio”.

O trabalho empírico foi acompanhado por três pesquisadoras que propuseram rodas de conversa e outras atividades, em que os/as estudantes puderam refletir sobre diversos assuntos: sobre a escola – o que gostam e o que não gostam, ou como construiriam uma, caso fossem convocados para essa tarefa; como se percebem como estudantes de uma escola pública; como veem seus/suas professores/as e os/as adultos/as de modo geral, e a relação de amizade e conflito com seus pares; o que entendem por participação; o que pensam sobre as regras e normas que regem os espaços da instituição, dentre outras questões.

Encaminhamos a análise da temática que propomos neste artigo a partir de três eixos analíticos: o primeiro se destina a refletir sobre como as crianças veem e se sentem em relação às regras da sua escola; o segundo avalia a lógica da gratificação-sanção e do uso de recompensas no manejo disciplinar, como o uso do pátio, que não aparece como um direito das crianças de usufruir esse espaço, mas como barganha; e o terceiro se dedica à reflexão de como as crianças constroem resistências cotidianas, ainda que as mais sutis, ante os constrangimentos institucionais.

“A escola tem que ser livre! Você sabe o que é livre? Livre é sem essas grades!”: o que pensam as crianças sobre as regras e normas institucionais?

“Colocaram grades!” Foram as palavras proferidas por uma das pesquisadoras, surpresa, ao adentrar a escola em que estudou durante boa parte da sua infância e perceber que, entre o espaço do estreito corredor – onde localizam-se as salas de aula – e o enorme pátio, fixaram grades que impossibilitam o acesso direto ao último. É interessante que, em contraste a essa reação da pesquisadora na nossa primeira visita à escola, a vice-diretora



mencionou exatamente a grade como uma “boa conquista que impede as crianças de ficarem correndo no pátio”, nas suas palavras. Assim, ela foi nos mostrando a escola de forma orgulhosa, principalmente pelo que considerou como uma boa coisa para a instituição.

Desde o primeiro encontro que realizamos com a turma, foram fervorosas as reclamações destinadas a essas grades. Na roda de apresentação, quando perguntamos o que eles menos gostam na escola, responderam: “*não gosto de não poder correr*”, “*não gosto de não ir para o pátio*”, e “*não gosto dessas grades que colocaram no corredor*”. A maioria dos/as estudantes está matriculada nessa escola desde a Educação Infantil, e a grade foi colocada recentemente, de modo que conseguiram acompanhar a modificação do espaço. Um desses estudantes mencionou que, antes da existência das grades, tinha mais espaço e liberdade para brincar. Atualmente o recreio acontece no corredor e, por ser um espaço diminuto para a quantidade de pessoas, a escola estipulou que é proibido correr. A imagem do recreio nos pareceu muito dissonante, pois a escola dispõe, logo após as grades, de um enorme pátio arborizado e agradável para fazer inúmeras atividades, brincadeiras ou para não fazer nada. Normalmente esse espaço é ocupado apenas por atividades dirigidas por algum/a professor/a, como a aula de Educação Física.

Pelas falas das crianças, parece que a grade incomoda para além do espaço que rouba, por toda sua simbologia de delimitação e cerceamento que representa. O objeto as lembra, a todo instante, dos limites, de algumas proibições e regras que são sentidas como injustas e, por isso, o incômodo gerado. No encontro seguinte, solicitamos que as crianças, em pequenos grupos, nos apresentassem uma fotografia³, em forma de desenho, da sua escola, de modo a nos mostrar sua percepção a respeito do lugar em que estudam, que acreditamos que não necessariamente é compartilhada por todos/as, ou mesmo tem relação com a realidade de fato. Estávamos interessadas em como as crianças veem sua escola. Muitas iniciaram as suas representações a partir do desenho da grade. Na maioria dos desenhos, a grade aparece em destaque, ganhando uma enorme proporção em relação aos outros elementos da escola. Em um desenho, a grade é de um tamanho tal que parece até maior que a escola. Nesse grupo, as crianças gastaram boa parte do tempo pintando, fazendo cada traço em detalhe da tal grade, destinando pouco tempo para os demais objetos.

3. Nesse encontro, as crianças foram convidadas a observar um varal de fotos de diferentes escolas espalhadas pelo mundo. A maioria das fotografias que utilizamos foi retirada do projeto *Classroom Portraits*, de 2004, do fotógrafo Julian Germain. Para maiores informações do projeto, confira em: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>. Além dessas imagens, selecionamos uma foto de Sebastião Salgado, catalogada em seu livro *Êxodos*, que retrata uma aula ao ar livre, na África. Escolhemos também uma foto de uma escola do Movimento Sem Terra, disponível no *Google*. Ao ver as imagens, as crianças foram mencionando os elementos presentes nessas instituições de ensino que são semelhantes aos da sua escola, assim como aqueles que diferem – como a simples presença de um ar condicionado, suas preferências, seus estranhamentos – como o uso do *foulart* pelas estudantes de uma escola do Iêmen, ao que eles atribuíram como “as freiras”. Fantasiosamente foram narrando como deveria ser a vida daqueles/as estudantes. Se identificaram bastante com uma escola pública localizada na Serra do Cipó, em Minas Gerais, o que, segundo elas, deve-se ao uniforme de escola pública, à quantidade de estudantes negros/as, e à própria estrutura da escola.



Em outro momento, as crianças, imaginando-se como construtoras da escola que gostariam de ter, desenharam, fantasiaram e narraram como esta seria e qual nome teria. Foi uma experiência bastante rica e interessante de trocas e negociações a respeito dos elementos que deveriam fazer parte ou não da escola que estavam construindo, mas também de conflito. Um desses conflitos se instaurou quando João⁴ desenhou grades na escola. Ao perceber o desenho, Pedro questionou de maneira enfática: “*que grades o que, João?! Tá doido?! A escola tem que ser livre! Você sabe o que é livre? Livre é sem essas grades!*”. João, então, disse que poderia apagar e sugeriu que, no lugar das grades, houvesse rampas. Diferente da grade, a rampa ali era o elemento que conectava, que trazia acesso, que não impedia. Avaliamos que as crianças retratavam, por meio desse elemento, seu desejo de livre passagem, de não aprisionamento.

Outras questões muito relevantes foram sendo observadas a partir do desenho das crianças. A representação da escola de outro grupo contava com sala de música, sala de dança e aula de coreano. No meio desses espaços que representavam o interesse das meninas, havia também o espaço da diretoria, que foi trazido não apenas por esse grupo, mas também por outro, mesmo tendo dito que o lugar de que menos gostavam na escola era a diretoria, por saber que quando iam pra lá é porque normalmente estavam com algum tipo de problema. O “ser levado para a diretoria” é um velho conhecido no cotidiano escolar. No entanto, na roda de conversa, as crianças falaram da importância da diretoria para manter a ordem na escola, ao que nos pareceu que não se tratava da regra em si, ou de que eram contra qualquer tipo de norma, mas ao modo como é instituída e ao fim a que se destina. Outro grupo apresentou argumentos semelhantes: “*não é bom, mas é importante*”, referindo-se aos espaços responsáveis pela coordenação da escola. Nesse sentido, parece que o incômodo discente com o espaço da direção, que representa, segundo os/as próprios/as estudantes, o lugar do “castigo” e da “punição”, não é suficiente para retirá-lo da representação de uma escola ideal.

De acordo com Castro (2013), não é incomum que os/as estudantes encarem como um desafio o processo que prevê a reversão de suas posições historicamente subordinadas dentro do âmbito escolar, uma vez que temem percorrer um caminho desconhecido que, certamente, demandaria que lidassem com uma série de responsabilidades institucionais. Nesse sentido, a aposta na manutenção do lugar do controle deve-se, por um lado, ao receio de se perder na total liberdade, como analisa a

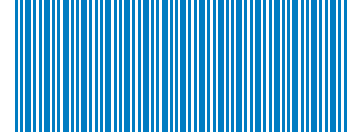
4. Utilizamos nomes fictícios com o objetivo de preservar a identidade das crianças.



autora (CASTRO, 2013). Por outro, a aposta em uma diretoria não necessariamente era por um espaço que apenas manda, controla e pune. As crianças consideram as regras importantes, ainda que com certo custo. Percebem que elas são o que possibilita a convivência coletiva, e puderam experimentar isso no próprio trabalho coletivo, em que tinham que criar algumas regras para o uso de material, do espaço, para ser ouvido. Pareceu-nos, então, que não era a presença da direção em si que estava em jogo nas escolas que estavam construindo, mas como esta se posicionaria em relação aos desejos e demandas das crianças. Poderia ser uma direção que não apostaria em grades, por exemplo.

Um dos grupos foi mais radical na representação da escola que estavam construindo. Ao falar sobre seu desenho, criaram uma história em que o antigo diretor havia morrido, e seu lugar foi ocupado por um gato que protegia a escola durante o dia e virava estrela à noite. Esse grupo foi um dos mais empolgados nessa atividade e, com muita criatividade e imaginação, foi construindo soluções para aquilo que via como impasse e inventando coisas para seu prazer e alegria. As crianças, na sua narrativa, “matam” um tipo de direção, de uma ordem e, no lugar da figura do/a adulto/a, colocam um animal – a Gata Estrela –, que, segundo elas, é amiga dos/as estudantes e protege a escola em todos os momentos. Para nós, pareceu que as crianças não desejavam uma escola sem normas e, sim, que estas fizessem sentido para elas. Sentiam algumas como injustas, como não poder correr no único e parco momento em que não se mantinham sentadas. Não entendiam o porquê da existência da grade, e nem foram convocadas para opinar sobre sua implementação.

Muitas vezes, a condição hierárquica estabelecida na sociedade e, conseqüentemente, nas instituições escolares – configurada no aspecto geracional e também nas funções desempenhadas por adultos/mestres e crianças/estudantes –, é exercida por meio de certo autoritarismo, apropriando-se aqueles/as que se encontram no topo da cadeia de um lugar de poder e silenciando o outro que ocupa a posição abaixo. Interessante observar que as crianças vislumbram saídas para essa questão sem que com isso abram mão da condição hierárquica, que nos parece ser estrutural. Assim, apoiadas na proposta da escola das crianças, nos perguntamos: é possível construir laços fundamentados em lógicas menos opressoras dentro de uma hierarquia? A igualdade só é viável com a extinção da hierarquia? O que dentro da hierarquia produz a tirania? O que difere um processo/governança tirano de outro democrático não seria justamente quando as regras



que regem tal processo/governo fazem sentido para todos/as os/as envolvidos/as? Assim, no nosso entendimento, o que estava em jogo nas criações das crianças não era a escola com ou sem regras, mas uma escola com ou sem tirania.

Rancière, em seu livro *O Mestre Ignorante* (2007), chama atenção para a questão da relação hierárquica estabelecida no processo educador. Para ele, a igualdade é possível de se fundamentar entre sujeitos que desempenham diferentes papéis – adultos/as e crianças, mestres e alunos/as, por exemplo –, sem que se elimine a hierarquia. Ao descrever uma situação pedagógica, em que o mestre Joseph Jacotot solicita uma tarefa aos/às seus/suas alunos/as, sem conseguir orientá-los/as diretamente, já que o mestre não falava a língua dos/as alunos/as e vice-versa, percebe que esta é cumprida. Conclui Rancière (2007, p. 31) que “eles haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre”. Assim, o que o autor propõe é abolir a figura do mestre explicador – este que, por temer abdicar da sua posição de poder, sustenta a desigualdade no processo educador –, mas não a do mestre em si, o que, por sua vez, não inclui a abolição da hierarquia presente no processo educador.

“Quem não terminar o trabalho, não vai para o pátio!”: que negociações são possibilitadas entre crianças e adultos na efetivação das regras?

Em um dos encontros, perguntamos às crianças como elas imaginavam a experiência discente se estudassem na escola que foram convidadas a construir. Um estudante diz que seria “*maravilhoso*”, pois seriam mais livres para fazer aquilo que gostariam e, principalmente, para usar o pátio: “*seríamos livres e teríamos aula aqui fora!*”, acrescenta Bernardo. Uma menina lembrou que, na Educação Infantil, tinha uma professora que com frequência levava as crianças ao pátio antes de iniciar a aula. Essa lembrança foi compartilhada por outras que recordavam desse momento e dessa professora. Também falaram bastante da imagem de uma aula ao ar livre embaixo de uma árvore apresentada no varal do fotos. Essas cenas voltavam com certa recorrência na fala das crianças, lamentando-se por não estarem em áreas abertas ou em contato com a natureza com maior frequência. Percebemos, pelos seus relatos, que o uso ou não do pátio é geralmente utilizado, na instituição escolar, como barganha ou punição. Assim foi frisado por uma estudante que lembrou do condicionamento de ir para o pátio para quem termina a tarefa: “*quem não terminar o trabalho, não vai para o pátio!*”.



Lembra Foucault (1987, p. 150) que, na disciplina, a punição “não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção”. Em seu estudo clássico sobre instituição das regras atreladas à lógica da vigilância e punição, Foucault (1987), tomando as instituições educativas como exemplo, discorre justamente sobre as práticas punitivas que visam alcançar a docilização do corpo de outra maneira que não a partir da agressão física, mas, sim, por meio da privação da liberdade do indivíduo, ao que chamou de uma “justiça criminal miúda” (FOUCAULT, 1987, p. 149), que se dá a partir de uma série de micropenalidades que tentam corrigir os desvios – tudo o que está inadequado à regra –, produzindo, a partir dessa lógica, aprendizados. Nesse sentido, o castigo, muitas vezes sutil, ocorre por intermédio do enclausuramento dos corpos e da suspensão de movimentos inerentes ao ser humano, como o correr e o brincar. E, mais do que isso, é supostamente transferida para o indivíduo a responsabilidade por usufruir ou não de tal liberdade. Se fez a tarefa, pode usar o pátio. Assim, na lógica da gratificação-sanção e do uso de recompensas no manejo disciplinar, o uso do pátio não aparece como um direito das crianças de usufruírem do espaço da escola, lugar em que permanecem boa parte do seu dia, mas como uma benesse garantida pela obediência ao cumprimento de deveres estipulados por alguém que se encontra no topo de uma estrutura hierárquica – neste caso, os/as adultos/as.

Como percebido pelas crianças, as regras escolares necessitam fazer sentido para todos/as aqueles/as envolvidos/as nesse âmbito institucional. Mas o que geralmente se observa, pela lógica hierárquica e geracional – que posiciona crianças e estudantes como sujeitos que não sabem, não entendem e, por isso, não são capazes de opinar e legislar sobre os contratos sociais –, é que é necessário que elas passem pelo momento da infância e da moratória social obedecendo a regras criadas por aqueles/as que supostamente sabem, que entendem e que são capazes de melhor compreensão. Apenas posteriormente, quando adultos/as e não mais estudantes, é que podem participar das regras do jogo. Dentro dessa lógica, pouco espaço de negociação é possível entre crianças e adultos, mestre e estudantes. Negociar, nesse caso, não significa atender prontamente os desejos dos indivíduos. Em qualquer instância coletiva os desejos plenos dos indivíduos nunca são possíveis de serem satisfeitos. O que é diferente de as crianças poderem entender como se deu, por exemplo, a decisão de se colocar a grade, por que não podem usar o pátio, por que não podem correr, por que o curto recreio ainda fica sob ameaça – e,

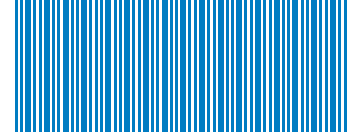


ainda, de os adultos poderem ouvir suas opiniões, sugestões e demandas.

É interessante observar que nem sempre os acordos que nós, pesquisadoras, firmávamos com as crianças aconteciam de forma tranquila. Algumas vezes, percebemo-nos imbuídas da lógica adultocêntrica e escolar. Por vezes, tínhamos o receio de perder o controle e a situação escapar do *script* disciplinar da escola. Nós também experimentamos certa vigilância, direta ou indiretamente da instituição. Nem sempre controlávamos o tom de voz das crianças, desde que não atrapalhasse o colega. Mas outros adultos o faziam, ao passar pelos nossos encontros. Nem sempre a ordem prevalecia e nem sempre o acordo foi possível. No último encontro com o grupo, em que haveria o lançamento de um livro que eles produziram ao longo da pesquisa, levamos algumas caixas de chocolate para uma pequena confraternização. Nós avaliamos se distribuiríamos para crianças ou deixaríamos na roda para que elas pegassem. A posição adultocêntrica estava ali presente na nossa dúvida, que vinha acompanhada da suposição de que talvez elas não fossem capazes de compartilhar e necessitassem de controle externo. A relação que normalmente os adultos estabelecem com as crianças se dá de modo a anular a sua alteridade, ao supor que sabemos o que é, do que se trata, que não requer tradução, como se a infância fosse transparente aos nossos olhos (LARROSA, 2010). A situação transcorreu sem que nem tivéssemos que decidir, uma criança abriu a caixa e passou para outra, que passou para outra, organizando-se coletivamente. O que nos fez pensar que a resposta que se dá ao outro – neste caso, a criança – tem uma estreita relação com a forma como a enxergamos. Se a vemos como incapaz, a relação será autoritária e de tutela; se a vemos como capaz, a relação pode ser de maior igualdade e parceria.

“Posso ir ao banheiro?”: como as crianças burlam determinações que consideram injustas e quais formas de resistência cotidiana tecem frente a essas prescrições?

Pedir para ir ao banheiro ou beber água com o intuito de fugir do cerceamento constante, ou apenas passear pela escola, é um truque dos mais antigos no contexto escolar. Na escola em que fizemos o trabalho, a regra era usar o recreio para ir ao banheiro e beber água. Como desconhecíamos, permitimos que os/as alunos/as saíssem, desde que fosse um/a de cada vez para que não aumentasse o fluxo de estudante circulando, e eles/as usaram bastante esse recurso durante a nossa oficina. Nesse tópico, pretendemos analisar como as crianças constroem resistências



cotidianas, ainda que sutis, diante dos constrangimentos institucionais.

Durante esses encontros permeados de conversas e reflexões, pudemos observar que as crianças percebem que algumas regras não fazem sentido, mas que também nem sempre conseguem mudar a situação, dado o lugar que ocupam socialmente de criança e de estudante. Nem por isso deixam de tensionar o que é posto e que não conseguem compreender o porquê. Uma situação ilustrativa veio da reflexão em torno da proibição do uso de bonés ou capuz na escola, ao perceberem um estudante usando um desses acessórios em uma das fotografias do mural que apresentamos. Ao conversar sobre isso e não encontrarem resposta para tal proibição, alguns/as alunos/as passaram a frequentar o espaço da nossa oficina usando capuz, quando seus casacos eram desse tipo. Colocavam e retiravam assim que voltavam para a aula. Isso muda a regra da escola? Provavelmente não, mas era uma forma de experimentar naquele espaço o que acontecia de diferente se colocassem o acessório, o que fazia com que não entendessem ainda mais tal regra. Também mencionaram que não podiam mascar chiclete, e a explicação dada a eles/as é que podiam engasgar com a goma de marcar. Pareciam desconfiados da explicação, pois logo se perguntaram se também não podiam engasgar com bala, que é permitido. Na visão das crianças, essas regras eram completamente sem sentido, uma vez que não alteravam o funcionamento e a convivência escolar, mas também não encontravam respostas plausíveis que justificassem tais normas.

O espaço das oficinas também funcionou para tensionar algumas temáticas que as crianças sabem que não são permitidas para sua idade e, principalmente, no ambiente escolar, como “sexo”, “drogas” e “violência”, que vez ou outra apareciam de forma tímida ou sem propósito, como se elas quisessem comunicar que, mesmo sendo proibido para elas, sabiam do que se tratava. Um dos livros construídos por um grupo de crianças era sobre um mistério, e a cena começava com um estudante que encontra sangue no banheiro ao lado de outro estudante que portava um alicate. Nós, pesquisadoras, nos perguntamos aonde aquela história – “O mistério do banheiro” – desembocaria. O grupo parecia querer nos intrigar, não apenas pelo mistério em si, mas brincando com o fato de que talvez falasse de algo que poderia receber algum interdito e, assim, iam soltando informações aos poucos e, quase sempre, em meio a muita gargalhada. A história se desfecha com o personagem Beto arrancando o dente com



o alicate quando percebe que já estava quase caindo. Uma das crianças virou para nós e disse sorrindo: “*duvido que vocês achavam que a história era essa*”. A provocação era clara, e ali eles tensionavam o que podiam ou não dizer, e talvez soubessem o que não cabia no espaço escolar.

Huizinga (2014) considera o mistério e o segredo elementos importantíssimos da brincadeira. E foi nesse jogo conosco que as crianças também iam construindo espaços/tempos com regras e elementos que elas sabiam e dominavam e que nós desconhecíamos; um mundo entre um “nós” que estamos na brincadeira e “eles” que estão fora. Ficamos pensando se não é exatamente dessa forma que as crianças se sentem a partir de fronteiras que criamos para delimitar o “mundo dos adultos” e o “mundo das crianças”. O primeiro – com suas regras, normas e códigos – quase sempre se mostra pouco acessível para as crianças.

A brincadeira foi um meio muito importante de as crianças tensionarem algumas normas, apropriando-se do aspecto mais importante do brincar, que é estar nesse limiar entre a realidade e o faz de conta. Diz Huizinga (2014, p. 17) que, mais do que a criação de uma “realidade falsa”, a brincadeira, pela função significativa que carrega, destina-se à “realização de uma aparência” (idem), que nada mais é do que a representação da imaginação. É o que possibilita à criança gritar de susto, se emocionar, mas sem perder inteiramente o sentido do mundo real, pois existe uma consciência subjacente de que as coisas não são reais no brincar. É apoiado nessa ideia que Freud (1977) distingue a brincadeira/fantasia dos devaneios. O brincar, com seu tempo e espaço definidos, ultrapassa a dimensão real da vida, mas a vida entra na dimensão do faz de conta para ser experimentada, interrogada, tensionada, transgredida. E é a natureza (extra)ordinária da brincadeira – aquilo que está para além da ordem – que “introduz na imperfeição da vida e na confusão do mundo uma perfeição temporária e limitada” (HUIZINGA, 2014, p. 13), pelo menos aos brincantes.

Em uma pesquisa realizada em algumas escolas, Castro et al. (2018) se propõem, em vez de fazer uma análise pela via da racionalidade, a observar e compreender o que chamaram de “formas bagunçadas” na maneira como as crianças se colocavam, dando atenção ao que escapa, ao que não se traduz racionalmente – postura corporal, respiração, grito, emoção, os sons e ruídos. Também foi uma aposta nossa observar a brincadeira e aquilo que nela comunica sem comunicar, os chistes, estar atentas



aos movimentos que tentam limpar os ruídos, o que pode ir no sentido oposto ao pedagógico, que convoca justamente essa postura. Era muito comum as crianças saírem da oficina para andar no pátio, ficar ali naquele lugar onde não podiam permanecer. Iam e voltavam, pois sabiam que seriam chamadas à atenção por algum/a funcionário/a. Um estudante especificamente era o que mais tensionava o limite do que podia ou não fazer. Em certo encontro, ele entrou no parque destinado às crianças da Educação Infantil, o que também não era permitido para eles, e lá ficou brincando. Quando avistado pelas demais crianças, algumas gritaram apreensivas dizendo que ele tomaria uma suspensão. Nesse momento, o parque estava vazio, e a cena fez evocar novamente a questão de o porquê eles não poderiam usar o espaço, além de haver uma espécie de prazer nesse processo de desafiar as regras e os sujeitos que as determinam.

Tomamos aqui a brincadeira como um espaço potencial para ação e participação da criança e afirmamos que ela é lugar de agência e pode ser espaço para fugir dos constrangimentos, para a inventividade, produção e transgressão. Segundo Brougère (1995), toda brincadeira é criada pelos/as participantes. Ou seja, brincadeira é obra de quem brinca, pois é o contrato entre brincantes que define uma ação como brincadeira ou não. Nesse sentido, complementa o autor, não se força ninguém a brincar, pois cabe ao indivíduo decidir entrar no universo simbólico do faz de conta – elemento fundamental que sustenta o brincar. Podemos forçar a criança, pelo poder que possuímos enquanto adulto e mestre, a executar uma atividade, mas nenhuma garantia teremos de que ela brincou. Apenas e somente ela pode atestar se sua ação foi ou não uma brincadeira. Por isso, conclui Brougère (1995, p. 104), “não se pode confiar na brincadeira”. Ela é uma arma poderosíssima e a temos (adultos e crianças) utilizado como forma de resistência para driblar os constrangimentos, para aliviar as angústias que nos aplacam em momentos difíceis. E foi nessa ação que observamos as crianças tecerem resistências às prescrições cotidianas, a contrapor, por meio da expressão lúdica, a docilidade escolar.

Considerações finais

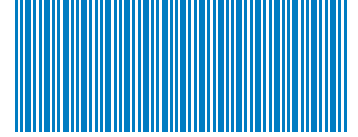
O lugar da criança é na cultura. No entanto, analisar a sua condição enquanto aluno/a não implica reduzi-la a este ofício e nem negligenciar suas outras funções dentro da sociedade. O campo dos estudos da infância, a fim de se distanciar da ideia



social que reifica a lógica que toma a escola como o único destino da criança, nem sempre tem acolhido com bons olhos as pesquisas sobre infância e condição estudantil. Não comungamos a ideia de que a infância deva estar restrita ao espaço escolar, mas também consideramos a escola – com todas as suas problemáticas – uma instituição importante para a subjetivação de crianças de diferentes classes sociais deste país. Ainda que consideremos outras instituições, a escola foi oficialmente destinada como responsável pela transmissão do legado educacional e cultural às crianças em nossa sociedade, o que as incumbe, a partir da prática social da obrigatoriedade do ingresso nos sistemas de ensino, o “ofício de aluno/a” (MARCHI, 2010, p. 183). Muitas vezes, esse ofício se constitui na realização de um longo percurso escolar que implica estar em conformidade com as regras dadas e, geralmente, significa desempenhar o papel do “bom/boa aluno/a”, tirar boas notas, ser obediente. Para a escola, que recebe o compromisso de ser uma “boa instituição” para a “boa infância”, representa também ter bom desempenho e alcançar bons índices de produtividade.

Neste artigo, nos dedicamos a refletir sobre que sentidos as crianças, ao desempenhar tal ofício, dão às regras escolares, que também concorrem para a produção desse papel. Com seu espaço-tempo ritualizado – entrada, fila, aula, recreio, prova, uso de uniformes etc. –, a escola vai construindo um *modus operandi* de ser estudante (KISHIMOTO, 1999). Outros aspectos também estão envolvidos nessa construção, como a expectativa da sociedade, das gerações mais velhas, mas também o papel desempenhado por aqueles/as que recebem essa função – as crianças. Assim como a infância é uma categoria em disputa, a educação também entra no rol das disputas – entre o projeto que os mais velhos destinam aos mais novos e o que estes desejam. Nesse sentido, entendemos que a condição de estudante não está dada, apesar de todas as prescrições. É nas práticas do cotidiano escolar que o sentido dessa condição é negociado, disputado – também pelos/as estudantes.

A aposta que fazemos é de que participação se encontra na possibilidade de resignificar o ofício de estudante que é designado à criança, o que implica rever regras e normas construídas no âmbito da instituição que, muitas vezes, submetem ou impossibilitam um diálogo e uma negociação entre os indivíduos para juntos/as legislarem sobre aquilo que lhes diz respeito. A partir da nossa pesquisa, acreditamos que resignificar a condição de estudante nem sempre implica um enfrentamento constante. Resignificar também é buscar situações que causem



alegria dentro da escola, por meio da amizade, do encontro, da brincadeira. No entanto, pela pesquisa de campo, percebemos que a escola produz poucos encontros que visam fomentar situações de lazer entre os/as estudantes, já que normalmente consideram esses momentos de menor importância em relação às aulas conteudistas. Assim, essas ocasiões ficam reduzidas ao curto recreio – que na escola em que realizamos as atividades acontecem em um espaço reduzido – e às aulas de Educação Física, que a maioria das crianças dizia adorar, principalmente por acontecer no pátio e envolver muitas atividades que colocavam o corpo em expansão.

A brincadeira se apresentou como uma potencialidade para experimentar as regras, questionar o que está posto, nos testar enquanto adultas, imaginar e criar, por meio de narrativas carregadas de poesia, outra escola em que a regra se faz presente com a função de organização coletiva e não como meio para controlar e silenciar. Os adultos são convocados a assumir seu papel dentro da hierarquia geracional, o que nos pareceu que as crianças entendem ser diferente do desempenhado por elas. Isso nos faz conduzir ao outro atributo que consideramos intrínseco ao processo de participação – o seu viés coletivo. Mais do que uma ação em si, apostamos que a participação diz respeito ao modo como crianças e adultos são posicionados/as no contrato geracional. Se se trata de uma relação que abre espaço para encontro e confronto das diferentes posições, um caminho para a participação das crianças se torna possível. Se a relação é pautada pela tutela, a via de ação torna-se inviável (MELO, 2008). Assim, fechamos este trabalho questionando: se o autoritarismo tem nos custado o distanciamento das crianças e nos trazido inúmeros problemas, o que tememos em experimentar outros caminhos?

REFERÊNCIAS

ALANEN, L. Teoria do bem-estar das crianças. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, pp. 751-775, 2010.

BROUGÈRE, G. Que possibilidades tem a brincadeira. In: *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Editora Cortez, 1995, 89-107.



CASTRO, L. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L.; BESSET, V. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2008, pp. 21-42.

CASTRO, L.; BESSET, V. *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2008.

CASTRO, L. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

CASTRO et al. Falas, afetos, sons e ruídos: as crianças e suas formas de habitar e participar do espaço escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 1, pp. 151-168, 2018.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREUD, S. *Escritores criativos e devaneio*. Vol.9: Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

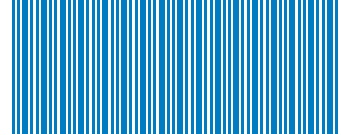
HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, T. Salas de aulas de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. *Nuances*, v. 5, n. 5, pp. 1-7, 1999.

LARROSA, J. O enigma da infância. In: *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 183-207.

MARCHI, R.C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), pp. 183-202, 2010.

MELO, L. A. Processos de subjetivação na vida coletiva e nas lutas: a participação das crianças em movimento. *Tese de doutorado*. UFRJ, 2018.



QVORTRUP, J. Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, pp.777-792, 2010.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, v. 22, n. 1 (64), pp. 199-211, 2011.

RANCIÈRE, J. *O mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, C.; BACELLAR, R.; CASTRO, L. A ação coletiva e os valores da vida escolar. In: MAYORGA, C.; CASTRO, L.; PRADO, M.A. (Orgs.), *Juventude e a experiência da política no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012, 169-200.

Recebido em: 04/04/2020.

Aceito em: 14/01/2021.

