

A PESQUISA COM CRIANÇAS: PIMENTA NO JARDIM DOS OUTROS

(Research with children: pepper in the garden of others)

Nara Maria Forte Diogo Rocha¹
(Universidade Federal do Ceará – UFC)

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa²
(Universidade Federal do Ceará – UFC)

Nelson Barros da Costa³
(Universidade Federal do Ceará – UFC)

ABSTRACT

We aim to work with discourse analysis as a way of understanding of what researchers can learn from the play with children at school. The theoretical and methodological framework are made of the contributions of socio-historical psychology, sociology of childhood and discourse analysis authors as Bakhtin (Volochínov) (2006) and Maingueneau (2005, 2010). The enunciative scene in analysis is an interaction that occurs in a playful setting. It was produced as part of an ethnographic study of children in a school of early childhood education and from it we can analyze the asymmetric nature of the relationship researcher / researched. We conclude that, in this episode, research with children appears as an exercise that requires the researcher special attention to alterity in relationship.

Keywords: *Discourse analysis. Playful discourse. Research with children. Speech acts. Discursive ethos.*

RESUMO

O presente exercício analítico objetiva experimentar a Análise de Discurso como via de entendimento do que pesquisadores podem aprender a partir da brincadeira com crianças na escola. A noção de criança como interlocutor qualificado na relação com o adulto, pondo em xeque a colonialidade do poder adulto, impõe que as pesquisas com crianças adotem abordagens que permitam o acesso ao modo como elas interpretam as suas vivências. Os aportes da psicologia sócio-histórica, da sociologia da infância e da análise do discurso de autores como Bakhtin (Volochínov) (2006) e Maingueneau (2005, 2010) permitiram a construção do quadro teórico metodológico. A cena enunciativa em análise, uma interação que se dá num setting lúdico, foi produzida no âmbito de um estudo etnográfico com crianças de uma escola de educação infantil e aqui foi tomada como um analisador do caráter assimétrico da relação pesquisador(a)/pesquisad@. Conclui-se que, neste episódio, a pesquisa com crianças aparece como um exercício que exige d@ pesquisador(a) uma atenção especial para a relação alteritária.

Palavras-chave: *Análise de Discurso. Discurso lúdico. Pesquisa com crianças. Atos de fala. Ethos discursivo.*

INTRODUÇÃO

¹ Mestre em Psicologia (UFC) e Doutora em Educação Brasileira (UFC/Universidade do Porto), autora da pesquisa da qual este artigo deriva, defendida no PPGEB-UFC, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa. Financiamento CAPES. Leciona no curso de Psicologia da UFC (Campus Sobral). narafdiogo@gmail.com.

² Mestre e Doutora em Educação Brasileira (UFC / Paris XIII). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC e líder do Grupo de Pesquisa Ludice (Ludicidade, Discurso e Identidade nas Práticas Educativas). dphatyma@gmail.com.

³ Doutor em Linguística Aplicada (PUC-SP / Paris XII), mestre em Educação Brasileira (UFC). Líder do Grupo Discurso, Cotidiano e Práticas Culturais (Grupo Discuta) e professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. nelson@ufc.br.

Neste trabalho, pretendemos, com a análise discursiva do lúdico, desenvolver uma vereda aberta pelo trabalho de M. F. V. Costa (2012), que compreende o lúdico como uma prática discursiva plurissemiótica, cuja análise permite entrever os modos como as crianças constroem a realidade. Significa, nos termos de Ferreira (2004), “virar do avesso”, ou tentar apreender o ponto de vista das crianças nas interações adulto/criança. Como se trata de um exercício analítico o objetivo é demonstrar a produtividade desta abordagem para o entendimento do funcionamento lúdico-imaginativo infantil no contexto da pesquisa.

A cena enunciativa escolhida para análise neste artigo diz respeito a um episódio de brincadeira entre crianças/adulta pesquisadora, extraído do *corpus* da pesquisa *Relações étnico-raciais e Educação Infantil: dizeres de crianças sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na escola* (ROCHA, 2015). A cena trazida para este exercício possibilita uma interlocução entre a perspectiva teórica dos estudos da Análise do Discurso e da sociologia da infância. A teoria histórico-cultural comparece como teoria de base para a compreensão do brincar como mediador de importantes transformações no desenvolvimento (ELKONIN, 2009).

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 A Ludicidade Brincando com o Discurso: O Ato de Fala Lúdico

Para chegar à brincadeira como produção discursiva, faz-se necessário verificar como algumas teorias da linguagem abordam o tipo de discurso presente na brincadeira. Para apreender a relação entre ludicidade e discurso, é necessário abordar algumas propostas que tentaram dar conta dessa questão. Iniciemos com a chamada Teoria dos Atos de Fala que tem como principais preconizadores John Austin (1990) e John Searle (1981). Para essa teoria, a linguagem é ação, intervenção na realidade. O gesto da fala é a realização de um ato e produção de efeitos concretos sobre o real.

Austin (1990) sugere três sentidos básicos segundo os quais ao dizer algo o falante está fazendo algo, três classes de ações que se realizariam simultaneamente: o ato locucionário, o ato ilocucionário e o ato perlocucionário. O ato locucionário é o ato de emitir palavras, frases e orações conformes as regras de uma língua. O ato ilocucionário é a ação que se efetiva pelo próprio ato de dizer algo. Ao se emitir um enunciado, em virtude da força convencional associada a ele, está se realizando o ato correspondente. Por exemplo, ao se dizer “prometo-te x”, este dizer ele mesmo realiza a ação de prometer. Essas ações podem ser referidas através de verbos de ação. Assim, temos como exemplo, em nosso contexto cultural, os seguintes atos ilocucionários: prometer, ordenar,

interrogar, implorar, aconselhar contestar, autorizar etc. Esses mesmos verbos podem ou não ocorrer explicitamente nos atos que eles denominam. Pode-se dizer “peço-lhe que não vá!” ou “por favor, não vá!”, ambos os enunciados, pronunciados nas circunstâncias adequadas, estarão realizando o ato ilocucionário do pedido. Já o ato perlocucionário é o que resulta do ato de dizer algo. Ele concerne ao ato de causar efeitos na audiência através da emissão de um enunciado em determinadas circunstâncias. Esse tipo de ato compreende os efeitos dos atos locucionário e ilocucionário sobre os pensamentos, sentimentos e ações do ouvinte. Entre os atos perlocucionários, encontramos: persuadir, enganar, impressionar, intimidar, irritar, inspirar.

Austin (1990), no entanto, está ciente de que é necessário o cumprimento de certas condições para que qualquer locução realmente funcione como uma ação. Para o ato de fala ter o efeito pretendido é necessário não apenas que o sujeito que o profere esteja investido das condições de proferi-lo, mas também é necessário que a ilocução esteja revestida de um certo tom de voz. Dito em tom de galhofa, sem o tom sério que o ato exige, um médico, por exemplo, não se sentiria prevenido nem informado pelo ato de fala de sua secretária avisando que seu cliente chegou.

No entanto, Austin (1990) percebe que há usos em que esse tom vale por si só, que constitui ele mesmo parte de um tipo de ato de fala. Porém, o filósofo inglês exclui de sua análise esses usos “não-sérios” da linguagem que, segundo ele, estariam desprovidos de força ilocucionária: há usos “parasitários” da linguagem, que não são “tomados a sério”, ou “não constituem seu uso normal ‘pleno’”. Podem estar suspensas as condições normais de referência, ou pode estar ausente qualquer intenção de levar a cabo um ato perlocucionário típico, qualquer tentativa de fazer com que o interlocutor faça algo (AUSTIN, 1990, p. 91-92).

Assim, o que Austin (e também SEARLE, 2011) parece preconizar é uma relação de intencionalidade constitutiva entre ato de fala e a intenção do sujeito falante, o que não parece acontecer com os atos cometidos no âmbito de usos tais como os literários, literomusicais, dramáticos, humorísticos, da brincadeira etc., que parecem dissimular propositadamente qualquer vestígio de intencionalidade.

Isto está correto do ponto de vista do horizonte teórico do autor, uma vez que, de fato, um ouvinte no teatro, por exemplo, não se sentirá o objeto de uma ordem do ator, pois sabe que, por convenção, os atores de teatro não têm a intenção de ser obedecidos quando dão ordens ao público, pretendendo, no máximo, sua cooperação.

Mas não há porque não considerar como atos de fala os atos de atuar, recitar um poema, cantar uma canção, interpretar um papel, contar uma piada, pilheriar, brincar etc. Trata-se de atos que, sob condições de felicidade, têm efeitos diretos sobre seus destinatários, podendo diverti-los, irritá-los, acalmá-los, agitá-los, fazê-los dormir, se emocionar, e mesmo *agir*. Caberia, é claro,

observar o comportamento desses atos de fala em comparação com os atos “sérios” ou “literais”. Austin (1990) mostra que, na maioria dos atos de fala, há verbos que explicitam a força ilocucionária de um proferimento mostrando qual é o ato ilocucionário que realizamos ao emití-lo. Assim, ao fazer uma consideração ou tecer uma opinião, utilizamos verbos ou locuções verbais como “considero que”, “acho que”, “sou de opinião que” etc. Porém, nos usos “não sérios” ou “não literais” da linguagem, costuma também existir uma marca que funciona como um “piscar de olhos” efetuado pelo enunciador, sinalizando a ficcionalidade do enunciado. Tais marcas tem o propósito de estabelecer para o coenunciador justamente que os atos pronunciados dali para frente não terão validade “normal” ou, melhor, só terão validade no âmbito desse mundo ficcional, outro tipo de validade. Essas marcas podem ter natureza verbal (“Conhece aquela?”; “vou te contar uma história”; “era uma vez”, “e X disse: – ...” etc.) ou estar relacionadas ao gênero discursivo da elocução: canção, romance, peça de teatro.

Há que se observar, no entanto, que crianças podem, às vezes, ignorar esses marcadores de ludicidade. No caso aqui abordado, como veremos, a brincadeira de jardim humano, sinalizada pelo gesto de cobrir de areia os pés dos brincantes, não é apreendida de imediato como tal pela pesquisadora.

1.2 Ludicidade e Princípio Dialógico na Brincadeira

Da articulação entre discurso e práticas lúdicas emerge uma categoria fundamental: a de ludicidade discursiva. Com efeito, a prática da brincadeira é indissociável de uma prática discursiva que tem características especiais que a distinguem de outras práticas e que pode ser denominada “discurso lúdico” (COSTA, 2005).

Eni Orlandi (1996) propõe uma tipologia que divide os diferentes discursos sociais em três categorias em função das condições sócio-históricas de produção e do funcionamento discursivo: autoritários, polêmicos ou lúdicos. Pensando em termos da reversibilidade dos papéis dos interlocutores na interação, bem como do controle da polissemia, temos que no discurso autoritário a reversibilidade é reduzida e a polissemia é contida; no discurso polêmico, a reversibilidade está em disputa, acontecendo em algumas condições, e a polissemia é controlada; já no discurso lúdico a reversibilidade é total e a polissemia, aberta. Tais tipos são ideais e podem se mostrar mesclados nas análises (ORLANDI, 1996).

Outra corrente teórica que pode ser usada para enfrentar a questão da ludicidade é o dialogismo do Círculo de Mikhail Bakhtin. Para essa perspectiva, a linguagem tem no diálogo – pensado não apenas como comunicação vocal, face a face entre indivíduos, mas como inerente a

qualquer enunciação, oral ou escrita – o seu princípio constitutivo. Uma enunciação é sempre resposta a uma outra que a precedeu, ao mesmo tempo em que é sempre dirigida para outrem e uma antecipação ativa de futuras respostas. Uma enunciação constitui somente uma fração do fluxo da comunicação verbal ininterrupta, dinâmica que caminha nos mesmos passos da evolução da vida social.

Dois conceitos bakhtinianos merecem ser expostos por sua relevância para a caracterização do discurso lúdico: **polifonia** e **carnavalização**.

Polifonia não se confunde com dialogismo. Este é um princípio constitutivo da linguagem, ao passo que aquela se caracteriza por vozes que dialogam na enunciação, frutos de uma ação deliberada, de uma construção, geralmente artística. Trata-se da orquestração ativa dessas vozes no discurso do enunciador, estratégia que tem no gênero romance o terreno mais fértil.

Levando a ideia do dialogismo bakhtiniano para a questão da cultura lúdica, podemos dizer que a ludicidade é tendencialmente polifônica, já que a exigência de simetria entre os interlocutores (COSTA, M. F. V., 2012) não aciona disputas de sentido, mas antes a possibilidade de coexistência de diferentes. Na maioria das vezes, faz soar aquelas que socialmente são silenciadas, ao suspender o crivo da intencionalidade, de modo a situar no próprio dizer a subversão dos limites do real. Em relação ao discurso lúdico, portanto, na medida em que sempre envolve de duas a múltiplas vozes que interagem de variadas formas, podemos afirmar que se trata de uma verdadeira orquestração polifônica, um “jogo de vozes” posto em cena no *setting* lúdico.

A outra noção do conceituário bakhtiniano interessante para pensarmos o conceito de ludicidade, a de carnavalização, diz respeito a uma concepção de mundo risonha e subversiva dos valores oficiais. Em seu livro “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento”, Bakhtin (2002) nos fala dos elementos que compõem o carnaval. O carnaval, segundo o autor, é desde a Idade Média, quando nasceu, um momento em que se instauram em profusão lúdica imagens corporais, simbólicas etc., que subvertem a corporalidade e a semiótica bem-comportada e hierarquizada do status quo: comer e ser comido, o corpo grotesco, o baixo ventre, as máscaras, a metamorfose. No plano discursivo, a ironia, a sátira, a paródia, estruturas e causalidades invertidas. Assim como dialogismo não se restringe a diálogo, em Bakhtin (2002), carnavalização não se refere apenas ao carnaval, de modo que, abstraindo da cena medieval e renascentista, a carnavalização remete a toda concepção de mundo risonha e subversiva dos valores oficiais.

Tendo como característica a subversão, a carnavalização nem sempre estaria vinculada ao cômico, que pode muitas vezes portar ideias conservadoras, machistas e/ou racistas, mas o lúdico sempre subverte na medida em que suspende a função do real mesmo que não tenha propósito cômico. Poder-se-ia questionar se o lúdico se enquadraria nesse conceito: ele seria uma

discursividade marcadamente carnavalesca ou poderia acontecer em enunciações articuladas com ideologias conservadoras?

1.3 A Análise do Discurso entra na brincadeira

Mais do que um jogo de vozes, toda brincadeira configura uma cena que essas vozes inventam e onde elas atuam. Elas, portanto, não existem no abstrato: materializam-se em corpos que, por sua vez, manifestam *oethos*, ou seja, imagens de si que desempenham papéis. Segundo Maingueneau (2005), o *ethos* discursivo é ligado ao locutor como algo que se mostra através do modo de dizer. E o *ethos* se dá sempre em uma cenografia, o que é, conforme o autor, a cena textualizada que valida o dizer, fundando coordenadas enunciativas ficcionais ou não; ou seja, trata-se do eu, do tu, do aqui do agora da enunciação que refletem ou refratam a situação interativa. Na conversação ordinária essa cena se confunde com a própria cena da qual participam os enunciadores da conversa. Mas numa publicidade comercial, por exemplo, funda-se uma cenografia ficcional em que os protagonistas são atores que se encontram em um espaço-tempo inventado. E esses atuantes da enunciação são investidos de um *ethos*. Uma publicidade de creme dental pode trazer a cenografia de um sujeito investido no *ethos* de cientista ou de dentista a dar conselhos para seu cliente. E esse *ethos* é composto por uma certa entonação da voz, postura do corpo, vestimenta e a escolha de certas palavras articuladas de um determinado modo. Por outro lado, esse *ethos* é reconhecido por um coenunciador (aquele a quem é dirigido o enunciado, um cliente fictício, no caso) ou o próprio leitor do *outdoor*, ao adotar uma atitude consonante com a cenografia.

É importante salientar que as representações éticas são constituídas de estereótipos culturais vigentes na produção semiótica coletiva. Conforme Maingueneau (2005), o acontecimento ético é um processo de incorporação interativa de três faces: investe-se de um *ethos* quando a enunciação confere um corpo a seu enunciado, mas também é necessário que o coenunciador reconheça esse corpo e, ao mesmo tempo, adira ao corpo dos que comungam com essa corporalidade.

O discurso valida a cena enunciativa no ato da enunciação. A cena enunciativa é composta pela cena englobante (tipo de discurso), a cena genérica (gênero discursivo) e a cenografia (a cena textualizada). Há gêneros discursivos que permitem maior ou menor variação da cenografia e isso é definido a partir da finalidade. A cenografia permite compreender o modo pelo qual se inscreve a cena na enunciação, legitimando-se no mesmo ato, o que instaura um processo e um quadro. Um exemplo é a fala política, que se estabelece como verdadeira ao nomear os “mentirosos” aos quais se opõe.

Analisar a brincadeira na condição de pesquisador(a) etnográfic@ é, desse ponto de vista, estar dentro da cenografia “incorporado(a)” no *ethos* brincante, e ao mesmo tempo contemplar de fora esta cena lúdica a partir de uma outra, investid@ do *ethos* que a cena englobante da ciência lhe contempla e exige.

1.4 A Ludicidade na Pesquisa com Crianças

De acordo com Ferreira (2004), para virar o olhar do avesso e ver do ponto de vista das crianças é preciso identificar e analisar a cultura de pares, a cultura da infância e sua ordem social. Assim, ela considera a emergência dos usos que as crianças fazem de si e a gestão dos estatutos que lhes são criados e atribuídos e lança mão do conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2002), do qual a brincadeira de faz de conta é paradigmática, por possibilitar a representação das realidades sociais segundo o ponto de vista da criança. Nesse sentido, o brincar é entendido como um texto que articula narrativas dentro de um contexto de negociações de sentido.

Contudo, o outro não é compreensível e, para sê-lo, teria que se tornar familiar, o que o destruiria (WULF, 2003). Posto esse tensionamento, como pode ser compreendido o que se passa entre pesquisadora e crianças no episódio a seguir? Uma vez que para o(a) pesquisador(a) “não [...] emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhes conferem as múltiplas possibilidades de sentido” (AMORIM, 2010, p. 98), segue-se o exercício analítico da cena já referida.

A cena a seguir é parte do *corpus* de uma pesquisa etnográfica desenvolvida numa escola particular de educação infantil e que, aqui, teve seu aporte analítico ampliado. A situação, cujas condições de produção serão descritas abaixo, se deu no período em que estava sendo finalizado o trabalho de campo dessa pesquisa.

No intervalo da aula, depois do lanche, as crianças do primeiro ano do ensino fundamental (idade de 6 a 7 anos) vão brincar na área da escola chamada “quintal” com a professora. A pesquisadora resolve acompanhá-los. O quintal é uma área ampla, com chão de areia de praia, cajueiros e algumas estruturas que as crianças utilizam bastante, dentre elas algumas barras de metal, nas quais penduram-se, e um pequeno banco de madeira decorado como se fosse um jacaré, o que parece uma ponte por onde as crianças passeiam após escalar uma rede de grossas cordas esticadas do chão até os galhos mais altos de uma das árvores. Há ainda uma espécie de casa na árvore e duas casinhas de alvenaria localizadas em lugares opostos dessa área, bem como outra estrutura de alvenaria que normalmente guarda diversos utensílios e fica no fundo do quintal. A professora convida as crianças a brincarem de pular corda, mais perto da casinha que fica mais ao

fundo, e amarra a corda a uma das estruturas de metal, segurando a outra ponta para realizar o movimento necessário à brincadeira. As crianças sentam-se num pequeno batente, aguardando sua vez de participar. A pesquisadora fica sentada na fila com elas, filmando a situação. A partir daqui transcreve-se o que foi captado pelo vídeo e registrado pela pesquisadora em diário de campo:

O vídeo começa com a professora movimentando a corda para que Eric pule. Ele não acerta o pulo e diz que é difícil. Ao fundo se escuta a voz de Jane dizendo: “Ei gente é pra ficar atrás da fila” e Joana explica: “ali era o começo” E reitera mostrando o começo da fila e repetindo o que disse. Ao meu lado, Lara está de pé e Jane e Gabriela cobrem seus pés com areia. Sidarta vem para a frente da câmera e mostra a língua. Volto a câmera para ele e peço que mande um recado. Ele me mostra Jane e Lara novamente. Pergunto se ele sabe para que estou filmando. Ele presume que vou explicar e devolve a pergunta: “Pra quê?” Eu peço para que diga o que pensa. Ele diz: “Para os teus alunos?”. Eu digo que sim, e completo que quando eu escrevo é para mostrar aos meus alunos, para que eles também possam ensinar a outras pessoas depois. Joana vem para perto de mim e me pergunta se no próximo semestre eu vou estar com eles. Eu digo que vou estar em Portugal. Segue-se então o diálogo:

Joana: E depois?

Eu: E depois quando eu voltar de Portugal, que vai ser ano que vem, eu venho só dar um oi pra vocês.

Lara chama minha atenção para algo que não consigo ouvir e eu digo: “Valha tão te enterrando Lara!”. Gabriela e Jane cobriam os pés de Lara com a areia do pátio.

Quando me dou conta, Sidarta está cobrindo meus pés de areia. Eu pergunto: “Tu vai me enterrar também?”

Sidarta (grita para os companheiros, muito animado): Ei, bora enterrar a tia Nara!

Gabriela se volta para mim, Sandra e Jane vêm também, deixando Lara, que arqueia os braços para trás como quem tenta se equilibrar no meio dessa movimentação. Chega também Joana e já começa a cobrir meus pés com areia.

Gerlene observa de pé, mais séria, depois sai correndo para longe.

Eu: Deixa eu filmar vocês me enterrando! Ei, e como vai ser, eu vou ser uma planta é? Vou ter raízes e tudo mais!

Sidarta: É, agora tu vai ficar aqui, assim tu não vai mais ir pra Portugal!

Eu (rindo muito): Assim não vou mais para Portugal!

Lara diz (bem baixo): É, tu é uma pimenta.

Eu: Eu sou uma pimenta é Lara?

Lara: Sim!

Sandra (muito empenhada na tarefa de cobrir meus pés com areia): Não vai mais aparecer nenhum azulzinho (da barra da calça jeans).

Eu: Eu vou para Portugal, mas eu volto, eu venho ver vocês aqui de novo, o ano que vem.

Lara: Mas tu é a pimenta!

Eu: E como é uma pimenta?

Lara: É vermelha!

E eles continuam me cobrindo de areia, que já vai até o meio da perna.

Eu (rindo, como se falasse para mim mesma): É, eles não estavam brincando quando disseram que iam me enterrar mesmo!
Sidarta (gritando para os outros colegas): Alguém ajuda a enterrar a tia Nara!
Lara (sorrindo e falando mais alto para mim): Ela é a pimenta!
Eu: Eu sou uma pimenta, uma pimentinha! E tu é o que Lara?
Lara: eu sou o... o jardineiro!
Eu (risos): Tu é o jardineiro! Muito bem!
Sandra (sorrindo): Eu cuido das plantas!
Eu: E tu Gabriela é o que?
Gabriela: Jardineira.
Eu: Tá certo, todo mundo é jardineiro e eu sou a planta!
Sandra: Tá bom, agora eu sou a planta! – Se afasta para assumir um lugar.
Eu: Agora bora fazer a Bárbara de planta!
Sidarta (dizendo para mim): Tá, mas tu fica aí viu!
Eu: Claro, eu tô plantada!
Lara: Tu é a pimenta.
Eu: e a Sandra é o que?
Lara: ela é a alfa...alfa..
Sidarta (interrompendo grita): Folha!
Eu: Ela é alface? Pois vamos plantar alface agora!
Sidarta: Só que tu não vai sair daí!
Eu: Eu vou ficar aqui, eu não sou a pimenta?
Lara: Eu ainda tô fazendo a pimenta! Eu plantei a pimentinha...
Sidarta: Eu aguei a pimentinha...
Lara: Olha o Márcio (naquele tom de reclamação de que ele estaria atrapalhando de alguma forma). Ele estava sentado perto, tirando a areia que ela colocava.
Eu: O Márcio quer plantar também!
Sidarta termina de cobrir os pés de Sandra de areia e vem para mais perto de mim.
Eu: E não vão terminar de plantar alface não?
Sandra: Eu sou a flor! – Diz ela cobrindo-se com mais areia.
Lara: O Márcio é outra pimenta.
Sidarta (gritando): Tiaaa, ajuda a gente a enterrar a tia Nara! – Gabriela faz eco com ele.
Percebo a aproximação de Márcio.
Eu: Olha o Márcio quer ser enterrado também. O Márcio é o quê?
Lara: Pimenta!
Eu: O Márcio é pimenta também?
Lara: É!
Sidarta: O Márcio é teu filho!
Eu: É meu filho pimentinha é?
Sidarta: Aham.
Eu: Pois muito bem, vamos lá pimentinha!
Sidarta se move jogando mais areia em cima de mim.
Sandra reclama com ele: Ei, você está descobrindo os meus dedos!
Eu: Está desenterrando o Alface!
Sandra: Não, o nome do alface é flor! Eu sou a flor.
Eu: Você é uma flor?
Sandra: Eu sou uma flor!
Sidarta joga mais areia em cima de Sandra.
A professora grita: Quadra pequena! – Significa fim do intervalo.
Sidarta sai correndo.
Gabriela grita: Olha o que eu consegui!
A professora se aproxima e eu peço para ela tirar uma foto para mim. Encerro a filmagem. (DIÁRIO DE CAMPO, 25 jun. 2013).

O que caracteriza o discurso lúdico neste episódio? Como são as posições de pesquisadora e criança na interação lúdica? Com as ferramentas da Análise do Discurso, tentamos compreender o que se passa na interação entre adultos e crianças.

2. EXERCÍCIO ANALÍTICO

2.1 A Cena e o *Ethos* do Convite ao Brincar

Sidarta inicia a interação cobrindo os pés da pesquisadora de areia, o que foi entendido por essa como um convite à brincadeira. Esse gesto, como foi dito na discussão teórica inicial, substitui expressões como “vamos brincar de x?” ou, simplesmente, “vamos brincar?” e marca o início da interação lúdica. A cenografia da brincadeira atribuída pela pesquisadora ao gesto de Sidarta é aceita por ele, que valida como coenunciador o *ethos* brincante dela. O convite à brincadeira é, portanto, um convite a um “investimento cenográfico” e, conseqüentemente, a um “investimento ético”(COSTA, N. B., 2012).

A brincadeira exige a escolha de uma cenografia que a legitime como discurso lúdico e que seja por ela legitimada. A reversibilidade entre os interlocutores, referida por Orlandi (1996) como critério para a tipificação do discurso lúdico, é vista na inversão dos papéis representada por adultos cuidados/plantados por crianças jardineiras. Veremos a seguir como acontece a reversibilidade na brincadeira de “plantar” e como se estabelecem a cenografia e o interdiscurso que se fazem presentes.

Caracterizar essa cena, contudo, não é suficiente, pois não permite saber como acontece a interação. Essa só se dá através de um gênero discursivo. Temos, então, no caso analisado, duas cenas genéricas: uma conversa e, em seguida, a brincadeira de faz de conta (texto e ações) que se imbricam ao longo da interação. Ficam assim definidos os espaços estáveis nos quais os enunciados ganham sentido. Essas cenas transitam uma para outra e suas cenografias específicas se constroem na medida em que a interação vai se estabelecendo.

2.2 No Jardim do Interdiscurso

Do ponto de vista de Bakhtin (2006), todo discurso se constrói numa rede interdiscursiva: ao produzir enunciados, lançamos mão necessariamente de enunciados já ditos. “É a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores já enunciadas” (BRANDÃO, 2002, p. 76). Isso implica o estatuto histórico do enunciado que delimita

seu discurso e está em relação com o domínio da atualidade, fazendo irromper no presente o acontecimento passado.

A construção desta análise leva em conta o diálogo entre a cenografia da brincadeira e a memória discursiva sobre o “jardim de infância” como este lugar de “cultivo de crianças”, a materialização da concepção de criança como um “vir a ser”, como o sujeito que se define pelo futuro. Ferreira (2004) considera que a inclusão da infância pré-escolar nas idades da infância, decorrente da visão desta idade como educativa, propiciou o trânsito das crianças da família para as instituições escolares. Atualmente, isso se traduz numa tendência globalizante da institucionalização de crianças. Assim, o jardim de infância torna-se um lugar de visibilidade das crianças.

Mesmo sendo um lugar organizado por adultos para a socialização de crianças, a ordem por ele instituída encontra-se em diálogo com a ordem instituinte das crianças. As crianças fazem algo do que é feito delas e é essa virada que flagramos no episódio que analisamos, uma vez que, na brincadeira, as crianças põem a pesquisadora no lugar que desejam para ela, gerindo seu tempo, seu estado e suas condições. Se pensarmos no conceito de carnavalização, já explicitado aqui, podemos afirmar que a brincadeira do jardim operou uma inversão carnavalesca sobre as determinações institucionais da cena englobante, uma vez que a pesquisadora, de alguma forma representante da ordem dos adultos professores-jardineiros, é que foi “plantada” no jardim pelas crianças-jardineiras.

2.3 Pimenta: O Que Contar a Partir do Faz de Conta

Como assinalamos acima, o cenário enunciativo nos mostra duas cenas genéricas: a conversa e a brincadeira, sendo que a relação entre ambas sustenta a interação nos dois planos. Há uma diferença entre elas e marca-se aqui a diferença a partir do faz de conta. A criança pequena tem a tendência de realizar seus desejos imediatamente. Já na idade pré-escolar aparecem desejos que não podem ser realizados de forma imediata.

Acredito que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis. (VIGOSTKI, 2009, p.108).

Nesse trecho vemos a intrínseca relação entre as motivações e tendências percebidas nas crianças e o papel da brincadeira de ser a via de realização dessas necessidades. As necessidades impossibilitadas de realização geram as brincadeiras, ou seja, a relação entre brincadeira e necessidade não é imediata e nem se passa somente no plano cognitivo. Assim, há, a um só tempo, distinção e articulação entre os dois registros nos dizeres de Sidarta: do momento em que enuncia

“É, agora tu vai ficar aqui, assim tu não vai mais ir pra Portugal!” (grifo nosso), expressando o desejo de que a pesquisadora fique com eles na escola, para o momento em que diz “Eu aguei a pimentinha...”, em que já há faz de conta. Eles propõem um cuidado, aguando a pimentinha, para que ela se fixe na terra e assim não os abandone. “Pimentinha” parece ser o codinome de criança travessa. A pesquisadora e uma das crianças, Márcio, são pimentinhas. Não podemos ignorar que na escola as crianças são cuidadas nas suas necessidades, com o que se ligam, se fixam, à escola.

“Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado conduzidas pelo corpo e pela linguagem” (FERREIRA, 2004, p.84). O ato de linguagem é um ato interenunciativo, posto que envolve processos de produção e interpretação “no encontro de [...] universos que não são idênticos” (CHARAUDEAU, 2009, p.45). Foi acordado entre pesquisadora e crianças o significado “cobrir os pés de areia” e “enterrar”, como se percebe no trecho: “Quando me dou conta, Sidarta está cobrindo meus pés de areia. Eu pergunto: Tu vai me enterrar também?”, contudo, a cenografia começa a se explicitar para a pesquisadora quando ela diz: “Ei e como vai ser, eu vou ser uma planta é, vou ter raízes e tudo mais?!”. Como adulta, a pesquisadora explicita um elemento do faz de conta – se convidando a ser plantada. Veja-se que pouco antes da pesquisadora ter os pés encobertos, Lara, uma das crianças, é quem estava tendo os pés cobertos de areia. Estaria fazendo de conta que era uma planta? Pelo decorrer da interação na brincadeira, pode-se supor que sim, mas poderia também ser outra coisa. O que aqui podemos afirmar é que, a partir do dispositivo de sentido proposto pela pesquisadora, as crianças fazem uma adesão interpretativa ao propor os sentidos do que poderia ser plantado (flor, pimenta). E é ela quem nomeia o tipo de planta que é: a pimenta. Ser uma pimenta é ser vermelha. O que isso poderia significar? Não se pode entrevistar e participar da brincadeira ao mesmo tempo, não dispomos de elementos que possam dar indícios desses sentidos. Poderia fazer inferências relativas à cor da pele? Seria relativo a cor de um sentimento? É preferível deixar essas indagações em aberto pelo que podem produzir.

A fala: “É, eles não estavam brincando quando disseram que iam me enterrar mesmo!” remete justamente ao pressuposto de brincar de faz de conta, que envolveria um afastamento do concreto. “No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias, não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco, um cabo de vassoura, um cavalo” (VYGOTSKY, 1989, p.111). Essa simples observação revela a inversão operada pela criança no momento da brincadeira: o significado sobrepuja o objeto. Trata-se, porém, de uma situação intermediária, na qual o pensamento ainda não se encontra totalmente livre do objeto. O objeto precisa prestar-se à brincadeira, possuir alguma característica que permita a ancoragem da imaginação. A criação de uma situação imaginária, contudo, revela uma inicial libertação com

relação às restrições do meio. O que acontece, porém, é que efetivamente a pesquisadora está sendo “enterrada”, ou seja, isso rompe com o que se esperava da brincadeira. Sidarta percebe isso ao assegurar-se de que a pesquisadora compreendeu a brincadeira e, como planta, não deve sair do lugar. Do mesmo modo, a relação de poder fica equilibrada, pois invocando o precário, o sentido lúdico do plantar impõe uma imobilidade à pesquisadora em dois planos: não vai mais para Portugal e não vai sair do lugar na brincadeira. Assim, o brincar configura-se como espaço de alteridade entre crianças e pesquisadora, no qual negociam-se os respectivos excedentes de visão.

2.4 Os Jardineiros: A Pesquisa com Crianças

Quando Lara diz “Eu ainda tô fazendo a pimenta! Eu plantei a pimentinha...” e Sidarta diz “Eu aguei a pimentinha...”, o que eles fazem? O que significa ser jardineiro? O jardineiro é aquele que tem a postura ativa em relação ao jardim, ele é o dono do jardim ou seu responsável. A cenografia evoca na memória discursiva da pesquisadora o mundo do jardim de infância, concebido como o lugar no qual as crianças eram “cultivadas”. As crianças desse episódio se atribuem a função de jardineiras e cultivam a pesquisadora, carnavalizando a lógica da relação adulto/criança na escola. Atualizando a memória discursiva, abre-se caminho para pensar relações com outros discursos sobre crianças e infância, nos quais as crianças são vistas como agentes, parceiros ativos que posicionam o adulto no cenário da pesquisa.

Entendendo a pesquisa como uma relação alteritária entre adultos e crianças, fica implícito que esses se constituem mutuamente. Para Wulf (2003), o problema da alteridade compreende três níveis: o do julgamento de valor, da aproximação e do contato. Quando se supõe valor, há a aproximação e o contato. Este contato é que possibilita a visibilidade da inscrição do outro no eu e do eu no outro, criando um espaço relacional no qual a tolerância não se faz necessária, posto que não há o estabelecimento de concessões no reconhecimento mútuo. No espaço da brincadeira, a pesquisadora resiste e explica: “vou voltar para ver vocês”. As crianças ensinam a adulta a brincar, pois Lara diz: “Mas tu é a planta!”.

Em que medida, então, pode o adulto ser “par” da criança? Para responder essa questão é preciso entender este “ser par” como ser “outro” e não como ser “igual”. Considera-se que não é possível estabelecer uma relação simétrica, plana, na situação de pesquisa com crianças na escola, ou seja, tornar-se igual. O adulto torna-se par quando torna-se outro, e torna-se outro quando entra no espaço de negociação, atribuindo-se a liberdade de existir naquele espaço, ou seja, de opor resistência e ceder, conforme desejo.

“E se em vez de dizermos que no JI [jardim de infância] as crianças brincam e disséssemos que estão a construir uma ordem social das crianças?” (FERREIRA, 2004, p.81). Tomar a brincadeira como um território das crianças permite entender que a socialização não é um processo de mão única, e sim um processo complexo em que as crianças também agenciam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PESQUISA COMO ESPAÇO FRONTEIRIÇO DE RELAÇÕES ALTERITÁRIAS

O exercício de análise é infinito, deve dar conta dos “possíveis interpretativos” que surgem nos processos de criação e interpretação (CHARAUDEAU, 2009). Poder-se-ia pensar que sujeito analisante e sujeito produtor/interpretador coincidem na cena apresentada por serem o mesmo indivíduo (pesquisadora). Buscar, porém, um espaço de “não coincidência” entre estes sujeitos, “o analisante” e o “participante”, é uma busca vã, posto que o sujeito que analisa, já ao recortar seu objeto, se faz presente. A necessidade de “não coincidência” entre o “analisante” e o “participante” poderia vir de uma demanda de neutralidade que não encontra função nas teorias da Análise do Discurso, muito menos na perspectiva de discurso que seguimos, uma vez que mesmo o lugar de sujeito se constrói na fronteira com o outro (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Contudo, há que se considerar: ainda sendo o “sujeito analisante” e o “sujeito participante/locutor” a mesma pessoa, nas teorias do discurso esses lugares não vão mesmo coincidir, pois articulam diferentes vozes em diferentes “pressões dialógicas” (FARACO, 2006, p. 77). @ pesquisador(a) que participa da interação com crianças, negociando com elas espaços e significados, articula diferentes vozes e é atravessad@ por discursos diferentes daqueles pelos quais se constitui enquanto pesquisador(a) que escreve seu relatório. Como sujeito analisante, “está em uma posição de coletor de pontos de vista interpretativos e, por meio da comparação deve extrair constantes e variáveis do processo analisado” (CHARAUDEAU, 2009, p. 69).

A pergunta “quem este texto faz falar?”, posta por Charaudeau (2009), ecoa enquanto se produzem estas linhas que também se destinam a leitores que participam da construção deste texto e que farão falar outras vozes além das que ficaram implícitas.

O diálogo entre pesquisador(a) e pesquisad@ não é simétrico, nem unidirecional. A análise da cena demonstra operações das crianças sobre a pesquisadora e não somente da pesquisadora para com elas. Do exercício analítico conclui-se que brincar constrói-se como exercício alteritário e que o adulto pode se estabelecer como par quando se coloca como outro num espaço relacional. Assim como a pesquisadora vai para a escola cultivar seu interesse pelo brincar das crianças, essas, por sua vez, procuram cultivar esse mesmo interesse “plantando-a” na escola. Isso possibilita à

pesquisadora também a expressão de seu desejo de ficar mais um pouco. Pesquisa é vínculo e brincadeira também.

Recebido em: agosto de 2017
Aprovado em: setembro de 2017
nelson@ufc.br
narafdiogo@gmail.com
dphatyma@gmail.com

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- BAKHTIN, M (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, M. de. *Ensaio Fotográficos*. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BRANDÃO, H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. 8.ed. Campinas: UNICAMP, 2002.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, sociedade e culturas*, v.17, p.113-134, 2002.
- COSTA, M. de F. V. *Brincar e escola: o que as crianças têm a dizer?* Fortaleza: UFC, 2012. (Coleção Estudos da Pós-Graduação).
- COSTA, N. B. da. A canção e o problema da ludicidade discursiva. In: COSTA, M. de F. V. da; FREITAS, M. da G.. *Cultura Lúdica, Discurso e Identidades na Sociedade de Consumo*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005. p.367-380.
- COSTA, N. B. da. *Música Popular, Linguagem e Sociedade: analisando o discurso literomusical brasileiro*. Curitiba: Appris, 2012.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou... As relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: CERISARA, A. B.; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto, Portugal: ASA S.A, 2004. p.55-104.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo*. São Paulo: Parábola, 2009. 168p.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2005. p.161-194.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p.69-92.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2010.

ORLANDI, E. P. Tipologias de discurso e regras conversacionais. In: _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1996. p.149-191.

ROCHA, N. M. F. D. *Diário de campo de junho de 2013*. Fortaleza, 2013. 22 p. (Anotações de pesquisa. Não publicado.).

_____. *Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na escola*. 2015. 320f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SEARLE, J. R. *Os actos de fala*. Coimbra: Almedina, 1981.

_____. *O estatuto lógico do discurso ficcional*. Tradução de Vítor Guerreiro. [S.l.: s.n.], 1981. Disponível em: <<http://criticanarede.com/logicaficcional.html>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WULF, C. O Outro: perspectivas da educação intercultural. In: MENDES, Candido (Org.). *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p.201-216.