

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA SILVEIRA MEIRELES

A INFÂNCIA NAS TRAMAS DO PODER:
UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS NA ESCOLA

Juiz de Fora

2008

GABRIELA SILVEIRA MEIRELES

**A INFÂNCIA NAS TRAMAS DO PODER:
UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado submetida a exame como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

Juiz de Fora

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

Gabriela Silveira Meireles

A infância nas tramas do poder: um estudo das relações entre as crianças na
escola

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Anderson Ferrari
(Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a. Dra. Luciana Pacheco Marques
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^a. Dra. Maria Isabel Bujes
Programa de Pós-Graduação em Educação, ULBRA

Juiz de Fora, 31 de março de 2008.

Dedico este trabalho aos meus pais,
Carlos e Elza, por serem um exemplo
de dedicação à educação e por me
acompanharem nesta importante etapa
do meu processo de formação pessoal,
acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

Aproveito esta oportunidade para agradecer a presença de tantas pessoas especiais em minha vida e os diversos encontros que este trabalho me possibilitou. Aos meus pais, Elza e Carlos, que se fizeram tão presentes em toda esta caminhada, com demonstrações constantes de amor, dedicação e incentivo. Vocês foram fundamentais na concretização deste trabalho! Ao meu irmão Leonardo, pelas conversas e mensagens de apoio.

À tia Nininha, pessoa mais que importante na minha vida, com quem pude dividir o gosto da infância nas tantas histórias que me contava ao pé do ouvido. À minha avó Cléa, por seu carinho materno e pela alegria contagiante. Duas perdas irreparáveis durante a realização deste trabalho. Ao tio Murilo, pelo exemplo de sua sabedoria e pelo incentivo permanente na busca do conhecimento. À minha avó Wanda e a todos os familiares que rezaram por mim.

Ao Alessandro, por tudo o que vivemos juntos e pela certeza da sua torcida.

Ao Prof. Dr. Anderson Ferrari, que se tornou meu orientador no segundo ano do mestrado e desde então apostou na realização deste trabalho. Muito obrigada pela força, pelo carinho, pelas reflexões teóricas, pelos momentos compartilhados e por ter se tornado um grande amigo.

À Prof^a Dra. Luciana Pacheco Marques, que me acompanhou desde a graduação nos primeiros questionamentos, orientou-me no primeiro ano do mestrado e me incentivou na busca de novas interlocuções. Obrigada por ter passado em minha vida de um modo tão especial.

Aos professores e colegas de turma do mestrado, pelos saberes compartilhados. À Cris, pela amizade. Ao Prof. Dr. Carlos Alberto Marques, pelos ensinamentos. Aos colegas do NESP, pelos encontros. Aos funcionários do PPGE, Getúlio e Cida, pela atenção e dedicação.

Ao Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto por ter participado da minha banca de qualificação e ao Prof. Dr. Walter Kohan, por ter me recebido tão carinhosamente na disciplina "Filosofia e Infância" que cursei na UERJ.

À Prof^a Dra. Maria Isabel Bujes, por ter aceitado participar desta banca de defesa e pelas contribuições significativas oportunizadas por suas reflexões teóricas. Às Prof^{as} Dr^{as} Léa Stahlschmidt Pinto Silva e Cláudia Ribeiro, por terem aceitado o convite para participarem como suplentes nesta banca.

À FAPEMIG, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, pelo financiamento e acompanhamento deste trabalho de dezembro de 2006 a março de 2008.

Por fim, agradeço a Deus pela presença em minha vida.

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito [...]. Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava. Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano.

Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou nãooubesse. Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável. Os muito altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor.

Tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saíam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que até estranhavam sair dos vidros.

(RUTH ROCHA, 1986)

RESUMO

Considerando os avanços relativos aos estudos da infância na contemporaneidade, bem como o surgimento de novos campos teóricos para o seu estudo, busco investigar neste trabalho os diferentes modos de ser criança a partir das relações por elas estabelecidas na escola. A pesquisa foi realizada em uma escola pública na cidade de Juiz de Fora/MG, em uma turma de Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos de idade que se encontravam no início do processo de escolarização. O principal objetivo foi o de compreender o que as relações de poder entre as crianças poderiam nos revelar a respeito das configurações que a infância pode assumir a partir das práticas discursivas e não discursivas produzidas no contexto escolar. Neste trabalho, me proponho a fazer uma análise do discurso à moda foucaultiana, a partir da leitura de obras de Michel Foucault e de outros autores como Maria Isabel Bujes e Alfredo Veiga-Neto, que adotam esta perspectiva. Entendendo que a escola foi construída para as crianças e que esta se constituiu como um dos espaços mais importantes para a produção da infância, este trabalho buscou compreender quais seriam as infâncias possíveis neste modelo de escola disciplinar existente ainda hoje. Assim, proponho as seguintes questões: Que infâncias estão sendo produzidas atualmente neste espaço destinado às crianças? Que saberes foram construídos sobre elas e que relações de poder as estão constituindo? Quando e por meio de quais mecanismos estas subjetividades foram e estão sendo instauradas? Foram problematizações como estas que me conduziram neste estudo e que me permitiram perceber como as infâncias são produzidas historicamente nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

Palavras-chave: Infância – Poder – Educação Infantil

ABSTRACT

Considering the advancement related to childhood studies in contemporaneity, as well as the appearance of new theoretical fields for its study, I have looked forward to investigate in this work the different manners to be a child since the relationships for them established in the school. The research has been done in a public school in Juiz de Fora, MG, in a class of the first year of Child Education, with four and five year-old children that were in the beginning of the school process the main objective has been to comprehend what the relations of power among children could reveal in relation to the configurations that the childhood can assume since the discursive and non discursive practices produced in school context. In this study, I propose to analyze discourse in the Foucaultian fashion, from the reading of masterpieces by Michel Foucault and by other authors like Maria Isabel Bujes and Alfredo Veiga-Neto, who have adopted this perspective. Understanding that the school was constructed for children and that it constitutes it self as one of the most important spaces for children production, this work has looked forward to comprehend which would be the possible childhood for this disciplinary school pattern that still exists nowadays. Thus, I propose the following questions: which childhood has been produced nowadays in this space destined to children? Which knowledge has been constructed about them and which relationships of power have been constructing them? When and from which mechanisms these subjectivities have been established? Questions like these ones have conducted myself through out this study and have allowed myself to notice childhood has been produced historically in the relations established among the subjects.

Key-words: Childhood – Power – Child Education

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 – <i>"EU VOU CONTAR DE 1 ATÉ 5 PRA TODO MUNDO SENTAR": A ESCOLA MODERNA E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS INFANTIS NO PROCESSO DE DISCIPLINAMENTO</i> | 16 |
| 1.1. A construção da escola Moderna | 17 |
| 1.2. A problematização do conceito de infância | 27 |
| 1.3. A construção da infância Moderna..... | 31 |
| 1.4. As infâncias produzidas pelas crianças | 39 |
| 1.5. A construção de um modelo disciplinar | 44 |
| 1.5.1. A produção da vigilância e do controle | 45 |
| 1.5.2. A racionalização do tempo, do espaço e do lugar | 48 |
| 1.5.3. A formação de corpos infantis obedientes e eficientes..... | 50 |
| 1.5.4. A produção de resistências..... | 51 |
| 2 – <i>"VOCÊ MANDA EM MIM, TÁ, TIA?"</i> : A RELAÇÃO ADULTO X CRIANÇA COMO SINAL DA INCORPORAÇÃO DO JOGO DE PODER | 55 |
| 2.1. A relação adulto-criança: marcas de uma pesquisa..... | 56 |
| 2.2. A relação professor-aluno: marcas de uma instituição..... | 60 |
| 2.3. A relação adulto-criança: marcas de um lugar dado pelas crianças | 63 |
| 2.4. A relação adulto-criança na família: marcas de outras relações | 66 |
| 2.5. A relação adulto-criança: marcas de um controle dos corpos e discursos..... | 69 |
| 2.6. A relação adulto-criança: marcas de um escape constante | 73 |
| 2.7. A relação adulto-criança: marcas da sexualidade infantil na escola | 79 |
| 2.8. A relação adulto-criança: que crianças estão sendo produzidas? | 83 |
| 3 – <i>"VOCÊ NÃO TÁ VENDENDO QUE TÁ DOENDO O OUVIDO DOS OUTROS NÃO, OU?"</i> : A RELAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS NA PRODUÇÃO DOS SUJEITOS | 85 |
| 3.1. A construção das posições-de-sujeito pelas crianças | 87 |
| 3.2. Processos de identificação e a produção das "crianças mutantes" | 95 |
| 3.3. A organização em grupos definindo as marcas subjetivas das crianças..... | 98 |
| 3.4. O controle das crianças sobre as crianças | 103 |
| 4 – <i>"TÁ VENDENDO, TIA, GUARDEI TUDO RAPIDINHO"</i> : A RELAÇÃO DA CRIANÇA CONSIGO MESMA COMO CONSTRUÇÃO DE SEU AUTOGOVERNO | 110 |
| 4.1. Quem sou eu e o que eu falo a partir do outro | 116 |
| 4.2. A ação educadora operando no "governo de si" | 119 |
| 4.3. O regulamento do grupo e a construção de si..... | 122 |
| 4.4. Quem sou eu, o que eu falo de mim e como eu me vejo | 127 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 132 |
| REFERÊNCIAS | 137 |
| ANEXOS..... | 141 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da minha vontade de olhar para a escola e para as relações que nela estabeleci na tentativa de questionar os lugares nos quais eu fui me constituindo. Após vários anos de escolarização, a mim parecia natural que ser aluna implicava em ter que aprender algo que eu não sabia e que, para isso, eu deveria me submeter às regras existentes – frequentar as aulas, fazer todas as atividades e obter boas notas. O fato é que eu me empenhava em obedecer a essas regras e conseguia um bom resultado.

Com o tempo, porém, fui me inquietando com a permanência nesta posição e comecei a questionar: "Teria sido sempre assim?". Em poucos instantes me veio no pensamento memórias da Gurilândia¹, lugar onde as regras pareciam não me dominar. Naquela época a minha obediência parecia ser aquilo que me permitia viver, brincar e imaginar tudo o que eu quisesse. Pouco depois, já tendo aprendido as tais regras, passei a achar que a obediência seria uma garantia da minha adaptação ao mundo.

À medida que eu ia me comportando de forma obediente, as pessoas passavam a esperar sempre isto de mim. Eu me via daquela forma e sentia um imenso prazer em corresponder àquelas expectativas. Foi quando assisti ao filme "Pollyanna"², que contava a história de uma menina órfã que foi morar com uma tia muito rígida e que, sendo obediente, conseguia negociar com a tia e lançar-se ao mundo, passando a ser reconhecida na cidade por sua capacidade de viver intensamente e ajudar as pessoas a verem sempre o lado bom das coisas, ensinando-lhes uma outra maneira de viver. Eu queria ser assim. Talvez por isso tenha assistido ao filme várias vezes.

A escola, porém, foi se tornando cada vez mais um espaço onde haveria de prevalecer aquela parte de mim que era obediente e, assim, ela foi se transformando numa armadura da qual eu não conseguia me livrar para ser a outra parte de mim, sempre viva, intensa, criadora e inesperada. Aí me veio uma outra pergunta: "Teria que ser sempre assim?". Foi quando percebi que tudo dependia das relações que eu então estabelecia. Se eu tinha me tornado uma menina obediente não era apenas porque a escola havia me colocado neste lugar, mas também porque eu mesma passei a assumir este lugar nas minhas relações, tanto com os colegas quanto com os professores. Ao perceber isto, eu já estava concluindo a última fase de escolarização e precisava escolher uma profissão. Foi quando surgiu em mim uma vontade

¹ Nome dado ao prédio da Educação Infantil na escola onde estudei de um ano e meio aos dezessete anos.

² A história transformada em filme foi escrita por Eleanor H. Porter e publicado como livro no Brasil em 1976.

imensa de transformar uma parte destas relações – aquela que vinha dos professores como uma exigência para que eu me comportasse de um modo e não de outro. Escolhi ser professora e o desejo de um novo encontro com a infância, enquanto aquilo que me permitiria ser sempre de outro modo, levou-me a escolher a Pedagogia. Durante o curso, continuavam me falando daquela criança para a qual tudo deveria ser ensinado, desde as maneiras de viver até os conteúdos escolares, como se estivessem falando de um ser sempre igual e previsível, cuja formação ideal corresponderia à aquisição de todas as habilidades que a escola poderia lhe ensinar. Diante disso, comecei a me interessar pelas discussões a respeito da diversidade humana e a perceber que o reconhecimento da diversidade nas crianças era um caminho para compreendê-las como seres construídos historicamente em suas relações.

Eu ainda me interessava em questionar as relações de poder estabelecidas entre adultos e crianças na escola como algo que serviria para manter as crianças no mesmo lugar, mas também começava a observar a partir de algumas leituras de Foucault que o poder não era algo de que somente os adultos tinham posse e sim que era um campo de forças produzido em todas as relações, como algo que envolve sempre resistência e serve para produzir os próprios sujeitos e suas maneiras de ser. Considerando que a escola veio assumindo um tipo de configuração específica que utiliza a disciplina como instrumento para orientar a conduta das crianças no sentido de manterem a ordem e serem produtivas, pergunto-me a respeito dos modos como elas passam a se ver diante disso que as direciona.

A partir destas construções teóricas e do desejo de conhecer as outras possibilidades de as crianças irem se posicionando a partir das relações por elas estabelecidas foi surgindo a questão que orientou este trabalho: *O que as relações de poder entre as crianças nos revelam a respeito das configurações que a infância pode assumir a partir das práticas discursivas e não discursivas produzidas no contexto escolar?*

A realização desta pesquisa se justifica pela necessidade de problematizar os saberes construídos sobre as crianças e os lugares a elas destinados nas práticas educativas a partir de uma dimensão inovadora – o estudo das relações de poder entre as próprias crianças. A idéia é perceber em que medida seus discursos, seus gestos, suas brincadeiras, suas atitudes vão legitimando ou desestabilizando estas construções e interferindo na maneira como cada criança vai se produzindo nestas relações. Desse modo, as relações entre adultos e crianças e das crianças com elas mesmas também são analisadas à medida que se fazem presentes nas relações entre as crianças e interferem na constituição dos seus modos de ser e de agir diante dos colegas.

Neste trabalho, me proponho a fazer uma análise do discurso à moda foucaultiana, uma vez que a leitura das obras de Michel Foucault e de autores que assumem esta perspectiva permitiram-me pensar no conjunto de formulações discursivas das e sobre as crianças enquanto produções situadas historicamente, que também vão marcando algumas possibilidades de ser. Neste sentido, adotar esta perspectiva traduz a minha intenção de não usar estas teorizações como instrumento de revelação da realidade observada, mas, ao contrário, de ir transformando a minha própria maneira de olhar o mundo no sentido de questionar aquilo que até então podia parecer natural e me deixar afetar por aspectos ainda não pensados.

Antes, as minhas escolhas expressavam uma vontade de conhecer outras formas de relação na escola. Esse pensamento, a princípio, organizou a seleção do local para a realização da pesquisa que se deu um pouco em função da professora, que, por ter feito Mestrado em Educação e ter discutido as questões da diversidade no mesmo projeto de pesquisa do qual participei, eu pressupunha não utilizar dos mecanismos disciplinares para se relacionar com seus alunos. Aos poucos, porém, fui percebendo que seria muito mais rico tentar compreender as relações de poder e saber da maneira como se apresentavam a mim, como algo que tinha sido construído e que estava organizando os discursos e produzindo aqueles sujeitos na escola.

Um outro aspecto considerado na escolha da classe a ser pesquisada foi a condição de as crianças estarem na Educação Infantil, de preferência em uma série inicial. O fato de estas crianças estarem ingressando na instituição me permitiu perceber que o modo disciplinar de exercer o poder sobre os outros é algo aprendido pelas crianças nas relações que vão estabelecendo com a professora, com seus colegas e consigo mesmas, desde o momento em que entram na escola.

Na medida em que me proponho a estudar *a infância nas tramas do poder* a partir das *relações entre as crianças*, vale destacar o que estou entendendo por *infância* e *criança*. De acordo com o dicionário Aurélio, criança é o “ser humano de pouca idade, menino ou menina”, enquanto a infância é descrita como um “período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade”. Partindo destas definições, penso que a *criança* é este ser denominado desde o nascimento em função de algumas características particulares que a diferenciam do adulto. Isto não significa que somente por ter nascido já é criança, mas que será assim vista a partir do momento em que for nomeada pelos outros que com ela convivem desta maneira. Já a *infância* consiste, para mim, não apenas em um período do desenvolvimento, mas também como um modo de vivenciar o mundo a partir da experiência,

o que independe da idade do sujeito. Além disso, entendo a infância como uma construção Moderna que foi produzida em um contexto específico de relações que buscaram objetificá-la por meio de determinados saberes e poderes a partir dos quais se foram criando diversas práticas específicas para este tipo de sujeito “criado”. A escola foi, então, uma das instituições construídas com a intenção de conduzir as crianças a um modo específico de ser infantil, e isto foi possibilitado também pela emergência do modo disciplinar de exercer o poder.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada em uma turma de primeiro período de uma escola pública na cidade de Juiz de Fora, com crianças de 4 e 5 anos de idade³. Isto ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2006, durante os quais fui à escola duas vezes por semana. Cabe ressaltar que a experiência de realizar a pesquisa numa escola, na qual conviviam diversos sujeitos com papéis bem definidos (professora/alunos/diretora/coordenadora/funcionários) e com diferentes expectativas em relação ao trabalho que seria por mim realizado, permitiu-me também construir um modo de ser pesquisadora, de estar naquele espaço, de agir sobre ele e ser afetada pelos sujeitos que aí se encontravam. Num primeiro momento, chegar à escola era ir ao encontro do desconhecido porque, mesmo tendo passado bastante tempo da minha vida em uma instituição com características semelhantes àquelas, cada vez mais eu ia percebendo que eram os sujeitos ali presentes que iam dando uma configuração específica àquela escola. Com o tempo, porém, as formas de organização daquele espaço e tempo, as falas das crianças e da professora, as regras construídas pelo grupo e os mecanismos de poder em jogo na sala de aula pesquisada iam se tornando ao mesmo tempo próximos (pelo fato de eu ir me aproximando das próprias crianças para observar suas relações), vivos (porque ocorriam sempre de um modo intenso) e repetidos (esta repetição incluía formas novas e diferentes de manifestação). Para traduzir isto que eu vivenciei durante os seis meses na escola, considero que a realização deste trabalho foi para mim uma oportunidade enorme de *aprendizado* com as crianças e também a respeito do que é ser professora, pesquisadora e da escola enquanto produtora destes modos de ser.

Na tentativa de obter o registro das relações entre as crianças, iniciei a pesquisa com a observação e anotação dos episódios protagonizados por elas, enquanto não obtinha a autorização⁴ dos pais das crianças para utilizar também o recurso da videogravação.

³ Foram adotados nomes fictícios tanto para as crianças quanto para a professora, com a intenção de preservá-las.

⁴ Os termos de autorização assinados pelos pais das crianças, bem como o termo de compromisso por mim entregue à escola e o consentimento informado assinado pela professora encontram-se na última seção deste trabalho denominada *anexos*.

O uso da filmadora foi comentado com as crianças já no primeiro encontro, o que produziu nelas uma enorme curiosidade em tocar a máquina e em se verem; diante disso, eu e a professora resolvemos fazer uma rodinha para que cada um pudesse individualmente ver os colegas à sua frente. Já de posse de todas as autorizações, uma dificuldade me foi sendo imposta, já que a videogravação não era capaz de registrar a fala daquelas crianças que estivessem mais distantes dela, o que me fez priorizar o registro manual daquilo que eu observava. Em relação ao desejo de as crianças se verem na filmagem, decidi reuni-las ao final da pesquisa em grupos de três ou quatro para que assistissem às filmagens, diante das quais a reação foi a de apenas apontarem para si e para os colegas ao aparecerem na tela, o que não foi analisado como dado da pesquisa. Uma vez que deixei a filmagem em segundo plano, pude me aproximar mais das crianças e realizar uma observação participativa, onde obtive maior acesso às suas falas e modos de se relacionarem. Ao mesmo tempo, percebendo a necessidade de ouvir a todas as crianças, decidi realizar também entrevistas individuais com elas, para que pudessem falar sobre as suas relações com os colegas na sala e sobre o que era criança para elas, a partir da realização de desenhos, que funcionaram como disparadores de suas falas. Diante disto, foram utilizadas como material de análise desta pesquisa as observações e anotações por mim realizadas na sala de aula e nos demais espaços da escola, bem como as entrevistas individuais realizadas com as crianças.

Tudo isto me permitiu perceber como a infância vai se produzindo na articulação destes diferentes discursos com as práticas relativas às questões de gênero, sexualidade, corpo, higiene, igualdade e diferença, constituição de grupos, noção do eu e do outro, etc. Além disso, cabe pensar em quais maneiras de conceber a infância têm sido ou não possibilitadas na/pela escola e como isto vai construindo as identidades individual e social das crianças. Diante do que foi exposto, passo a apresentar o modo como este trabalho foi organizado.

O primeiro capítulo aborda os discursos historicamente produzidos sobre a infância com a intenção de mostrar que a escola Moderna em sua configuração disciplinar veio atender às demandas sociais de manutenção da ordem e da produtividade, assumindo a tarefa de transformar as crianças em seres capazes de controlarem seus corpos e atitudes. Na tentativa de impedir um aprisionamento da infância a estes esquemas de governo, resalto a produção de resistências pelas crianças e exponho a necessidade de ampliarmos os modos de conceber a infância em sua dimensão relacional, podendo assumir outras configurações.

O segundo capítulo trata das relações entre adultos e crianças como um campo de disputa permanente de poder, que marca seus modos diferentes de estar no mundo e legitima

determinados discursos como verdadeiros em detrimento de outros. A definição de seus lugares na escola (por exemplo, o daquele que deve aprender e o daquele que deve ensinar) vão instituindo o que cada um pode e não pode fazer, como devem se comportar e também o que cada um pode ser neste contexto. O texto evidencia ainda como os lugares assumidos pelos adultos, seja eu enquanto pesquisadora, seja a professora ou os familiares, são constituídos também nas relações com as crianças, que geralmente esperam deles determinadas atitudes que elas não assumem porque parecem se ver num outro lugar.

O terceiro capítulo focaliza as relações de poder entre as crianças como produtoras de trocas significativas e de constituição de diferentes modos de ser infantil, os quais vão se definindo pela observação de suas semelhanças e diferenças, por suas características físicas ou pelos comportamentos, enquanto processos que se modificam constantemente em cada relação. Por meio da criação de algumas regras, as crianças organizam-se em grupos, assumem modos particulares de lidar com os conflitos entre elas e também se utilizam de alguns dispositivos disciplinares para obter dos colegas algo que desejam. Assim, à medida que vão dando significado às ações dos colegas, as crianças também vão assumindo suas posições subjetivas.

O quarto capítulo mostra como a escola tem insistido na exigência de que as crianças sejam capazes de dizer algo sobre elas mesmas e de controlar suas condutas, de modo que possam produzir determinadas verdades sobre si que correspondam àquilo que se espera delas. Uma das formas de se fazer isso é através da comparação com os modos de ser dos outros, tornando-as capazes de julgar os seus próprios atos, a partir da incorporação da disciplina, a qual vai definindo aquilo que é valorizado ou desvalorizado no contexto da escola. É no jogo destas relações que cada criança vai elaborando uma imagem de si, que pode tanto corresponder àquilo que lhe foi ensinado quanto pode afirmar outros lugares. Esta seria uma possibilidade de pensar em outras experiências de infância nem sempre possíveis de serem ensinadas ou capturadas.

Por último, nas considerações finais, procuro mostrar como a escola em seu modelo disciplinar tem produzido um tipo de infância que vai se constituindo nas relações de poder/saber estabelecidas entre adultos e crianças, crianças e crianças, e da criança com ela mesma no contexto escolar.

1 – "EU VOU CONTAR DE 1 ATÉ 5 PRA TODO MUNDO SENTAR": A ESCOLA MODERNA E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS INFANTIS NO PROCESSO DE DISCIPLINAMENTO

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em consequência, possuía idéias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência (GRACILIANO RAMOS, 1905, p. 105).

As palavras de Graciliano Ramos no romance *Infância*⁵ nos trazem memórias de um episódio com o qual talvez muitos de nós tenhamos nos deparado em um dado momento de nossas vidas e que ajudou a nos constituir, não de um modo ou de outro, mas de vários modos ou de um modo e de outro: a entrada na escola. O texto nos incita a reconhecer que existia uma infância que se produzia para além dos muros da escola – seja *na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão* [...] –, mas também nos leva a perceber o quanto este lugar denominado escola, criado para atender às crianças, veio se tornando um destino certo, um lugar próprio para a produção da infância. Por outro lado, vale destacar que embora se considerasse naquela época (e talvez ainda hoje) que "*lugar de criança é na escola*", não se deve tomar este fato como algo natural e universal.

Pretendo mostrar que a produção de uma *infância escolar* foi construída na Modernidade, juntamente com a emergência de um modelo disciplinar de escola. A minha

⁵ Graciliano Ramos (1892-1953) publicou *Infância* em 1905, tendo como proposta a realização de uma autobiografia, onde o autor fala da criança que existiu nele e que, na verdade, nunca o abandonou. Nesta obra, o autor mostra também como ele foi se produzindo nas primeiras relações que vivenciou já num modelo disciplinar, que antecedeu a entrada na escola. Mas também é neste sentido que a escola se configurou como um dos importantes cenários de sua própria produção.

intenção aqui não é somente a de negar ou afirmar que o lugar das crianças é na escola, mas principalmente refletir sobre como a escola foi se tornando um espaço importante na constituição de uma infância que podemos denominar de *infância escolar*. Desse modo, poderíamos nos perguntar: Que infâncias estão sendo produzidas atualmente neste espaço destinado às crianças? Que saberes foram construídos sobre elas e que relações de poder as estão constituindo? Quando e por meio de quais mecanismos estas subjetividades foram e estão sendo instauradas? São estes os questionamentos que pretendo não responder, mas problematizar ao longo deste capítulo.

1.1. A construção da escola Moderna

Durante os séculos XVII e XVIII, as pessoas passaram a ser concebidas como algo que seria possível fabricar e submeter – "de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas" (FOUCAULT, 2004, p.117). Tomando este princípio, é possível dizer que a infância foi se tornando alvo destas intenções, de modo que sobre ela foram construídos saberes e práticas que legitimavam a importância de transformá-la em algo economicamente útil para a sociedade.

Para Foucault (2006a, p. 95), o sujeito é aquele que vai ser sujeitado, já que passou pelo processo de disciplinamento e se tornou obediente. No caso das crianças, esta submissão muitas vezes se estabelece em relação aos adultos, sejam eles pais ou professores. Assim, "em face de um poder, que é lei, o sujeito que é constituído como sujeito – que é "sujeitado" – é aquele que obedece" a alguém e, portanto, se produz nas relações com este alguém.

Na Modernidade surgiu também uma preocupação em manipular, modelar e treinar os corpos para que estes obedecessem, respondessem, fossem úteis e tivessem força para produzir o máximo possível e atender à demanda do capitalismo emergente. Para o autor, a idéia de extrair o máximo de força produtiva dos sujeitos somente seria possível por meio das disciplinas, que "têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo" (FOUCAULT, 2004, p. 119).

Neste contexto, a escola Moderna foi construída enquanto espaço de educação da infância, à medida que as crianças puderam ser reconhecidas em suas particularidades e que foram se moldando diversos discursos e práticas sobre a maneira como deveriam se constituir, a partir da diferenciação do modo de vida e dos comportamentos dos adultos.

Conforme descreve Ariès (1978, p. 18), até o período da Idade Média as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, e a infância era considerada "um período de transição,

logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida". Foi somente durante os séculos XVI e XVII que a criança adquiriu centralidade nas relações e a especificidade de seu corpo, de seus hábitos e de sua fala passou a ser notada. Desse modo, surge um novo sentimento em relação à infância denominado de *papiricação*, no qual "a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto" (ARIÈS, 1978, p. 100).

Concomitantemente a esta idéia de criança, aparece entre os moralistas e educadores do século XVII um interesse psicológico e uma preocupação moral, já que os adultos não deveriam "se acomodar à leviandade da infância [...] Era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la" (ARIÈS, 1978, p. 104). Daí decorre uma preocupação com a disciplina e com a racionalização dos costumes, e a escola emerge como "um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las" (ARIÈS, 1978, 107).

Entendendo, com base em Veiga-Neto (2003, p. 104), que "a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno" podemos dizer que a infância Moderna também se constituiu, entre outros lugares, nesta complexa trama de relações de poder/saber presentes na escola. Mas por que tanta insistência em criar um espaço próprio para a educação da infância? Talvez porque se intencionasse na época transformar as crianças em bons adultos no futuro, considerando com Bujes (2002, p. 230) que a idéia do "desenvolvimento da razão e da racionalidade [...] foram bandeiras centrais na invenção da escola moderna".

Para Foucault (2004, p. 161 e 158), o que marca a sociedade Moderna é o seu caráter disciplinar. Esta vai se constituir pela participação efetiva das instituições, dentre elas, a escola. A disciplina é uma das tecnologias de poder que faz produzir um saber sobre determinados sujeitos – "o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção". As ciências humanas se constituíram neste momento, tendo como principal instrumento o exame, que segundo o autor promove "a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável [...] para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente".

Seguindo esse referencial foucaultiano, e sobretudo, trabalhando com essa idéia de um poder que produz, Bujes (2002, p. 244), em sua pesquisa sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN/EI), afirma que as propostas pedagógicas e curriculares elaboradas para a infância foram produzidas a partir da legitimação de

determinados saberes como verdadeiros, dentre eles o da Pedagogia e o da Psicologia. Estas têm "como seu objeto central a infância e seus processos de desenvolvimento físico, intelectual, moral, afetivo [...]" e acabam constituindo um campo discursivo sobre a infância que passa a ser essencial à sua captura institucional.

Para esta escola, entendida como o *lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes* e em cujo contexto se considerava bem comportado aquele sujeito que fosse *encolhido, morno* e de *brincadeiras silenciosas*, o menino Graciliano é encaminhado. Daí o susto do autor. Já se considerando disciplinado, *encolhido e morno*, tendo um autocontrole suficiente para que fosse capaz de *brincar silenciosamente*, não entendia por que deveria ir para a escola. Estas questões nos servem para anunciar a formação de um espaço destinado à civilização das crianças, descrito por Veiga-Neto (2003, p. 104) como "um mundo que foi projetado para se afastar daquele estado que muitos chamam de natural, ou bárbaro, ou selvagem, ou primitivo". Estaria a Educação Infantil assumindo como sua principal tarefa a transformação das crianças "selvagens" em crianças "civilizadas"? O que está significando para nós hoje as palavras "selvagem" e "civilizado"? Até que ponto a escola ainda trabalha com os binarismos (certo e errado, bom e mau, "civilizado" e "selvagem") e continua construindo as crianças como sendo ou uma coisa ou outra? O que representa, para nós, pensarmos que as crianças podem ser uma coisa e outra e não uma coisa ou outra?

Um episódio da pesquisa⁶, realizada na escola, mostra que a professora dedica boa parte de seus esforços na tentativa de conter as manifestações que a nossa sociedade considera e classifica como de "desordem", "violência" e "barbárie" apresentadas pelas crianças, introduzindo, assim, certos parâmetros de racionalidade e de "civildade" para seus comportamentos.

Durante uma atividade com brinquedos de montar, um aluno estava sentado em cima da mesa. A professora disse: "Gabriel, desce da mesa". Ele continuou sentado. A professora disse novamente, em tom mais enfático: "Gabriel, desce da mesa!". Nada aconteceu e a professora disse mais uma vez: "Gabriel, desce da mesa!". Ele desceu. Em seguida, Monique veio chorando falar com a professora que o Túlio tinha lhe mordido na mão. A professora conversou com os dois (Observação – 31/08/06).

Neste episódio é possível perceber que a professora vai ensinando aos alunos, na prática, a controlar e a disciplinar seus corpos e suas ações, sem precisar dizer o que pode ou não pode. Neste sentido, a escola disciplinar parece ainda muito presente, através da manutenção da idéia de que a criança é aquela que precisa ser vigiada e controlada. Cabe

destacar que a idéia aqui não é julgar o comportamento da professora como certo ou errado, tampouco estou defendendo um "tudo pode". Quero sim trazer esses eventos para problematizar o que a escola também se tornou e que sujeitos estão sendo produzidos nesses encontros recheados de poder, que muitas vezes não nos damos conta e acabamos por naturalizá-los.

Um outro aspecto mostrado na pesquisa é a valorização, pela escola, da "docilidade" dos corpos infantis, a partir da qual "forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos [...] A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)" (FOUCAULT, 2004, p. 119). Ao exigir a manutenção da ordem na sala de aula, a professora governa a conduta dos alunos dirigindo-a para esta finalidade.

Fábio estava brincando com tampinhas de letrinhas⁷ e começou a jogá-las sobre a mesa. Depois, espalhou-as com as duas mãos sobre a mesa toda, as quais foram caindo no chão. A professora disse: "Quem jogou vai ficar pra guardar". Imediatamente Mário disse: "O Fábio!". Os colegas foram saindo aos poucos da sala para a aula de Educação Física e Fábio começou a guardar as tampinhas no pote de plástico, onde comumente ficam. Túlio o ajudou (Observação – 07/11/06).

Conforme demonstra o episódio, a ação de um aluno sobre o colega na escola serve para que o outro se constitua subjetivamente. Ao dizer que o outro fez algo errado, a criança vai também incorporando para si o que é certo e o modo como deve agir. Se as pessoas não nascem se autovigiando, a escola acaba assumindo a tarefa de ensinar isso. Aqui entra o castigo, não somente o físico; uma maneira de ensinar às crianças como devem se comportar.

Visando à manutenção do tipo Moderno de sujeito produzido na sociedade ocidental européia dos séculos XVI e XVII – "um sujeito que se autovigia, que se auto-avalia e que se narra ou se confessa" (BUJES, 2002, p. 156) – é que a escola Moderna se constitui a partir de um modelo disciplinar cada vez mais rigoroso, caracterizado pelos seguintes aspectos identificados tanto por Foucault (2004) como por Ariès (1978, p. 117): "a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais". Na escola observada, encontrei vários eventos que demonstram como estes aspectos estão presentes ainda hoje.

⁶ Para diferenciar das citações, os episódios da pesquisa, tanto as observações quanto as entrevistas, virão em itálico.

⁷ Este material consiste em uma garrafa de refrigerante de plástico de 2 litros, cortada ao meio, contendo dentro várias tampinhas deste tipo de garrafa, sendo que em cada uma a professora colou uma letra do alfabeto.

A vigilância, compreendida como "o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral" (FOUCAULT, 2004, p. 144), define-se pela possibilidade de manter o controle dos atos de todos os indivíduos ao mesmo tempo, de modo a garantir uma maior utilidade do tempo e da atividade.

As crianças estavam na aula de Educação Física. Quando a aula acabou, algumas alunas entraram na sala e a professora disse: "Fazer xixi e lavar as mãos pra merendar...". Elas foram correndo. Em seguida, chegaram mais alguns alunos e a professora então pediu para sentarem nas cadeirinhas para que ela soubesse quem já tinha lavado as mãos (Observação – 05/09/06).

A professora parece assumir a tarefa de determinar onde e em que momento os alunos devem estar, o que facilita a vigilância/o controle que ela exerce sobre suas ações e produz a ordem e a disciplina tão almejada pelos adultos. Desse modo, o controle parte do adulto/da professora e se exerce sobre as crianças, o que vai demarcando quais são os lugares "do adulto" e "da criança", "da professora" e "do aluno". Cabe-nos então perguntar como isso foi sendo incorporado por todos nós desde a invenção da escola Moderna, de forma que foi naturalizada e nunca questionada. Quem nós estamos produzindo com isso? Que tipo de professores e de alunos? Que tipo de adultos e de crianças?

Os dois episódios anteriores trabalham com as idéias de castigo, controle, vigilância e denúncia. Especificamente sobre a arte de denunciar, Marques (1994, p. 82-83) destaca que, ao conhecer o modo de funcionamento da instituição – no nosso caso a escola –, começa a ser tramada pelos sujeitos que dela participam uma rede de controle disciplinar, na qual uns passam a exercer o controle sobre os outros e fazem perpetuar a disciplina então instaurada. Neste cenário, as próprias crianças passam a controlar umas às outras e vão assumindo uma função descrita pelo autor – a de alcagüete, ou "dedo duro" – caracterizada por fazer "com que as infrações, ou mesmo as tentativas de infração, cheguem ao conhecimento da autoridade constituída, e as punições sejam oficializadas". Isto pôde ser observado no episódio a seguir:

Eu não estava na sala e, assim que cheguei, vi Talita abrindo sua mochila e dizendo que seu biscoito não estava lá, enquanto chorava. A professora perguntou quem tinha pegado o biscoito dela e alguém disse: "Lauro". A professora, então, o chamou para conversar. Enquanto isso, Fábio disse: "O Túlio comeu também". A professora o convocou também para a conversa. Alguns alunos ficaram em volta. Talita disse que daria seu biscoito para sua prima e que teriam de lhe dar outro biscoito. A professora perguntou se Lauro e Túlio tinham ainda biscoito na mochila. Eles disseram que não. A professora então disse que no dia que trouxessem teriam que dar seus biscoitos para a colega. Fábio, que estava ao lado, disse: "Eu dou o meu biscoito pra ela, tia...". A professora disse-lhe que não precisava porque ele não tinha comido o biscoito dela e que Lauro e Túlio teriam que resolver isso (Observação – 16/11/06).

Embora na escola atual não mais se utilize o castigo corporal no que se refere ao ato de machucar fisicamente (como antes existia a palmatória), ainda se faz presente, na sala de aula da Educação Infantil pesquisada, outras modalidades de castigo, como a que foi demonstrada no episódio acima e a que se exerce sobre o corpo – o ato de colocar as crianças sentadas numa cadeirinha, geralmente no canto da sala – com a intenção de corrigir os comportamentos considerados inadequados. Isso nos possibilita recuperar a visão do pequeno Graciliano, para quem *a escola era horrível*, e o medo se revelava pela certeza de que nela *haveria uma tábua para desconjuntar-lhe os dedos e um homem furioso a bradar-lhe noções esquivas*. Em relação à punição e ao castigo, Foucault (2004, p. 79) destaca o interesse da época na função de prevenção dos comportamentos indesejados, entendendo que seria "preciso punir exatamente o suficiente para impedir". Uma aluna explicita isso ao falar sobre os colegas de sala em uma entrevista individual:

Ah, eles faz bagunça, eles bate nos outros, e... e... quando... quando a gente tá fazendo trabalhinho eles fica fora do lugar... e aí, depois, a minha tia vai lá e põe eles de castigo [...] (Monique, 31/10/2006).

Foucault (2004) nos mostra também que o castigo surge do estabelecimento das binaridades construídas na Modernidade, que definem o que é certo/errado, bom/ruim, melhor/pior, normal/anormal, na qual o castigo assume

a função de reduzir os desvios. Deve portanto ser essencialmente corretivo. [...] A punição disciplinar é, pelo menos por uma parte, isomorfa à própria obrigação; ela é menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada. De modo que o efeito corretivo que dela se espera apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento [...] Castigar é exercitar (p. 150).

No trecho da pesquisa relatado acima, fica claro que o posicionamento do outro em um dos lados desse jogo binário faz com que a menina Monique encontre também um lugar para si, que se constrói em oposição ao lugar que o outro ocupa ou àquilo que o outro é e faz. À medida que vai posicionando os outros, a partir da construção da noção de ordem e desordem, esta caracterizada pela bagunça dos colegas, ela também passa a julgar suas atitudes como certas ou erradas (bater ou fazer bagunça é errado para este grupo, assim como ficar fora do lugar supostamente estabelecido para cada um na sala de aula). Logo, sua subjetividade vai se produzindo cotidianamente na trama das relações por ela estabelecidas com esses outros em cada instante de sua vida, muitos deles vividos na instituição escolar.

Conforme foi explicitado acima, o castigo aparece enquanto mecanismo que visa à eliminação de maus comportamentos. A partir daí, os sujeitos vão se constituindo nas relações que estabelecem com os outros e em resposta às suas atitudes, sendo julgados por isso.

Pesquisadora: Por que que a Thaís é criança?

Thaís: Porque ela não bate... ela só dá chutão... Ela não bate não. Ela só dá chute... de quem bate nela ela dá chute. Eu já bati nela e ela me deu chute...

Pesquisadora: É?

Thaís: Aí a minha tia não deixou eu dá chute, me pôs de castigo...

(Entrevista – 31/10/06).

Thaís parece aceitar o castigo em função de uma possível incorporação da idéia de que a correção advinda dele seria para o seu bem, como se tivesse um prêmio futuro/uma recompensa por ela ser uma pessoa "melhor" e se comportar de uma determinada maneira.

De acordo com Ariès (1978, p. 119), esta idéia da correção dos atos desde a mais tenra idade também se pautaria na necessidade de "despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade [...] Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção de educação, que triunfaria no século XIX". Nesta perspectiva, também é possível notar no discurso da professora a idéia de que lhe caberia introduzir a disciplina nos alunos, dizendo-lhes o que devem e o que não devem fazer, de maneira a modelar as suas condutas.

Durante uma atividade com brinquedos de montar, um aluno começa a pegar as peças dos colegas e colocar em sua blusa. Uma outra aluna tenta impedir, puxando as peças que ainda restavam para perto de si. O menino, insatisfeito por não poder pegar todas as peças, dá um soco na colega. A professora intervém e diz que deveriam pegar somente o que fossem usar (Observação – 14/09/06).

Com o episódio acima, podemos refletir sobre a construção dos papéis sociais destes sujeitos – professora e alunos – a partir das funções que assumem. Neste caso, o discurso da professora mostra os efeitos de uma possível intenção de introduzir a racionalidade nas crianças, que acabe por produzir um tipo de conduta por ela esperado – que as crianças peguem somente aquilo que forem usar. Daí a minha preocupação não ser a de saber se a professora tem uma atitude certa ou errada, nem a de analisar os discursos e as práticas da professora em si mesmos, mas a de buscar problematizar os lugares desses sujeitos. Como nós somos constituídos e nos constituímos a partir de determinados lugares? O que esses lugares nos permitem dizer, fazer e ver? Como é possível estabelecer relações a partir desses lugares?

A escola Moderna trabalha, pois, na intenção de promover o autocontrole de todos os sujeitos a partir da insistência na correção de seus atos. Conforme anuncia Veiga-Neto (2003, p. 107), "o elo entre escola e sociedade modernas é a disciplinaridade – e aqui me refiro tanto à disciplina-corpo quanto à disciplina saber. Ambas estão implicadas num tipo de poder – o poder disciplinar – do qual depende a nossa 'capacidade' de nos autogovernarmos mais e melhor". Sendo o autogoverno um dos efeitos da incorporação da disciplina, as crianças demonstram em alguns momentos que estão inscritas na ordem deste modelo disciplinar imposto pela escola.

Estávamos na sala de aula e a professora explicou que daria giz de quadro pra eles, mas não para escreverem no quadro e sim no chão perto da quadra e disse que de lá iriam embora direto. Pediu que pegassem as mochilas de uma vez [...] Lauro derrubou a caixa de brinquedos de montar e riu. A professora disse: "Não precisa nem dizer o que vai acontecer...". Logo alguns alunos que estavam perto começaram a juntar os brinquedos com Lauro (Observação – 31/08/06).

Por que não precisa dizer o que vai acontecer? Se não precisa dizer, por que a necessidade de pronunciar tal frase? Será que eles pegariam o que caiu no chão caso a professora não tivesse dito o que disse? Que tom de voz foi usado para dizer a frase e como esses tons, formas, expressões, gestos e silêncios também vão nos disciplinando? Essas questões nos fazem perceber que na sociedade disciplinar as ações se inscrevem diretamente no corpo dos sujeitos e assim vai produzindo-os de uma determinada forma.

Narodowski (2001, p. 50) afirma que "a escola [...] somente tem sua razão de ser em sua versão moderna a partir da existência do ator, do corpo infantil. O corpo infantil, por sua vez, não adquire seus traços definitivos a não ser a partir da escolarização". Assim, é possível dizer que a configuração Moderna de escola anuncia um modo específico de produção e distribuição de saberes sobre a infância que resulta das relações de poder estabelecidas nesta instituição.

Ao compreendermos o mundo Moderno como produtor de um tipo de sujeito que seja capaz de controlar suas ações e comportamentos, esta produção somente se faz possível nas relações estabelecidas por cada um de nós ao longo de nossas vidas, de modo que passamos a ser concebidos como atores de nós mesmos. De acordo com Touraine (1994, p. 221), "o ator não é aquele que age em conformidade com o lugar que ocupa na organização social, mas aquele que modifica o meio ambiente material e sobretudo social no qual está colocado, modificando [...] as relações de dominação ou as orientações culturais". Para além do desempenho dos papéis sociais que são impostos, por exemplo, às crianças – como o de aluno

– este autor anuncia que a transformação do si-mesmo em ator se configura no esforço deste sujeito em dizer Eu. Pautada na concepção foucaultiana de poder como algo que "se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis" (FOUCAULT, 2006a, p.104), pergunto-me se tem sido possível a multiplicidade de enunciados destes si-mesmos no contexto específico de produção da infância que é a escola Moderna. Espaços e momentos de resistência têm sido possíveis nessa escola? Como são encarados e a que estão servindo?

Considerando que o poder é algo relacional, a produção de resistências somente se produz nas tramas deste jogo de forças estabelecido entre os sujeitos, sendo elas "possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder" (FOUCAULT, 2006a, p. 106).

Se na Modernidade foram construídos certos saberes sobre a infância que acabaram por objetivá-la, também se exerceu sobre ela um poder do tipo disciplinar que tinha como intenção governar seus corpos, suas condutas, seus comportamentos, seus discursos, etc. Mas este processo não termina aí, porque é nesta trama que vão se constituindo as subjetividades destes sujeitos, a partir da elaboração de um discurso pelas próprias crianças, de modo que também passem a produzir saberes sobre sua infância. Para Foucault (2004), antes de mais nada é preciso

admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de "poder-saber" não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (p. 27).

Considerando tais relações, Bujes (2002, p. 145), ao estudar o RCN/EI enquanto um "conjunto de estratégias de sutil coação cuja finalidade é a internalização das disciplinas, por parte dos indivíduos infantis", mostra que estas coações se dirigiam aos corpos das crianças, apoiadas em um "saber pedagógico" que tem a intenção de transformá-las em sujeitos disciplinados.

A pedagogia passa, então, a controlar e corrigir as ações das crianças, em função dos saberes que veio construindo sobre a infância, para intervir sobre ela. Segundo Narodowski (2001, p. 56), o resultado disso é que:

[...] a pedagogia moderna exerce um poder capaz de construir saberes a respeito da infância e promover na infância determinados saberes. Como pode se comprovar cotidianamente, essas práticas chegaram a tal grau que na atualidade não poucas vezes – igualmente pedagógicas – se erguem para rejeitar tal ingerência e proclamar a necessidade de resguardar um "direito ao segredo" como inerente à criança em situação escolar.

Tradicionalmente, a pedagogia tem se orientado na fixação de categorias que definem um padrão de normalidade para a infância, a partir de uma visão homogênea do desenvolvimento humano, o que promove uma *pedagogização da infância* (NARODOWSKI, 2001, p. 187). Para o autor, "a pedagogia pedagogiza a infância na medida em que já não vai ser possível pensar a infância sem recorrer a categorias e conceitos pedagógicos".

Podemos começar dizendo que a pedagogia e todo o aparato do discurso pedagógico *pedagogizam a infância* quando a definem a partir de um dado cronológico – a idade. Junto com esta idéia surge a concepção de que todos os sujeitos de determinada idade seriam crianças e, por isso, apresentariam características, comportamentos, atitudes e capacidades semelhantes.

Considerando que até a Idade Média as pessoas se diferenciavam apenas por seu nome e sobrenome, Ariès (1978, p. 2) afirma que "a idade, quantidade legalmente mensurável com uma precisão quase de horas, é produto de um outro mundo, o da exatidão e do número". Com isso, percebemos que a noção de idade, assim como a de infância, foi construída em um determinado momento histórico que corresponde à Modernidade e que, portanto, é algo que somente passa a definir os sujeitos (e também as crianças) a partir de um dado momento, não configurando algo natural.

A configuração dos colégios Modernos em instituições complexas, pautadas na vigilância e no enquadramento da infância e da juventude, bem como a marcação de suas diferenças, foi intensificada a partir do "estabelecimento progressivo e tardio de uma relação entre a idade e a classe escolar" (ARIÈS, 1978, p. 115).

Diante da necessidade de ordenar e controlar a infância bem como as transformações sociais advindas dos processos de urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças nos modos de organização familiares, surgem movimentos de expansão e institucionalização da Educação Infantil, os quais produzem uma visibilidade dos

sujeitos infantis. Sobre isso, Bujes (2002, p. 256) afirma que as instituições de Educação Infantil nascem "tanto por um reconhecimento que se faz da infância como parte do conjunto populacional [...], mas também para sutilmente assegurar que ninguém escape ao domínio governamental".

Assim, as instituições de Educação Infantil vão se tornando mais um instrumento para a definição de uma *infância pedagogizada*, "tornando a criança um objeto que pode ser descrito, mensurado, comparado a outros, e são estas mesmas práticas que permitem classificá-la e normalizá-la, localizá-la em diferentes grupos" (BUJES, 2002, p. 148).

A Pedagogia, enquanto uma produção também Moderna, tem como intenção fazer dos sujeitos infantis os "'futuros homens de proveito' ou 'adaptados à sociedade de maneira criativa', ou 'sujeitos críticos e transformadores'" (NARODOWSKI, 2001, p. 21), de modo que a sua educação garanta a formação de uma sociedade organizada e produtiva.

Desse modo, a escola Moderna promove uma normalização da infância, que, segundo Narodowski (2001, p. 187), "consiste na instalação de uma certa regularidade nos enunciados e em seu funcionamento [...] Afinal de contas, o conteúdo da pedagogia consiste em fixar certas certezas, produzir determinados saberes a respeito da infância e do saber, ambos em situação escolar".

No que diz respeito à produção de um espaço próprio para a educação da infância, Veiga-Neto (2005, p. 84) mostra que "mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna".

1.2. A problematização do conceito de infância

A tentativa de definir a infância foi intensificada no período referente à Modernidade em que a escola foi produzida enquanto espaço para a sua regulação, onde diversos saberes foram sobre ela construídos a partir de um modelo disciplinar existente nesta instituição. Neste sentido, Bujes (2002, p. 232) destaca que "para sua invenção, contribuíram tanto um novo corpus de saberes sobre o sujeito infantil quanto um conjunto de dispositivos que, ao se associarem, produziram um significado hegemônico de infância".

Estariam estas produções aprisionando a infância a uma única definição e com isso impedindo a existência múltipla dos sujeitos infantis? Como pensá-la não apenas enquanto um objeto sobre o qual se produz saber e se exerce poder, mas também como produtora de

saberes e poderes? Por que não mergulhar no universo de suas possibilidades para perceber suas potencialidades?

Diante da constatação de que o entendimento da infância não deve estar restrito à caracterização de uma etapa da vida já que os sujeitos se constituem não apenas a partir de suas características comuns, Kohan (2004, p. 59) reconhece também na infância uma dimensão da *experiência*, que nos ajuda a perceber a existência de "duas infâncias, uma da cronologia; a outra de um tempo intenso, contemporâneo, presente. As duas convivem. A primeira remete a nossa biografia primeira, às crianças; a outra não tem idade, diz respeito à potência de cada idade".

Ao tratar do tema da experiência, o autor se baseia em Agamben (2005, p. 44 e 62), que a explica como "algo que se pode apenas fazer e jamais ter. Ela não é nunca dada como totalidade, não é nunca inteira senão na aproximação infinita do processo global, como uma 'espuma do infinito'". Se a infância é aquilo que cada sujeito vive intensamente, fica impossível defini-la, já que "a experiência enquanto limite transcendental da linguagem, exclui que a linguagem possa ela mesma apresentar-se como totalidade e verdade".

Larrosa (2002b, p. 25) define a experiência como algo vivenciado por cada sujeito em seus atravessamentos por espaços indeterminados, de modo a se arriscar neles e a buscar novas oportunidades, palavra esta que

tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente "ex-iste" de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.

A infância se constitui como uma condição da experiência na medida em que ela parece indicar algo que pode ser sempre de outro modo que não o já existente em nossos pensamentos. Como mostra Agamben (*apud* KOHAN, 2003, p. 242),

a infância, carente de linguagem, é também sua condição de emergência [...] A experiência é a diferença entre o lingüístico e o humano, entre o dado e o aprendido, entre o que temos e o que não temos ao nascer. Desse modo, que o ser humano não nasça já falando, que tenha infância, que seu falar e ser falado não estejam determinados de antemão, é o que constitui a experiência, o que a torna possível.

Se no texto de Graciliano Ramos a idade não aparece como algo determinante para a caracterização da *Infância*, talvez seja porque ele fale das suas experiências de infância a partir daquilo que realmente lhe tocou, aconteceu-lhe e que assim foi constituindo o seu modo

de ser infantil. O trecho de uma entrevista realizada com uma aluna, durante a pesquisa, também nos mostra que as crianças são o que elas fazem e que a idade não é um critério utilizado por elas para a definição do que é "ser criança".

Pesquisadora: O que que é criança pra você?
Daniela: Bebê.
 [...]
 Pesquisadora: Você é criança?
Daniela: Não.
Pesquisadora: O que que você é?
Daniela: Eu durmo sozinha sem chorar.
 [...]
 Pesquisadora: O que que você é?
Daniela: Gente grande... (Respondeu animada).
 [...]
 Pesquisadora: E você conhece alguma criança?
Daniela: Conheço.
Pesquisadora: Quem?
Daniela: Marta.
Pesquisadora: Quem é essa?
Daniela: Marta, amiga da minha irmã Lili.
Pesquisadora: Ah... quantos anos ela tem?
Daniela: Não sei.
 (Entrevista – 05/10/06).

Nessa visão, o que caracterizaria o fato de "ser criança" seria a dependência em relação a um outro, geralmente um adulto, de modo que esta idéia parece já ter sido incorporada a partir da seguinte conclusão – se eu durmo sozinha sem chorar, se eu não dependo de ninguém, eu não sou mais criança. Em seu sentido Moderno, a palavra infância assumiu para a burguesia do século XVII este significado, já que "a idéia de infância estava ligada à idéia de dependência: as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência" (ARIÈS, 1987, p.11).

Na nossa lógica, talvez tenhamos pensado que esta criança deveria se reconhecer enquanto criança (e de fato muitas assim o fizeram durante a realização das entrevistas) e que, se não o faz, é porque pode estar ainda imatura para se reconhecer deste modo ou, em casos mais extremos, porque teria algum distúrbio caracterizado no âmbito da psicologia pelo não reconhecimento de sua própria condição – a de criança – e por um desejo oculto e anormal de ser adulta. Mas o que raramente fazemos é relativizar os conceitos que já estão construídos (por exemplo, o de que a criança é um sujeito que possui entre 0 e 6 ou 0 e 12 anos de idade)

para compreender (como mostra a entrevista de Daniela) que as subjetividades das crianças são traçadas nas relações com os outros, neste caso em contraposição a uma outra figura – a do bebê – o que a configurou como "gente grande".

Na lógica das crianças, "ser criança" pode significar muita coisa e até mesmo não significar nada que seja possível de ser capturado, descrito, analisado. Durante as entrevistas, as crianças utilizam outros critérios como a "briga", a "bagunça" e a "brincadeira" para explicar o fato de serem crianças e também dizem que não sabem o que é criança, quando talvez saibam experimentá-la.

Pesquisadora: E você, é criança?

Karina: Sou.

Pesquisadora: E o que que criança faz?

Karina: Batê... puxar o cabelo... brigar...

(Entrevista – 24/10/06).

Pesquisadora: [...] E você, é criança?

Monique: (Balançou a cabeça dizendo que sim e disse...) Sou...

Pesquisadora: O que que criança faz?

Monique: (Mexeu no giz-de-cera e disse...) Faz bagunça...

(Entrevista – 31/10/06).

Pesquisadora: Ah... Então, o que que é criança pra você?

Lauro: (Ele pensou, passou a unha sobre o papel, virou a folha de um lado para o outro e eu perguntei...)

Pesquisadora: Hum?

Lauro: Criança.

Pesquisadora: O que que criança faz?

Lauro: Brincar...

(Entrevista – 24/10/06).

Pesquisadora: Você sabe o que que é criança?

Leonardo: (Balançou a cabeça dizendo que sim).

Pesquisadora: Então, o que que é criança pra você?

Leonardo: É... Não sei.

(Entrevista – 09/11/06).

É, pois, a partir da proposta de Larrosa (2004, p. 123) de uma outra compreensão da infância que talvez se possa pensar numa *infância profana* no sentido de problematizar as concepções, as práticas e os saberes sobre ela já produzidos para compreendê-la como um "jogo sempre aberto e excêntrico, nunca fechado e nunca centrado". O que significa para nós, professores, pensarmos a infância a partir deste conceito? Até que ponto nós estamos presos a um conceito fechado e centrado de infância? Até que ponto não analisamos e enquadrados as crianças a partir desses lugares criados?

Neste sentido, é possível pensar em uma relação de co-produção entre a infância e a pedagogia, uma vez que ambas estão constantemente interferindo nas maneiras de se constituírem e também por proporem novas formas de configuração de uma e de outra a cada instante. Como diz Larrosa (2004, p. 16),

a infância entendida como o outro que nasce e que é aquilo que, ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação àquilo que somos quanto em relação a todas essas imagens que constituímos para classificá-la, para excluí-la, para nos protegemos de sua presença incômoda, para enquadrá-la em nossas instituições, para submetê-la às nossas práticas e, no limite, para fazê-la como nós mesmos, isso é, para reduzir o que ela pode ter de inquietante e ameaçadora. A atenção à alteridade da infância talvez permita a emergência de outra forma de pensamento na educação e, talvez, de outro tipo de prática educativa.

Pensar a infância a partir destes autores implicaria, pois, em nos destituirmos da nossa vontade de tudo saber sobre a infância e também de exercer um poder sobre elas capaz de controlar todas as suas ações, comportamentos e modos de ser, para então nos libertarmos destes conceitos e formas de olhar a infância que certamente nos formam, nos aprisionam e nos enquadram a um único modelo de sujeito, que foi construído na Modernidade.

1.3. A construção da infância Moderna

Partir das premissas de que a infância Moderna foi construída em um momento histórico específico, caracterizado pelas dinâmicas institucionais como as da escola e de que neste espaço existe um modo particular de os sujeitos infantis se relacionarem com os outros (seja com a professora, com os colegas, etc.) e com eles mesmos, permite-nos pensar os dispositivos que conduzem à produção da infância bem como dos modos de ser/pensar/agir/falar infantis na escola.

Do mesmo modo, o discurso pedagógico instaurado na Modernidade continua produzindo uma *infância pedagogizada* (NARODOWSKI, 2001), em função da manutenção dos modos de organização da escola, das práticas nela desenvolvidas, das relações nela estabelecidas e dos comportamentos e atitudes nela permitidos ou não, mas também das relações estabelecidas em sua exterioridade, como nas famílias. Conforme explicita o autor,

à luz do discurso da pedagogia moderna, a infância se constitui escolarmente e uma parte quantitativamente relevante da população é infantilizada por meio do exercício de uma relação de poder instituída no contexto denominado "escola". Exercício de relações de poder na medida em que a configuração escolar implica um conjunto de regras intrínsecas à mesma, inteligíveis fora dela e que transcendem os limites da explicação de fins que certos dos componentes da relação (a população adulta, os

especialistas) impõem e proclamam como os únicos fins reais (NARODOWSKI, 2001, p. 54).

Se de um lado os professores, a coordenadora e a diretora assumem o papel de *experts*⁸ e o lugar da autoridade, conforme descreve Bujes (2002, p. 260), "que é o de falar a verdade sobre os seres humanos para justificar as formas de intervenção/regulação que sobre eles serão exercidas", fazendo com que infância se torne objeto de seus discursos e práticas, de outro lado a família também é convocada a participar do processo de disciplinamento das crianças.

Vejam os trechos da obra de Graciliano Ramos (1905, p. 72-75) que trata do seu processo de disciplinamento e que antecedeu a sua entrada na escola:

Fogueiras de São João eu conhecia. Tinha-se feito uma diante da casa. Eu andara à tardinha em redor do monte de lenha que o moleque José arrumava [...] Também conhecia o breu derretido. No armazém, barricas finas continham substância escura que, pisada, tomava a cor das moedas de vintém livres do azinhavre, raspadas no tijolo, molhadas e enxutas. Eu havia esfarelado um pedaço dessa maravilha, com um peso de meio quilo, junto à balança romana da loja. Tinha posto a massa dourada num cartucho de jornal, riscado um fósforo em cima e esperado o fenômeno. Uma lágrima corra no papel, alcançara-me o dedo anular, descera da unha à primeira falange. Largando a experiência, eu me desesperara, abafando os gritos, fora meter a mão num pote de água. Tinha sofrido em silêncio, receando que percebessem a traquinada e a queimadura. Quando a minha mãe falou em breu derretido, examinei a cicatriz do dedo e balancei a cabeça, em dúvida. Se o pequeno torrão, esmagado com o peso de meio quilo, originara aquele desastre, como admitir que pessoas resistissem muitos anos a barricas cheias derramadas em tachas fundas, sobre fogueiras de São João? – A senhora esteve lá? Desprezou a interrogação inconveniente e prosseguiu com energia. – Eu queria saber se a senhora tinha estado lá. Não tinha estado, mas as coisas se passavam daquela forma e não podiam passar-se de forma diversa. Os padres ensinavam que era assim. – Os padres estiveram lá? A pergunta não significava desconfiança na autoridade. Eu nem pensava nisso. Desejava que me explicassem a região de hábitos curiosos. Não me satisfiziam as fogueiras, as tachas do breu, vítimas e demônios. Necessitava pormenores [...] – Os padres estiveram lá? tornei a perguntar. Minha mãe irritou-se, achou-me leviano e estúpido. Não tinham estado, claro que não tinham estado, mas eram pessoas instruídas, aprendiam tudo no seminário, nos livros. Senti forte decepção: as chamas eternas e as caldeiras medonhas esfriaram. Começava a julgar a história razoável, adivinhava por que motivo Padre João Inácio, poderoso e meio cego, furava os braços da gente, na vacina. Com certeza Padre João Inácio havia perdido um olho no inferno e de lá trouxera aquele mau costume. A resposta de minha mãe desiludiu-me, embaralhou-me as idéias. E pratiquei um ato de rebeldia: – Não há nada disso. Minha mãe esteve algum tempo analisando-me, de boca aberta, assombrada. E eu, numa indignação por se haverem dissipado as tachas de breu, os demônios, o prestígio de Padre João Inácio, repeti: – Não há não. É conversa. Minha mãe curvou-se, descalçou-se e aplicou-me várias chineladas. Não me convenci.

⁸ Esta *expertise* é reconhecida por Rose (*apud* Bujes, 2002) como uma articulação entre a capacidade dos sujeitos de se autogovernarem com os objetivos das autoridades políticas em conseguir promover isso através da persuasão, da educação e da sedução, ao invés de utilizar a coerção.

Conservei-me dócil, tentando acomodar-me às esquisitices alheias. Mas algumas vezes fui sincero, idiotamente. E vieram-me chineladas e outros castigos oportunos.

Dentre os aspectos observados neste trecho, é possível citar as ações impeditivas, coercitivas e limitadoras da experiência, bem como o desejo do adulto (neste caso a mãe representando a família) de que a criança tivesse um comportamento silencioso, obediente e dócil. Também se explicita uma vontade de saber da criança que é barrada por uma necessidade do adulto de impor uma verdade já estabelecida, seja pela autoridade religiosa, seja pelas palavras contidas nos livros, o que caracterizaria uma forma de *expertise* para garantir um tipo de conduta dos sujeitos infantis e também futuros adultos de bom comportamento. E, por fim, diante de qualquer manifestação de resistência, a presença das mais variadas formas de castigo, para então disciplinar este sujeito.

Estaria a família cumprindo o seu papel de disciplinamento dos corpos infantis também hoje? Seria possível pensar na família como uma coadjuvante da escola nesta tarefa de disciplinar as crianças? Que lugar as famílias têm ocupado nos discursos e nas práticas das crianças? O episódio da pesquisa descrito a seguir nos ajuda a pensar nas possíveis intervenções da família para a definição do que pode e do que não pode ser feito pelas crianças e suas influências no processo de constituição das subjetividades infantis:

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você queria fazer e que você não pode fazer?

Leonardo: Ahhhhh... O que que eu não posso fazer? É... xingar...

Pesquisadora: Você não pode xingar?

Leonardo: Não.

Pesquisadora: Por que que você não pode xingar?

Leonardo: A minha mãe não deixa...

Pesquisadora: Mas você queria xingar?

Leonardo: Queria, só que a minha mãe não deixa, né? E eu não gosto...

(Entrevista – 09/11/06).

É esta criança "comportada" e "silenciada" que a escola Moderna quis e quer? Talvez por isso, por já ser quieto, Graciliano tenha se assustado por ter que ir à escola. Que sujeitos esta escola têm formado? Que conhecimento da realidade a professora tem oferecido aos alunos? Algo como uma verdade universal e imutável? Que respostas são esperadas das crianças? A resposta que a professora considera como correta? O que poderia significar o silenciamento de tantos alunos diante da resposta de apenas uma colega? Por que estas vozes não aparecem diante da solicitação de resposta da professora?

Na sala de aula, a professora pede que os alunos olhem para a janela e pergunta como está o dia hoje. Eles respondem que está com sol. Daniela diz em voz alta:

"Ensolarado". A professora pergunta como chama um dia de sol e alguns alunos dizem: "Ensolarado". A professora pergunta qual é o nome do sinal de trânsito e eles respondem: "Semáforo". A professora levanta, mostra um cartaz com o semáforo e pede que identifiquem qual é de pedestre e qual é de carro. Eles respondem. A professora então pergunta: "Quem sabe explicar o que é pedestre? Daniela responde imediatamente e em voz alta: "É quem anda a pé". A professora confirma e começa a cantar uma música – "A roda do ônibus roda roda, roda roda, roda roda, roda roda... a mamãe faz psiu psiu, psiu psiu, psiu psiu, psiu psiu, pela cidade...". Depois a professora pergunta: "O que são meios de transporte?". Daniela responde novamente: "É o que leva a gente de um lado pro outro". A professora confirma e diz a Rafael, Lauro e Mauro: "Os três: abaixar a cabeça e engolir a voz...". Assim fizeram. Logo depois começaram a brincar com um bonequinho. Quando a professora olhava para eles, abaixavam a cabeça (Observação – 31/08/06).

À medida que propõe a construção de saberes enquanto verdades fixas, a professora também vai dando um lugar para cada sujeito infantil – aqueles que sabem/se comportam bem e aqueles que não sabem/não se comportam bem –, além de utilizar deste saber como instrumento para a regulação de suas condutas.

É um pouco sobre essa imagem da escola que o texto de Graciliano Ramos trata, partindo de uma descrição minuciosa que nos permite tecer algumas interpretações acerca do seu modo de funcionamento. A escola que o menino imaginava era um lugar *horrível*, associado com a *prisão*, pelo *exílio entre paredes escuras*. Esta escola também seria o lugar da correção e do castigo, cuja tarefa seria exercida por um *professor público* e diante do qual seria *inútil qualquer resistência*. Será que não existem resistências na escola? Que lugares e momentos de resistência são possíveis na escola? Como eles também estão servindo para organizar as relações entre as crianças e esses espaços?

Neste sentido, a escola também pode ser compreendida como o lugar da possibilidade, por exemplo, de fazer o que não pode ser feito em casa.

Pesquisadora: E o que que você tá desenhando?
Lauro: Um boneco. (Desenhou mais um pouco e disse...) O moço fazendo com fogo...
Pesquisadora: Ah?
Lauro: O moço brincando com fogo... o menino brincando com fogo...
Pesquisadora: E por que que ele tá brincando com fogo?
Lauro: O pai dele deixou...
Pesquisadora: O seu pai deixa você brincar com fogo?
Lauro: (Balançou a cabeça dizendo que não).
Pesquisadora: Por que que ele não deixa?
Lauro: Porque eu queimo.
(Entrevista – 24/10/06).

Se não houvesse a escola, o que esta criança faria com essa vontade de "brincar com fogo"? A brincadeira é, então, resignificada por Lauro – não pode, mas ele desenha. E é a escola um dos locais onde isso é possível de ser feito. Assim, ele acaba incorporando o que

não pode e estabelecendo um autocontrole em seu benefício, à espera de um resultado, de uma possível recompensa.

Embora a visão negativa da escola não tenha aparecido com tanta frequência na pesquisa realizada, o trecho de uma entrevista realizada com uma das alunas anuncia uma possível associação da escola com a prisão, em função da delimitação e da demarcação de seus espaços, onde os alunos/crianças passam a ter a sua circulação regulada pela professora/adulto⁹, conforme os tempos e espaços previamente definidos.

Pesquisadora: [...] Por que que você desenhou só o Gabriel e não desenhou os outros colegas?

Daniela: Porque ele tá sozinho.

Pesquisadora: Ele tá sozinho onde?

Daniela: Na escola.

Pesquisadora: Por que que ele tá sozinho?

Daniela: Porque ele tem... Porque a professora trancou ele...

Pesquisadora: Onde a professora trancou ele?

Daniela: Dentro da sala.

(Entrevista - 26/09/06).

Como mostra Veiga-Neto (2003, p. 105), nesta tarefa de disciplinar a escola "não está sozinha. À espera daqueles sobre os quais ela não produziu os efeitos desejados – seja porque resistiram a ela, seja porque ela não foi eficiente, seja porque nem mesmo a ela chegaram – estão o manicômio, a prisão, o quartel". A prisão vai ser, pois, uma das instituições a entrar em cena quando a disciplina não dá certo. E parece que isso já foi incorporado por esta criança, quando a mesma não demonstra nenhuma crítica ao fato de o colega ficar preso na sala.

Da mesma forma, a representação feita pelas crianças em relação à professora explicita o papel que ela exerce na introdução da disciplina e na correção de seus atos, daquela que diz o que pode e o que não pode ser feito. No relato abaixo, as crianças parecem já ter incorporado esta disciplina e, inclusive, são capazes de reproduzi-la:

Na sala de aula, um aluno bate no outro. A professora conversa com os dois e diz para o que bateu sentar na cadeirinha no canto da sala. Logo uma colega levanta, pega o menino pela mão e diz: "Deixa que eu converso com ele, tia", enquanto o levava para a cadeirinha, onde ela ficou de pé falando com o colega durante um bom tempo. Dizia: "Não pode bater... Pode chamar a tia...". Para quem se aproximava, ela dizia que estava conversando com ele. Um outro colega também fica por perto. Quando o menino que estava na cadeirinha se levanta, logo o colega pega seu braço e diz que ele não poderia sair da cadeirinha. Os colegas se distraem um pouco, o

³ Não cabe aqui julgar se esta informação é fruto da imaginação da menina ou se realmente acontece na escola, mas sim marcar a sua presença no discurso da aluna enquanto um tipo de percepção deste espaço.

menino se levanta, vai a até a professora e pede pra beber água. Ela deixa (Observação – 26/09/06).

O relato acima nos aproxima do conceito de *infância-escolar*. A escola, enquanto uma instituição para onde comumente são enviadas as crianças, e as relações que aí se estabelecem produzem uma *infância-escolar* descrita por Corazza (2004, p. 190) como "uma infância minuciosamente pedagogizada, em seus corações e mentes, pelas disciplinas educativas, de modo que todo seu comportamento passa por ser codificado em conceitos de normalidade, através de métodos de normalização cada vez mais exatos e criteriosos". As próprias crianças, uma vez tendo incorporado quais são os comportamentos desejados, vão se constituindo em contraposição àquilo que é considerado indesejado – o teimoso, o bagunceiro, aquele que bate, ou seja, uma série de lugares que vão constituindo os sujeitos nestas relações.

Pesquisadora: Me conta mais dos coleguinhas lá da sala...

Juca: O Mário é um cadim teimoso, né?

Pesquisadora: Ele é um cadim teimoso?

Juca: É. Mas eu não sou muito teimoso não. Nem um cadim nem muito cadim. Nem assim, nem assim (Fez um gesto com as mãos).

(Entrevista – 14/09/06).

A construção destes conceitos na Modernidade, segundo Foucault (2004, p. 165), refere-se tanto à imposição de uma disciplina individualizante quanto à universalização dos controles disciplinares, onde "a divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido, leva a nós, e aplicando-os a objetos totalmente diversos, a marcação binária e o exílio [...]; a tarefa de medir, controlar e corrigir os anormais, faz funcionar os dispositivos disciplinares".

A fala de um outro aluno – Mário – mostra, ainda, que a construção dos conceitos de normalidade e anormalidade se dá a partir do estabelecimento de um referencial ou padrão reconhecido como melhor/correto/verdadeiro e da comparação com outros referenciais, de maneira que cada um deles vai se posicionando em relação ao primeiro referencial.

Mário: Essa daqui é uma criança... que tem olho de bicho...

Pesquisadora: Olho de bicho?

Mário: Olho de bicho... que tem dois olho aqui... (Referiu-se aos dois lados do rosto)

Pesquisadora: É?

Mário: É, um olho aqui... e um olho aqui... (Referiu-se ao queixo e ao nariz, depois disse...) Na boca...

Pesquisadora: Por que que tem olho de bicho?

Mário: Porque bicho é assim...

Pesquisadora: Criança é igual bicho?

Mário: Ahn, ahn... (Disse isso indicando que não e acrescentou algo que eu não entendi. Eu perguntei...).

Pesquisadora: Ah?

Mário: Criança é normal... Dois olho, dois olho... Aqui não tem olho não (Referiu-se ao rosto).

Pesquisadora: Bicho não é normal?

Mário: Ahn, ahn... (Disse isso indicando que não e acrescentou...) Não... Sapo é normal... o sapo tem... o sapo tem olho...

Pesquisadora: E o que que é normal?

Mário: Caixa d`água...

Pesquisadora: Mas o que que significa ser normal?

Mário: (Ele pensou e disse...) É normal... porque... tem um negócio dentro da barriga...

Pesquisadora: Que negócio?

Mário: Cocô...

Pesquisadora: Aí tem cocô é normal?

Mário: Aí... O meu pai pega peixe... mas é só a minha mãe lavar, ela pega aqui tudo... aí sai aquele cocô assim.. (Entrevista - 31/10/06).

Pensando que a produção das subjetividades dos sujeitos infantis se efetua a partir das relações tecidas por eles nos mais diversos espaços, dentre eles a escola, onde passam boa parte do seu dia, Bujes (2002, p. 158) afirma que a infância Moderna veio se constituindo de forma complexa "no interior de um conjunto de práticas discursivas, tais como: contar, listar, agrupar, chamar, dar ordens, cantar, contar, confessar, examinar, diagnosticar, fazer um relatório, planejar uma aula, montar um currículo, realizar uma pesquisa [...]". Dentre todas estas práticas, pude perceber algumas que nos aproximam dos modos de produção de uma infância Moderna no contexto da escola.

A prática de contar quantos colegas estão presentes na sala de aula – atividade comumente realizada na Educação Infantil – anuncia um dos aspectos do mecanismo do controle disciplinar, descrito por Foucault (2004, p. 144) como algo que permite "um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram" e assim vai produzindo os sujeitos infantis que dela também fazem parte e, neste caso, construindo suas identidades de gênero¹⁰.

Estávamos subindo para a sala de aula no início do expediente escolar, quando a professora comentou: "Hoje o nosso trenzinho está pequeno, né? Vamos ver... Quantas meninas têm?. Os alunos disseram: "Uma..." e ela perguntou então: "E quantos meninos?". Eles responderam: "Três...". A professora sugeriu: "Vamos contar?". Todos contaram juntos em voz alta: "1,2,3,4". No caminho para a sala chegaram mais três alunos e depois mais outros (Observação – 05/09/06).

¹⁰ Na compreensão de Louro (2000, p. 11), as identidades de gênero sexuais são compreendidas como uma inscrição cultural, "compostas e definidas por relações sociais [...], moldadas pelas redes de poder de uma sociedade".

O agrupamento entre as crianças também é bastante comum, seja durante a realização das atividades propostas pela professora em sala de aula onde eles trabalham em mesas com quatro cadeiras e escolhem com quem querem sentar, seja durante as brincadeiras na sala de aula e no parquinho em que se organizam conforme suas preferências. Um outro aspecto observado em relação à formação de um grupo refere-se à exigência de um dado comportamento dos alunos (ainda que não verbalmente explicitada) para que pertençam ao grupo dos alunos que realizam uma tal atividade, como aparece no exemplo a seguir:

Enquanto a professora chamava os alunos para lavar as mãos, um aluno estava sentado em cima da mesa, balançando lentamente as pernas. Quando percebeu que a professora somente estava chamando aqueles que estavam sentados na cadeirinha e quietos, imediatamente se levantou e sentou na mesa ao lado, abaixando a cabeça (Observação – 14/09/06).

Uma construção típica na organização da sala de aula pesquisada consiste no estabelecimento da seguinte regra – se bater, chamar a tia. A regra organiza, assim, um saber que está misturado com poder e prazer, porque institui uma relação de força – o que pode e o que não pode – o comportamento valorizado (aquilo que devo fazer e que esperam que eu faça) e o desvalorizado, como também a transgressão (prazer de fazer o que não pode, ou mesmo o prazer de fazer o que pode). Embora uma das alunas demonstre que nem sempre esta regra é cumprida, a professora comumente é convocada/chamada pelas crianças quando há algum conflito e diante dele geralmente apresenta uma ordem.

Pesquisadora: Como é que é lá na sala?

Talita: Eles brincam e bate.

Pesquisadora: Brincam e batem... Brincam mais ou batem mais?

Talita: Bate mais.

Pesquisadora: Por quê?

Talita: Porque sim.

Pesquisadora: O que que eles fazem?

Talita: Eles bate um no outro. Quando bate um no outro... eles chamam a tia... antes também bate, não chama a tia... (Entrevista - 31/10/06)

A professora havia ido à outra parte do parquinho e Leandro, então, subiu nos "buraquinhos da parede". Assim que a professora retornou, disse para ele descer e calçar sua sandália. Ele desceu e procurou sua sandália para calçar, quando viu Lauro com elas calçadas em seus pés. Leandro logo chamou a professora e explicou a situação [...] A professora ordenou que ele as devolvesse para o colega. Lauro, então, descalçou as sandálias do colega de pé mesmo, retirando-as rapidamente, depois sentou perto de Leandro e disse baixinho para ele: "Filho da puta!". Ambos calçaram seus sapatos, levantaram e foram brincar (Observação – 12/12/06).

A confissão, como algo que "já está tão profundamente incorporada a nós que não a percebemos mais como efeito de um poder que coage" (FOUCAULT, 2006b, p. 68-69), também aparece no cotidiano da Educação Infantil, nas relações entre as crianças, quando os colegas ou os adultos querem obter delas um tipo de resposta ou comportamento e elas não apresentam a resposta esperada.

Durante uma brincadeira, logo no início da aula, Lauro disse para Túlio: "Pode falar que foi você que eu não te bato não... Pode falar que eu não te bato... Pode falar, eu não vou te bater não...". (Eu não sabia do que se tratava). Túlio negou que tinha feito o que Lauro dizia e, então, Lauro perguntou a Ricardo se tinha sido ele, o qual balançou a cabeça dizendo que não (Observação – 21/11/06).

Durante o lanche no refeitório, os alunos estavam aguardando alguns colegas que não haviam terminado de lanchar no pátio ao lado. Em um determinado momento, a professora chegou trazendo quatro dos alunos (Talita, Thaís, Gabriel e Mauro) dizendo para sentarem porque iriam conversar antes de irem para o parquinho. Pediu aos outros alunos que fossem para o parquinho com a outra professora. Primeiramente, ela perguntou se sabiam por que estavam ali. Gabriel respondeu: "Porque eu subi em cima da mesa". A professora confirmou e perguntou pra que servia a mesa que estava no pátio. Um deles respondeu que era pra jogar. A professora confirmou e disse: "É pra jogar e não pra subir... Mesa não é lugar de subir...". Talita disse: "Tem mesa que é pra subir...". A professora perguntou qual e ela disse que tinha uma na sua casa que era pra subir. A professora disse que mesa é pra comer e pra desenhar, depois disse aos alunos que não queria vê-los novamente em cima da mesa. Foram para o parquinho (Observação – 30/11/06).

A partir destes episódios da pesquisa é que acredito não ser possível pensarmos que a infância se constitui apenas em decorrência de um processo de desenvolvimento pelo qual passariam as crianças conforme descreveram a Psicologia, a Biologia e até mesmo a Pedagogia, mas principalmente das relações de poder estabelecidas sobre elas, entre elas e por elas nos mais variados contextos. A escola é, pois, um destes espaços que contribuíram e ainda contribuem significativamente para a produção de uma infância, o que mostra que ainda estamos mais presos à Modernidade do que imaginamos.

1.4. As infâncias produzidas pelas crianças

Considerando que as crianças têm sido, desde os tempos Modernos, alvo de discursos e práticas que as definem, as submetem, as regulam e as produzem enquanto sujeitos infantis, a partir dos dispositivos disciplinares, bem como algumas pesquisas recentes têm abordado este tema a partir do estudo das relações de poder entre adultos e crianças – mais especificamente sobre a relação de professores e alunos –, proponho neste trabalho, como já foi explicitado, enfatizar uma dimensão ainda pouco estudada, que é a da produção da

infância pelas próprias crianças, através das relações de poder estabelecidas por elas no contexto escolar.

Algumas produções acadêmicas recentes (BUJES, 2002; MARTINS FILHO, 2006; MESOMO, 2004) têm pensado a produção do sujeito infantil nas relações de poder, mas na maioria das vezes dando enfoque às relações entre adultos e crianças estabelecidas na instituição de Educação Infantil. É possível encontrar trabalhos como o de Mesomo (2004, p. 71), que demonstram que o poder exercido pelos adultos sobre as crianças se traduz, por exemplo, pelas constantes prescrições sobre o que as crianças devem fazer, de modo que "as diretividades governam a infância e suas experiências". Outros exemplos de trabalhos efetivados nesta perspectiva são os de Martins Filho (2006, p. 37), que afirma ser "importante problematizar, romper com as práticas autoritárias, de regulação e controle que caracterizam, em muitas situações, essas relações" e de Bujes (2002, p. 38), que relata que os documentos produzidos em relação à infância, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil por ela analisado, também se inserem num conjunto de práticas que visam ao governo dos sujeitos infantis, no qual "as crianças continuam sem voz e suas identidades são configuradas a partir de perspectivas e de interesses que espelham a vontade de poder de setores específicos da sociedade e de grupos particulares de adultos".

Esta forma de produção das subjetividades infantis a partir das relações entre adultos e crianças na escola será analisada no próximo capítulo. Mas intenciono também ampliar a compreensão deste processo a partir da análise das relações estabelecidas entre as próprias crianças, para então compreender suas produções discursivas acerca de suas vivências e de seus modos de "ser infantil".

Conforme fora anteriormente problematizado, na visão das crianças, "ser criança" não é algo que se define pela idade que possuem, mas por certos comportamentos e tipos de conduta que apresentam. Ao serem indagados durante a pesquisa sobre *o que a criança faz*, os alunos *Fábio, César, Mauro e Ricardo* responderam imediatamente: *Brinca*. Mas seria a brincadeira algo naturalmente infantil? O que a escola define como brincadeira? Como a escola se utiliza dessas relações para disciplinar? Que brincadeiras são desejadas? Como se estabelece quais brincadeiras podem e quais não podem? Como essas questões também estão servindo para definir o que é ser criança?

Ariès (1978, p. 47) escreve que até a Idade Média as crianças brincavam e participavam dos mesmos espaços sociais indiferenciadamente dos adultos, ao passo que na Modernidade "a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter

comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças".

Como destaca Bujes (2000, p. 207), embora muitas vezes sejam considerados uma atividade natural das crianças, "os brinquedos – e também as brincadeiras – são característicos de cada cultura e de cada momento histórico". No caso específico da escola, a autora aponta ainda que o brinquedo é comumente concebido ao mesmo tempo como instrumento de conformação/civilização/normalização e espaço de liberdade bem como possibilidade de invenção/criação. No relato de Graciliano Ramos – *As minhas brincadeiras eram silenciosas* – também fica evidente a primeira destas concepções, em que o ato de brincar é utilizado como recurso para a identificação e produção de um sujeito disciplinado.

Os alunos brincam de massinha sentados junto às mesas. Um dos alunos levanta, vai até a professora e diz que o colega colocou a massinha na boca. A professora diz pra ele que se colocar na boca a massinha desmancha. Ele então fez uma pulseira com a massinha e a colocou no braço (Observação – 03/10/06).

Uma aluna brinca com a massinha, modelando uma bolinha. Uma colega a imita. A menina diz: "Deixa eu fazer igual o meu..." e ela responde que não. A outra diz: "Tá errado...". Passa um tempo. A menina continua fazendo formas geométricas e a colega imitando (Observação – 03/10/06).

Cabe ressaltar ainda que existem, no cotidiano da sala de aula de Educação Infantil observada, a definição de um tempo (no início da aula, antes da Educação Física) e de um espaço (o parquinho e a sala de aula) específicos para a brincadeira das crianças. Como mostra Bujes (2000, p. 226), "o tempo destinado às atividades lúdicas [...], os próprios brinquedos postos à disposição das crianças [...] todo o aparato de controle e regulação de tais atividades [...] constituem formas diferenciadas de exercício de poder". Isto anuncia um tipo de organização escolar construído na Modernidade e que hoje ainda contribui para a produção dos sujeitos infantis.

Os alunos e a professora estavam realizando uma atividade semelhante a uma chamada oral, onde havia um saco cheio de fichas com os nomes de todos e cada hora um tirava uma ficha e colocava em um cartaz. Ao observar Mauro brincando com um bonequinho, a professora perguntou se o boneco que estava em sua mão era dele. O menino respondeu que sim e ela pediu que o guardasse em sua mochila, dizendo: "Guarda porque agora não é hora de brincar... não disso, estamos vendo nomes. Cada coisa na sua hora" (Observação – 31/08/06).

As crianças estavam brincando com jogos de montar e, em um dado momento, a professora pediu para guardarem os brinquedos para irem para a aula de Educação

Física. Três alunos, então, jogaram as peças dos brinquedos no chão. A professora disse que ficariam na sala para guardar tudo (Observação – 19/09/06).

Assim, como mostra Straub (2002), as brincadeiras acabam servindo também para o investimento no autogoverno e para o controle entre as próprias crianças, uma vez que parecem ser um momento em que estão mais sozinhas. Isto nos mostra, ainda, que estes modos de ser criança vão sendo construídos nas relações por elas estabelecidas.

Uma outra dimensão do "ser criança" abordada pelas crianças foi a do que faz bagunça. Diferente da submissão, a rebeldia não parece ser um comportamento valorizado pela escola. Nesta perspectiva, um dos alunos entrevistados na pesquisa anuncia em seu discurso a incorporação de um modo de ser criança que também parece ser produzido nesta escola, e se organiza a partir das noções de ordem e desordem construídas pelo modelo disciplinar:

Pesquisadora: O que que é criança?

Juca: Teimoso.

Pesquisadora: Teimoso?

Juca: (Balançou a cabeça dizendo que sim).

[...]

Pesquisadora: Você é criança?

Juca: Sou.

Pesquisadora: O que que criança faz?

Juca: Criança? O que que criança faz? Criança... faz o quê? (Colocou a mão na cabeça enquanto pensava e disse...) Faz bagunça... Pede pra professora pra ir sabe aonde? Pra ir no banheiro... e a professora, sabe o que que faz? Não deixa... [...] Quando tá quieto deixa... (Entrevista - 14/09/06)

A partir do que foi relatado, é possível perceber que o menino fala de um lugar/atitude que esperam dele e dos colegas enquanto crianças, sendo que estar nesse lugar e ter determinadas atitudes fazem parte de um jogo. E ele parece compreender bem este jogo de forças que se organiza na escola, onde se estabelece uma relação de poder e disputa com a professora.

Poderíamos ainda pensar sobre a utilização dos termos "teimoso" e "fazer bagunça" por este aluno para se referir à ação do sujeito criança, no sentido de compreender seus significados como uma construção moderna que pode estar baseada na noção de ordem/desordem e na consideração de um comportamento como sendo adequado para um determinado espaço institucional – neste caso a escola – o qual visa à regulação, ao controle e à padronização das condutas destes sujeitos. Uma vez que não temos condições para afirmar que o significado atribuído por esta criança a estes termos coincide com o significado que eu

os atribuiria, cabe a mim somente problematizar a utilização dos mesmos e percebê-los enquanto possíveis indícios de que exista uma ordem disciplinar já instaurada nos discursos desta criança.

É nesta trama que vai se constituindo uma *infância escolar*, que tem a ver com aquilo que a escola permite ou não que as crianças sejam e com aquilo que a sua organização e modo de funcionamento fazem com que elas sejam. Cabe ressaltar que essas questões jamais serão fechadas, estarão sempre abertas a negociações, ressignificações, mudanças de lugar e construções contínuas e intermináveis. Ao contrário disso, Kohan (2003, p. 81) nos mostra que

a formação das crianças na escola moderna procura atingir a todas elas, da mesma maneira, com a mesma forma [...] Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação consigo mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes.

Nesse sentido, o que me chama a atenção são as relações de poder estabelecidas entre as crianças na produção de suas subjetividades, que no espaço da escola são transformadas nos sujeitos disciplinados tão almejados pelas propostas para a Educação Infantil. O que não se faz, porém, é questionar tais prescrições de um ideal a ser construído, conforme consta no RCN-EI analisado por Bujes (2002, p. 108) – "a formação de seres críticos, criativos, descobridores, ativos, plenos de inventividade, participantes, autônomos, cooperativos, responsáveis". Daí a presença na escola dos sujeitos "criativos", "ativos", "autônomos" e "cooperativos" tão almejados pelo Referencial, o que nos ajuda a apurar o olhar diante das observações de pesquisa.

Alguns alunos brincavam de imitar cachorro, andando pela sala e "latindo". Um colega que não estava na brincadeira se aproximou. Os meninos o ignoraram e ele, que estava com o apagador na mão, ameaçou jogá-lo nos colegas. De início, ficaram com medo. Em seguida, se juntaram e combinaram de correr atrás dele para "mordê-lo". O menino saiu correndo dos colegas e, por fim, a situação se transformou em uma nova brincadeira (Observação – 03/10/06).

Fábio e Túlio estavam brincando com um pote de plástico e tampinhas com letrinhas dentro. O pote caiu no chão. Túlio riu, depois abaixou para pegar as tampinhas no chão. Fábio ajudou-o a pegá-las (Observação – 07/11/06).

Com isto, gostaria de destacar que, ao invés de fazer um julgamento negativo sobre as práticas escolares relatadas, tive a intenção de mostrar como essas práticas produzem/estão produzindo sujeitos que chamamos de criança. Assim, o tipo de escola que temos

disponibilizado para elas tem favorecido a produção de uma *infância escolar* e, portanto, uma *infância disciplinar*, já que a disciplina passa a ser incorporada pelas crianças e reproduzida por elas também nas relações estabelecidas com seus pares cotidianamente.

1.5. A construção de um modelo disciplinar

Diante da preocupação em formar a infância e a juventude por meio da educação, a escola Moderna foi se organizando em torno da necessidade de uma disciplina constante e orgânica. Como explica Ariès (1978, p. 126), "a disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese".

É neste sentido que Foucault (2004, p. 131) analisa a dinâmica das instituições Modernas, dentre elas a escola, percebendo que

a disciplina organiza uma economia positiva; coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo; mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis [...] um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência.

Analisando os mecanismos de funcionamento da disciplina, é possível compreender porque a infância veio se constituindo de uma e não outra forma a partir da configuração Moderna de escola. Se tomarmos a disciplina como um modo de se exercer o poder típico das instituições escolares que possui um conjunto de instrumentos que promovem a regulação dos infantis, podemos entender como a *infância escolar* se produz nestas relações. Conforme analisa Foucault (2004, p. 118), o exercício do poder disciplinar

implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas".

A insistência na incorporação de uma disciplina por parte das crianças relaciona-se, pois, a uma preocupação descrita por Veiga-Neto (2003) com a produção de um sujeito que possa no futuro gerir sua vida e se autogovernar e julgar suas próprias ações. Daí a insistência

em dizer a elas o que é certo e o que é errado e em exigirmos delas um lugar para cada coisa e um tempo para cada atividade a ser realizada. O ideal proposto pela Modernidade e ainda vigente é o da produção de uma sociedade "em que cada um é capaz de pensar, avaliar e censurar previamente suas ações, de modo a direcioná-las positiva, produtiva e disciplinadamente" (VEIGA-NETO, 2003, p. 117).

Durante a pesquisa, evidenciaram-se alguns aspectos do exercício do poder disciplinar. Dentre eles, é possível destacar a vigilância e o controle constantemente exercidos em relação a cada um, a incorporação pelas crianças daquilo que é e não é permitido fazer na escola, o controle do tempo de cada atividade e do espaço ocupado por cada indivíduo e a exigência de uma "docilidade" em relação aos corpos infantis, visando a uma maior produtividade. É disto que tratarei agora – da produção da vigilância e do controle da racionalização do tempo, do espaço e do lugar, da formação de corpos infantis obedientes e eficientes e da produção de resistências enquanto mecanismos/instrumentos que se constroem nas relações estabelecidas e que organizam o modelo disciplinar presente na escola.

1.5.1. A produção da vigilância e do controle

Compreendendo as relações de poder enquanto "um modo como certas ações estruturam o campo de outras possíveis ações" (FOUCAULT *apud* KOHAN, 2003, p. 72), tornam-se explícitas as diversas estratégias utilizadas na escola para dirigir a conduta das crianças, as quais vão produzindo determinados sujeitos infantis.

Conforme relata Foucault (2004, p. 162), no final do século XVII utilizava-se da *vigilância hierárquica* como recurso para extinguir uma peste declarada, através da fixação dos espaços de modo que cada um se mantivesse em um lugar para não ser contagiado nem punido – "A inspeção funciona constantemente. O olhar está alerta em toda parte".

A escola Moderna, com a intenção de governar os comportamentos, também utilizou deste mecanismo ao propor que todos os alunos se mantivessem sob o olhar de um único mestre que pudesse observá-los a todo instante. Contudo, ao se perceber a necessidade de aumentar seus efeitos, começou-se a identificar a necessidade de expandir seus raios de atuação e torná-la mais produtiva. Desse modo, Foucault (2004, p. 148) afirma que a vigilância passa a produzir

um sistema "integrado", ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede

de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente [...] A disciplina faz "funcionar" um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados.

Um outro instrumento para o exercício da disciplina é a *sanção normalizadora*, pois atua por meio da qualificação e da repressão daqueles comportamentos que escapariam aos sistemas maiores de castigo devido ao seu caráter microscópico e que "trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar" (FOUCAULT, 2004, p.149). Com isto, se instaura um controle rigoroso sobre o tempo, a atividade, a maneira de ser, os discursos, o corpo e a sexualidade de cada indivíduo, de modo que os sujeitos infantis atendam a um padrão de comportamentos e atitudes exigidos no contexto escolar.

No processo de disciplinarização, o controle se exerce sobre cada detalhe das atitudes das crianças, e passa a ser mais importante a incorporação das condutas "corretas", a incorporação da racionalidade, a obediência às determinações do adulto, bem como a transformação de seus atos/discursos em direção à conduta desejada. Ao mesmo tempo, se faz presente também no discurso da criança a resistência, cujos elementos vão produzindo suas subjetividades.

Dois alunos estavam brigando, um segurando no braço do outro. A professora chamou de longe o nome dos dois e eles se largaram. Um deles disse em seguida: "Porra, caralho!". A professora chamou mais uma vez o seu nome e ele ficou em silêncio (Observação – 26/09/06).

Dois episódios da pesquisa expõem uma prática que constantemente é exercida na sala de aula pela professora e que geralmente garante a manutenção da "disciplina" pelos alunos – a utilização de sinais. Segundo Foucault (2004, p. 140), "o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente".

Sala de aula. Os alunos conversando e brigando. A professora diz brava: "Agora só a Daniela vai ficar em pé¹¹ e eu vou contar de 1 até 5 pra todo mundo sentar". Um dos alunos pegou sua cadeira e foi arrastando-a até perto da mesa, fazendo barulho. A professora olhou pra ele. O menino, que já havia chegado perto da mesa, sentou na cadeira (Observação – 19/10/06).

¹¹ Daniela estava pendurando seu trabalhinho no envelope e estava em pé em cima de uma cadeira para que o alcançasse.

Sala de aula. Os alunos haviam voltado da aula de Educação Física e estavam correndo e falando. Logo Mendel e Gabriel começaram a se empurrar. Mendel, fugindo de Gabriel, subiu em cima da mesa e ficou sentado. Em seguida, Mendel levantou e saiu correndo em cima de outras mesas (as quais estavam juntas formando um L), saltando ao chão na última delas. Gabriel então o imitou, subindo nas mesas e saltando ao chão. Repetiram isto algumas vezes. Sempre antes de subir, Gabriel olhava para ver se a professora estava olhando. Quando esta viu, somente Mendel estava em cima da mesa e então ela contou de 1 até 5 para que ele descesse. Ao final da contagem, ele desceu e Gabriel foi para perto dele e ficou quieto (Observação – 24/10/06).

Contudo, se antes a vigilância era exercida apenas pelo professor em relação às crianças, foi possível observar que, uma vez estando a disciplina incorporada pelos alunos, estes também passam a exercer o controle sobre as ações de seus colegas.

Monique havia pegado vários brinquedos e colocado em sua blusa, fazendo "barrigão"¹² a pedido da professora. Ivo deu um tapa em sua barriga. Ela reclamou e veio até mim chorando. Ivo veio atrás. Perguntei a ele por que tinha dado um tapa na barriga dela e ele explicou: "É pra guardar na caixa...". Eu disse que ela só estava me mostrando e que iria guardar na caixa. Ela concordou e foi guardar os brinquedos (Observação – 26/10/06).

A ampliação das formas de exercer o controle e a realização deste por todos os sujeitos em relação a cada um são alguns dos aspectos que caracterizam o exercício disciplinar. No que se refere à passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, conforme descreve Veiga-Neto (2003), é possível dizer que a realidade por mim estudada – a de uma escola pública onde as recentes inovações tecnológicas necessárias à configuração de uma sociedade do controle ainda não se fazem presentes – ainda mantém um modo de organização essencialmente disciplinar. Isto não significa dizer que esta e outras escolas públicas não poderão incorporar os efeitos de uma sociedade do controle, mas que este será um processo lento e gradativo a partir do qual a disciplina e o controle passarão a conviver neste espaço e a produzir de formas diversas as subjetividades dos que nela se encontram.

Com isto, talvez seja possível afirmar, ainda com base em Veiga-Neto (2003, p. 119-120), que os demais elementos que caracterizam uma sociedade de controle ainda não estejam presentes na escola pesquisada porque "a transição de uma ênfase na disciplina para uma ênfase no controle não atinge igualmente a todos – seja ao mesmo tempo, seja com a mesma intensidade ou profundidade".

¹² Nome dado pela professora e pelos alunos ao ato de guardarem os brinquedos provisoriamente em suas blusas, fazendo com que a barriga fique grande.

Quem sabe não poderíamos concebê-la como uma escola disciplinar que produz sujeitos controlados e também controladores? Estaríamos deixando de controlar os corpos dos indivíduos para então controlarmos as intenções destes indivíduos, como propõe Rocha (*apud* BUJES, 2007, p. 11)? De qualquer maneira, parece possível perceber a manutenção dos princípios e dos instrumentos da disciplina, conforme mostro a seguir.

1.5.2. A racionalização do tempo, do espaço e do lugar

Conforme já foi apontado anteriormente, o controle do tempo possui como principal função garantir a utilidade da aplicação dos sujeitos em cada atividade. Assim, "o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício" (FOUCAULT, 2004, p. 129).

A professora distribui aos alunos jornal, um palito de picolé para cada um e uma tampinha com tinta verde para cada mesa. Primeiro, pede que eles pintem o palito com a tinta verde para realizar a atividade de confeccionar uma florzinha no dia seguinte. Todos executam a atividade. Ao terminar, um dos alunos diz à professora: "Tia, eu quero outra cor...". Ela responde: "Hoje é verde, ontem vocês já pintaram de outra cor...". O menino saiu andando e foi brincar de outra coisa (Observação – 19/09/06).

De acordo com Foucault (2004, p. 135-136), "a colocação em 'série' das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual [...] a cada momento do tempo", além de esta organização linear favorecer a integração dos vários momentos e atividades em que a escola se organiza. Com isso, as próprias crianças vão incorporando este tipo de organização na qual as atividades se sucedem de um modo bastante semelhante todos os dias e passam a considerá-la como algo natural, inclusive a sua ida para a escola e o que nela ocorre.

*Pesquisadora: O que que criança faz? Me conta...
Leonardo: É... brinca na terra... é... vai pra escola... brinca na escola... vai... dorme... levanta, toma banho... dorme de novo... levanta, toma café... almoça, e vai pra escola de novo.
(Entrevista – 09/11/06).*

As crianças estavam brincando com os jogos de montar que a professora havia distribuído no início da aula. Esta não havia dado nenhuma ordem para que guardassem os brinquedos ainda, mas Fábio se pôs a guardá-los. Os alunos já haviam começado a se dispersar desta atividade e ele foi de mesa em mesa com uma pá na mão, arrastando as peças para dentro da caixa de brinquedos que ele colocava

no chão. Conseguiu guardar muitas peças, até que chegou perto de Mendel, que havia construído algo bem grande com o brinquedo de montar, pedindo para guardar as peças enquanto dizia: "Tá na hora de guardar... tá na hora de guardar... oh, tia... tá na hora de guardar os brinquedos, Mendel...". A professora disse que estava na hora de ir para a aula de Educação Física. Muitos alunos ajudaram a terminar de guardar os brinquedos. Finalmente, Mendel guardou o brinquedo e foi para a aula de Educação Física (Observação – 28/11/06).

Foucault (2004, p. 124) também identifica o *quadriculamento* como um mecanismo no qual "importa distribuir os indivíduos num espaço onde se possa isolá-los e localizá-los", instrumento este considerado necessário ao estabelecimento da disciplina. Este mecanismo de distribuição é o que garante a identificação de cada indivíduo para que se possa então exercer o poder sobre ele e controlar suas atitudes e comportamentos. O episódio que se segue mostra um tipo de prática comum na Educação Infantil – a organização das crianças em fila – e também deixa claro que a idéia de que existe um lugar para cada um nesta fila vai sendo incorporada pelas crianças, ainda que algumas saiam dele por alguns instantes.

Os alunos fazem fila no pátio na hora da entrada. Um aluno sai de seu lugar na fila e quando volta empurra o colega que está em 'seu lugar'. Em seguida, um outro aluno chega entrando na frente dele. Ele empurra o menino e este lhe bate. A professora intervém pegando este último pelo braço e o coloca no final da fila (Observação – 14/09/06).

Esta incorporação vai se tornando tão natural ao longo do processo de escolarização que as crianças passam a agir conforme suas determinações prévias mesmo quando a professora não está presente ou não solicita que ocupem este lugar.

Ainda na sala de aula a professora anuncia a hora de ir embora. Os alunos pegam suas mochilas e fazem fila na porta da sala junto com a professora. Assim que saem da mesma, alguns correm na frente. Ao chegarem no pátio antes da professora, os quatro ou cinco alunos que chegaram na frente sentam-se exatamente no lugar onde comumente a professora pede que esperem seus pais ou responsáveis. Esta chega e vai chamando um por um para ir embora (Observação – 19/09/06).

Diante disso, Veiga-Neto (2003, p. 104) anuncia que a instituição escolar foi construída para atender ao projeto de uma sociedade Moderna, sendo na época responsabilizada pela produção de sujeitos que correspondessem às necessidades desta realidade emergente e convocada para a "construção de um mundo que declarou almejar a ordem e a vida civilizada".

Assim, os processos de racionalização do tempo, do espaço e do lugar ocupados por cada indivíduo se constituíram como elementos essenciais à organização da escola e da

sociedade enquanto sistemas produtivos. A primeira se tornou responsável pela produção dos sujeitos desde a infância, para que futuramente atendesse a última nos sistemas industriais e capitalistas que surgiam na época e exigiam deles o máximo de eficiência e produtividade, ambas características de um modelo disciplinar.

1.5.3. A formação de corpos infantis obedientes e eficientes

Outro fator que interfere na produção das subjetividades das crianças nas relações de poder consiste na idéia de docilidade. Para Foucault (2004, p. 118), "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado". A docilidade também pode representar a capacidade do autogoverno e a ocupação dos lugares esperados para cada sujeito, a partir dos quais a criança passa a se ver de um modo e não de outro. Uma vez que o corpo se torna o principal alvo do poder, a "docilidade" dos corpos infantis se torna um comportamento desejável e passa-se a manipulá-lo e a treiná-lo para que seja ao mesmo tempo obediente e eficiente.

Fábio: [...] aí o Gabriel chutou ela, outra menina que ajuda a minha tia...

Pesquisadora: Por que que ele chutou?

Fábio: A menina não fez nada com ele.

Pesquisadora: Ele costuma bater nas meninas?

Fábio: Ele bate também em mim. Eu nem faço nada com ele.

Pesquisadora: É Fábio?

Fábio: Eu fico quietinho.

(Entrevista individual – 21/09/06).

Em relação à produção desta capacidade de cada criança se autogovernar, é possível perceber que ela se instaura a partir de uma insistência por parte dos adultos em disciplinar as crianças até que incorporem quais são as condutas desejadas.

A professora estava na rodinha com os alunos. Alguns estavam andando pela sala e conversando. A professora, então, começou a contar: "1, 2, 3, 4, 5..." e eles foram pegando as cadeirinhas e indo para a rodinha. [...] Em seguida, chamou Lauro e Rafael, dizendo para saírem do meu lado e irem para a rodinha. [...] Como Rafael não queria sair de perto de mim, a professora levantou, pegou-o pelo braço, sentou-lhe numa cadeirinha, olhou para ele e disse que já tinha passado da hora de ficar perto de mim e que ele não poderia fazer isso naquele momento. O menino disse que ela não mandava nada. A professora respondeu: "Aqui na escola eu mando. A escola tem regras, coisas que você pode e não pode fazer e que você tem que obedecer. Tenho certeza que está entendendo direitinho o que estou dizendo...". A professora, então, voltou para a rodinha e começou a cantar: "Para ouvir o que diz a tia Ana, pego a chavinha, fecho a minha boquinha...". Ainda não havia silêncio e ela começou

a contar novamente: "1, 2, 3, 4, 5..." e em seguida todos começaram a cantar uma outra música juntos (Observação – 31/08/06).

Até que ponto a música pode ser associada à mesma função dos sinais, uma vez que basta a professora começar a cantar para que os alunos respondam e façam o que se espera deles? Como a música se constituiu como um sinal, já que a letra contém um comando? Desse modo, a música na Educação Infantil acaba funcionando muitas vezes como instrumento para a disciplinarização/adestramento dos corpos dos alunos e assim vai produzindo as subjetividades infantis.

Ao retornar para a sala de aula, depois do parquinho, os alunos foram chegando e assentando nas cadeiras. A professora então começou a cantar uma música enquanto abanava as crianças com um livro: "Quando eu volto, do recreio, cansadinho de brincar... Na mesinha, eu me deito, para logo descansar...". Em seguida, cantaram também outra música: "Alecrim, alecrim dourado, que nasceu no campo sem ser semeado... Oh, meu amor! Oh, meu amor! Quem te disse assim, que a flor do campo é o alecrim?". Estavam todos quietos e em silêncio. Alguns cantavam junto com a professora (Observação – 31/08/06).

A docilização dos corpos infantis é, pois, apenas mais um dos aspectos que constituem um modo de ser infantil que ainda hoje tem sido valorizado pela escola. Como lembra Bujes (2002, p. 152),

a criança moderna, ao ser constituída como um objeto de relações de poder que funcionam no micronível, carrega as marcas desta sua identidade, ainda que esta implique [...] em certos padrões ou em efeitos mais gerais, como tornar os sujeitos dóceis e úteis – uniformes, normais, produtivos.

A que ou a quem está servindo essa identidade de "ser criança"? Não seria ela normatizadora? Seria uma forma de inteligibilidade cultural? Tudo bem para aqueles que se enquadram na coerência interna da identidade de criança. Mas e os que não se enquadram?

1.5.4. A produção de resistências

Se por um lado as crianças apresentam um comportamento regulado por um modelo disciplinar, no qual todas as suas ações passam a ser controladas e os sujeitos padronizados, por outro também produzem resistências nas relações de poder por elas e com elas estabelecidas. Como aponta Machado (*apud* FOUCAULT, 2006a, p. XIV), "qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder [...] E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também

se distribuem por toda a estrutura social". Pude observar isto durante os seguintes episódios na sala de aula, em que a música aparece como um instrumento para regular as condutas das crianças, mantê-las em ordem e de fazer passar o tempo, como comumente ocorre na Educação Infantil, o que nem sempre é aceito pelas crianças.

As crianças estavam no pátio da escola. Havia apenas cinco alunos da turma da professora Ana neste dia. A coordenadora, então, pegou o microfone e disse "Boa tarde" a todos os alunos. Em seguida sugeriu: "Vamos cantar a música da Mônica?". Todos começaram a cantar juntos: Eu sou a Mônica, você é o Cebolinha... Vamos todos juntos fazer a escola limpa... Esse é o Cascão, ele é um sujão. Suja toda a escola [...] Cata aqui, cata ali, vamos cooperar... Nossa escola deve ser, como o nosso lar..." (Observação – 05/09/06).

Após o recreio, os alunos estavam com as mãos sujas do parquinho. A professora diz que iria ao banheiro molhar um pano para passar nas mãos dos alunos e pede que os alunos cantem uma música comigo enquanto isso. Ela sai da sala e eles começam a cantar bem alto uma das músicas ensinadas por ela. Eu cantei junto com eles (Observação – 21/09/06).

Estavam alunos e professora aguardando o professor de Educação Física na sala. Os alunos estavam sentados, já sem os calçados, conversando. A professora, então, propôs aos alunos que cantassem uma música enquanto aguardavam o professor de Educação Física. Ela começou a cantar a música da casa torta – "Quem mora na casa torta, sem janelinha e sem porta... (2x) O gato que usa sapato... e tem um retrato no quadro..." – e as crianças a acompanham cantando em voz alta. Em seguida, Lauro canta baixinho assim: "O gato que usa sapato, e tem um retrato na bunda..." (Observação – 31/10/06).

No primeiro episódio, podemos perceber que existem certos comportamentos que são esperados das crianças (por exemplo, que joguem o lixo no lixo, mantenham a escola limpa e não sejam como o Cascão), e a música funciona como um instrumento sutil que visa à incorporação destes comportamentos, de modo que não precisem ser ditos explicitamente. No segundo, é possível identificar que a música é usada somente para preencher um tempo, mas também como elemento inibidor da desordem, já que as crianças poderiam fazer diversas coisas não desejáveis diante da ausência da professora. De qualquer forma, mesmo cantando a música, conforme a professora havia proposto antes de sair da sala, as crianças não deixaram de resistir a tal imposição, o que ficou visível no aumento do tom de voz ao cantarem a música, como se quisessem me "incomodar" com esta atitude. Já no último episódio, a resistência aparece de forma mais explícita no discurso de um dos alunos, que ao repetir com distorção a fala da professora, anuncia uma possível insatisfação com a atividade proposta. Assim, fica fácil perceber que as resistências fazem parte dos jogos de força estabelecidos entre os diversos sujeitos nas tramas do poder. Nas palavras de Foucault (2006a, p. 106-107),

elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis.

Partindo da premissa foucaultiana de que *onde há poder há resistência*, talvez seja possível afirmar que esta resistência configure não apenas um efeito do exercício do poder. Para Foucault (1995, p. 243), o exercício desse poder se configura como “um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável”. Sendo assim, é porque o poder está nas relações que todos aqueles envolvidos em suas tramas têm força para modificá-las a cada instante, uma vez que as relações de poder somente se fazem possíveis porque existe a liberdade para agir de diversas maneiras. Daí a insistência e os investimentos constantes dos adultos para a instauração da disciplina.

Pesquisadora: O que que criança faz?

Marina: Faz bagunça...

Pesquisadora: Que mais?

Marina: É... Mexe nas coisa da... do... papai... Aí ele... aí ele... Ele mete o coro... Aí, aí depois as criança... Aí chega uma criança pra brincar com nós... Aí, aí, aí ela fala assim: Por que que tá chorando? Aí... aí, aí, aí depois... o papai vai lá, e põe de castigo... Aí, aí depois, ele... e depois... Aí tá orando, aí a criança tá fazendo bagunça de novo, aí ele põe de castigo, aí não dorme... Aí vai ficar depois de castigo... Até depois...

(Entrevista – 31/10/06).

Assim, é possível destacar que o processo de disciplinamento a que as crianças são submetidas na escola não é um processo ao qual seja possível prever um fim ou um estado final onde os sujeitos infantis estejam todos disciplinados, embora pareça ser esta a ambição dos adultos. Ao contrário disso, um dos episódios descritos na pesquisa demonstra que as crianças resistem às propostas/solicitações/imposições dos adultos e vão se constituindo neste jogo constante da tentativa do adulto de discipliná-las.

Brincadeira de roda. A professora e os alunos estavam de mãos dadas cantando a música "Atirei o pau no gato, to, mas o gato, to, não morreu, reu, reu. Dona Chica, ca

admirou-se, se, do berro, do berro que o gato deu... Miau!" e andando em círculo. Um dos alunos estava fora da roda e começou a cantar de um modo diferente dos outros alunos, "remendando" a professora, enquanto virava os olhos colocava a língua pra fora da boca. Este menino então viu um colega, que também estava fora da roda, arrastando a caixa de brinquedos e saiu correndo para empurrá-la. A professora contou de 1 até 3 junto com os alunos e os dois voltaram para a roda. Cantaram o restante das músicas. Uma delas era assim: "Tango, tango, tango, oh maninha, é de carrapicho, vamos jogar o(a) _____ na lata do lixo". Os alunos cantavam juntos e em cada vez a professora ia dizendo quem iria para a lata do lixo. O primeiro foi Pedrinho, boneco de pano que estava na mão de um dos alunos. Jogaram-no no centro da roda. Um dos alunos o chutou. A professora disse que não podia chutar o Pedrinho porque ele não era bola e sim um coleguinha deles. Um aluno contestou que ele estava jogado. A professora pediu a um dos alunos que o levantasse. Assim fez. Continuaram cantando a música. O próximo aluno indicado foi Rafael. Em seguida, Lauro, Daniela e Leonardo. Este disse imediatamente: "Eu não! Logo um outro aluno se manifestou dizendo que queria ser chamado e a professora falou seu nome. Outros alunos também quiseram ir para o centro da roda (ou lata do lixo). Leonardo ficou por último e, quando a professora falou seu nome novamente, ele foi para o centro da roda e sentou-se também (Observação - 05/10/06).

Os alunos saíram do refeitório e foram para o parquinho acompanhados pela professora e por mim. Logo que chegamos, porém, começou a chover. Imediatamente a grande maioria dos alunos saiu correndo para a parte coberta ao lado, enquanto alguns poucos, dentre eles Leandro, ficaram andando na chuva. A professora, então, chamou-os para o pátio da escola. Alguns correram na frente e sentaram-se na escada para esperá-la, enquanto outros (Túlio, Lauro, Karina e alguns alunos da outra sala) foram para a parte descoberta do pátio e começaram a pular na chuva. Veio a coordenadora e tirou-os. Em seguida, eles voltaram. A professora os chamou novamente e subiram todos para a sala (Observação – 28/11/06).

Foi através da descrição dos mecanismos disciplinares, produtores de um tipo de sujeito infantil, que pretendi identificar alguns dos lugares que temos criado para a infância, na tentativa de problematizar aquilo que na escola já está dado em relação à infância e faz com que a ela permaneça sendo definida deste modo e não de outro. Contudo, se as crianças submetem, resistem, incorporam, negam, fogem, reproduzem, enfim, existem numa infinidade de posturas, não é possível falar de uma criança, mas sempre em/de crianças no plural.

Portanto, se a infância escolar está sendo produzida num contexto muito específico de relações, que é o da educação infantil institucionalizada, cabe a nós tentar romper com as práticas e os discursos deste contexto que continuam aprisionando-a a um único significado e, parafraseando Kohan (2003, p. 90), *fazer da educação uma prática libertadora da infância, não no sentido de restaurar alguma suposta natureza ou identidade perdida, mas no sentido de liberá-la daquilo que fizemos dela para que tenha a liberdade de ser de alguma outra forma.*

2 – "VOCÊ MANDA EM MIM, TÁ, TIA?": A RELAÇÃO ADULTO X CRIANÇA COMO SINAL DA INCORPORAÇÃO DO JOGO DE PODER

Todo acontecimento da cidade, da casa, da casa do vizinho, meu avô escrevia nas paredes [...] História não faltava. Eu mesmo só parei de urinar na cama quando meu avô ameaçou escrever na parede. O medo me curou. Leitura era coisa séria e escrever, mais ainda. Escrever era não apagar nunca mais. (BARTOLOMEU CAMPOS QUEIROZ, 1995, p. 10 e 14).

Partindo da idéia discutida no capítulo anterior de que a configuração Moderna de escola foi constituída e constituinte de um momento histórico, começo agora a destacar alguns dos aspectos dessa escola que permanecem atuais, possibilitando a identificação de formas de organização e de relação que surgiram por volta dos séculos XVII e XVIII e que se mantêm até hoje. Neste sentido, atual também porque corresponde a um outro momento histórico que anuncia elementos que se misturam com o modelo disciplinar de escola anteriormente proposto.

Mais especificamente, este capítulo será dedicado a uma análise das relações entre adultos e crianças (ainda que não existam somente elas, o que será abordado posteriormente), em meio às diversas modalidades de exercício do poder, dentre elas a própria disciplina, de modo a perceber os diversos modos de produção das subjetividades infantis na instituição escolar.

Com a intenção de problematizar as relações historicamente estabelecidas entre crianças e adultos, reconheço que os saberes sobre a infância se produziram e ainda se produzem nas relações de poder. As relações entre adultos e crianças se constituem, pois, como uma das possibilidades de exercício do poder, enquanto "relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas" (FOUCAULT, 2006c, p. 231). Também preocupado com a relação adulto-criança no processo educativo, Foucault dialoga com Comenius¹³, uma vez que seus pensamentos vão contribuir para a constituição da escola Moderna. Se a afirmação de Comenius (*apud* NARODOWSKI, 2006, p. 53) de que a "ação adulta sobre a infância cujo

¹³ Pedagogo morávio nascido em 1592, escritor de uma das mais importantes obras sobre a Pedagogia – *Didática Magna* (1638) – e falecido em 1670. Segundo Narodowski, as idéias de Comenius vão se constituir como fundamentos da escola moderna.

controle recai decididamente sobre os mecanismos gerais e suprafamiliares" evidencia uma possível identificação com o processo de educação escolar, cabe ressaltar que o poder não se exerce unilateralmente, mas em múltiplas direções, podendo se configurar também como uma ação da criança sobre o adulto, por exemplo.

Percebendo as relações de poder como um jogo de forças, um campo de negociações e de enfrentamentos, Foucault (2006c, p. 232) afirma que não existem "relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável". Daí a minha intenção de estudar mais de perto (na própria sala de aula) os mecanismos envolvidos nestas relações de poder/saber, os quais acabam definindo os lugares da criança e do adulto na escola.

Foucault (2005) explicita, ainda, que os saberes (e aqui podemos pensar nos saberes produzidos sobre a infância) se constituem numa complexa trama discursiva, a qual deriva sempre das relações de poder estabelecidas entre os sujeitos. Assim, o autor nos mostra que

um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam, se transformam [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidos pelo discurso (FOUCAULT, 2005, p. 204-205).

Neste sentido, os saberes construídos sobre a infância só foram possíveis, em um dado momento, em função de determinadas relações que foram estabelecidas entre os sujeitos e da produção de certos discursos sobre a criança. A partir daí é que a escola, o discurso e as práticas pedagógicas surgem, na tentativa de "dar conta" da especificidade deste sujeito que então foi nomeado neste contexto de produções discursivas da Modernidade. Assim, o sujeito infantil se tornou, ao mesmo tempo, produto e produtor do espaço escolar enquanto constituidor da infância.

2.1. A relação adulto-criança: marcas de uma pesquisa

Conforme foi exposto, a infância se produz no encontro entre os saberes e os poderes que se constroem e são impressos neste sujeito que é falado e produzido nas relações. E, como estamos tratando aqui das relações entre adultos e crianças, nada mais pertinente do que apresentar a própria pesquisa por mim realizada e a minha atuação nela enquanto adulta como pertencente a um conjunto de relações que constituem a infância no contexto escolar.

Se pensarmos nas formas tradicionais de ensino em que o professor é aquele que ocupa o lugar do saber e que, por isso, teria o direito de exercer o poder sobre o corpo infantil, a criança-aluno seria "a ocupante do espaço de quem não sabe, da ignorância [...] a depositária futura do saber alheio" (COMENIUS *apud* NARODOWSKI, 2006, p. 92). A partir desta relação, talvez seja possível analisar algumas de minhas atuações enquanto pesquisadora-adulta, a começar pela insistência em perguntar tantas vezes às crianças duas questões: "*Você sabe o que que é infância?*" "*Você sabe o que que é criança?*". Diante da minha vontade de que as crianças soubessem algo que eu esperava que elas soubessem, a simples presença desta pergunta deixa margens para a compreensão de que talvez as crianças não soubessem aquilo que eu estava perguntando, mas também abre espaço para que elas digam o que pensam em relação a isso que eu perguntei. Estas perguntas anunciam ainda como nós adultos e as crianças estamos marcados por uma "vontade de saber", que automaticamente dão um lugar tanto para quem pergunta quanto para quem responde – o lugar daquele que pressupõe a existência de um saber verdadeiro sobre o que é a infância e o que é ser criança (o adulto) e, ao mesmo tempo, a cobrança de que as crianças se vejam no "lugar de crianças". Que lugar a pesquisa em educação tem ocupado nas escolas e que efeitos as nossas perguntas têm produzido no processo de constituição das subjetividades infantis? Por que motivos fazemos estas perguntas e não outras? Por que as crianças deveriam saber sobre quem são? Talvez seja ainda difícil perceber os efeitos de enquadramento que as nossas perguntas, às vezes mais do que as respostas, produzem nas crianças. Mas isto não quer dizer que tenhamos que eliminar as perguntas. Pelo contrário, sugiro que as multipliquemos cada vez mais, porque somente assim teremos garantida a possibilidade de pensarmos em novas respostas para as questões que nos desafiam cotidianamente.

Esclarecendo um pouco mais, durante a realização das entrevistas com as crianças, comumente primeiro era feita a pergunta "*Você sabe o que que é infância?*", a qual as crianças geralmente respondiam "*Não*". Em seguida, era feita então a pergunta "*Você sabe o que que é criança?*", a qual a maioria respondeu "*Sim*". Com isto, foi possível perceber que a própria pergunta estava produzindo as crianças como aquelas que sabiam ou não sabiam algo. Ao mesmo tempo, as repostas das crianças anunciavam algo que talvez não seria cabível na nossa lógica de adulto. Poderíamos nos perguntar: Como pode as crianças não saberem o que é infância se elas mesmas o são? E elas então responderiam: "Nós não sabemos o que é infância, mas sabemos o que é criança". É possível pensar que alguém tenha lhes ensinado/dito que elas eram crianças! Seria mesmo tão importante tal denominação? Que lugares estamos dando a estes sujeitos? Estaríamos exigindo mais que as crianças se

reconheçam como crianças do que permitindo que elas vivenciem suas infâncias das mais variadas formas possíveis?

Ao trazer uma discussão sobre a estrangeiridade da infância, na medida em que esta representa algo que o adulto "estranha" por ser diferente de si e que, por isso, ameaça o seu saber/poder sobre esse outro infantil, Kohan (2007, p. 118) afirma que:

O dono da casa se autoproclama sabedor de uma verdade que o outro ignora, pretende constituir-se na própria voz do outro: 'eu te conheço, eu te sei, eu te nomeio, eu te revelo' [...] o risco de toda pedagogia: o próprio saber que não permite perceber o que o outro sabe: a imposição de ignorância ao outro, que não deixa ver o que é preciso ignorar em si mesmo.

Diante daquelas mesmas perguntas, cabe ressaltar que as crianças pareciam saber que estavam em um contexto específico – a escola – no qual comumente se exige delas saber alguma coisa. Inscritas neste jogo, elas acabam respondendo que sim à minha pergunta. Mas o mais curioso é que as respostas por elas apresentadas anunciam diversas formas de pensar a infância, muitas delas certamente nunca pensadas por nós adultos. Assim, surgiram respostas como: "*Papai Noel*" (Gabriel); "... *aquele negócio que é assim, uáááááá... [...] Pra mim rodar assim oh, fuuuuuuu... [...] Aí vai rodando, ruéééééé... tem um avião também, aí vai fuuuuuuuuu...*" (Rafael); "*Corpo humano*" (Fábio); "*Não sei...*" (Mendel); "*Aranha*" (Leandro); "*É gente...*" (Tháís); etc. Ao analisar estas respostas, é possível perceber que as crianças se apresentam a nós em uma configuração nem sempre conhecida, definível e capturável, mas abrem constantemente infinitas possibilidades de pensarmos a infância, o que nos revela também enquanto adultos, a partir das diferenças que se estabelecem.

Assim, adultos e crianças vão se constituindo enquanto sujeitos em meio às relações que os diferenciam, mas que também os definem em termos de identidade (a partir de uma trama discursiva complexa, que explicita tanto aquilo que lhes é comum quanto aquilo que os distancia, em termos de atitudes, comportamentos, etc). Não há como dizer que se é criança porque não se é adulto, ou que se é adulto porque não se é criança. É possível ser criança ou adulto de diversas maneiras e, por isso, constituímos nossas subjetividades nas relações que estabelecemos com os outros (sempre diferentes) em cada contexto, a partir das quais vamos dando significado às nossas experiências e ao que dizemos ou nos é dito, de modo que vamos adotando algumas identidades e não outras. Como mostra Woodward (2000, p. 39-40),

as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por

meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença.

Portanto, é nas relações entre adultos e crianças que ambos vão se produzindo enquanto sujeitos que ocupam determinados lugares nos espaços em que se relacionam, como a escola. Nas palavras de Larrosa e Lara (1998, p. 9), as marcas da criança como um *outro* para o adulto fica ainda mais explícita:

O outro, ao olhar-nos, põe-nos em questão, tanto o que nós somos como todas essas imagens que construímos para classificá-lo, para excluí-lo, para proteger-nos de sua presença incômoda, para enquadrá-lo em nossas instituições, para submetê-los às nossas práticas e, finalmente, para fazê-lo como nós, isto é, para reduzir o que pode ter de inquietante e de ameaçador.

Mais interessante ainda é observar a minha insistência em perguntar a mesma coisa, em momentos diferentes da mesma entrevista, como se estas respostas que elas me ofereciam não estivessem sendo suficientes, por não corresponderem a uma resposta ou a um conjunto de respostas já esperado por mim em relação às crianças.

Pesquisadora: [...] Você sabe o que que é infância?

Fábio: (Balançou a cabeça dizendo que não).

Pesquisadora: Não? E criança, você sabe o que que é criança?

Fábio: (Balançou a cabeça dizendo que sim).

Pesquisadora: Eu quero que você desenhe...

Fábio: (Ele interrompeu a minha fala e disse...) Corpo humano.

Pesquisadora: Corpo humano?

Fábio: (Balançou a cabeça dizendo que sim).

Pesquisadora: Eu quero que você desenhe pra mim o que que é criança pra você.

Fábio: Quer que eu faço o meu nome?

Pesquisadora: Pode. Pode fazer o que você quiser.

Fábio: (Falou enquanto escrevia...) O meu nome é assim, assim, assim...

Pesquisadora: E o que que é criança pra você?

Fábio: Corpo humano.

Pesquisadora: Corpo humano? Então desenha um corpo humano...

(Entrevista – 21/09/06).

É possível perceber, aqui, como os discursos dos adultos ou a exigência de que as crianças produzam determinados discursos vão constituindo saberes sobre o que é ser criança e também vão produzindo estes sujeitos que passam a se ver como crianças a partir das relações com os adultos. Neste jogo que busca definir, classificar e enquadrar os sujeitos em categorias identitárias, como a de criança, existe um saber de respaldo científico (aquilo que a Pedagogia, a Psicologia, a Medicina, a Sociologia ou a Filosofia definiram como infância) que se considera verdadeiro. Este saber passa a definir formas homogêneas, fixas e

essencialistas a respeito do que é ser criança e, assim, produz uma 'identidade verdadeira' sobre a infância em uma dada sociedade, onde existem determinados "tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros" (FOUCAULT, 2006a, p. 12).

Talvez por isso seja tão difícil escutar as falas das crianças, uma vez que se distanciam deste modelo hegemônico de criança até então definido pelo discurso científico. Como mostra Bujes (2002, p. 229), a questão do poder deve ser analisada "como um conjunto de estratégias, de táticas, de arquiteturas, de maquinarias, cujo foco principal é a *produção de verdade*, a organização, a disseminação e o controle de um saber, cuja existência só é possível se conjugada ao poder". Talvez isto demonstre também o quanto eu (pesquisadora-adulta) tenha tido como intenção primeira, na realização da pesquisa, identificar e, conseqüentemente, controlar/exigir das crianças a confirmação de *verdades* já existentes sobre o que se concebe como infância e criança. Com isto, é possível perguntar ainda: Que lugares e papéis sociais foram construídos para nós adultos diante das crianças? Por que não temos conseguido ver as crianças em lugares ainda não pensados por nós? Sem dúvida, a escola é um dos importantes espaços onde tudo isso foi/ é construído e legitimado, mas também pode e deve se constituir como um dos lugares em que estas questões podem ser problematizadas, desconstruídas e reconstruídas, num trabalho interminável.

2.2. A relação professor-aluno: marcas de uma instituição

Se a relação adulto-criança é marcada por uma tensão permanente que diz respeito a uma zona de constantes negociações, ensinamentos, aprendizados e nela se produzem tanto os sujeitos infantis quanto os adultos, é nas relações estabelecidas entre os adultos e as crianças no contexto escolar que se produzem também os sujeitos professor e alunos. O que nem sempre nós adultos percebemos é que as nossas lógicas de pensamento e ação muitas vezes diferem da lógica das crianças.

Para citar uma destas diferenças, pontuo a exigência dos adultos (e eu me incluo nisso) de que as crianças apresentem respostas "racionais", coerentes e organizadas, quando na verdade esta é uma exigência que nós mesmos nos fazemos porque um dia aprendemos que tinha de ser assim. O episódio a seguir nos mostra esta exigência posta na relação dos adultos com as crianças, de modo que estas passem a nomear/explicar/racionalizar tudo aquilo que elas pensam, sentem e fazem.

Um aluno veio me mostrar um carrinho que seu colega lhe dera. Perguntei ao menino se havia lhe dado mesmo e o outro menino explicou que ele também havia lhe dado

um outro carrinho. Perguntei se tinham trocado e eles disseram que sim (Observação – 14/09/06).

Na aula de Educação Física, Mário fez uma "estrela"¹⁴ e o professor falou pra ele sentar encostado na parede. O menino sentou e logo depois viu um colega fazendo "estrela" e disse: "Tio, o 'fulano'¹⁵ também fez". O professor respondeu: "Você tá pensando no que fez?". Em seguida, o professor dirigiu-se aos colegas que estavam sentados o esperando e explicou que não poderiam fazer "estrela" porque poderiam acertar o rosto dos colegas (Observação – 21/11/06).

Vale ressaltar, com base no primeiro episódio, que para as crianças importa muito mais a experiência e o prazer que tiveram na ação de um dar o brinquedo para o outro do que o nome que é dado a esta ação (o de troca). Todavia, a minha ação foi no sentido de nomear o que fizeram. Diante disso, poderíamos nos perguntar: Até que ponto estamos presos à idéia de criança como aquela que não sabe e que nos coloca num lugar de ensinar e racionalizar suas ações, ensinando-as a nomear? No episódio seguinte, enquanto Mário identifica que o colega fez a mesma coisa que ele e parece reivindicar a mesma postura que o professor teve com ele em relação ao colega, o professor parece estar mais preocupado com a finalidade/o objetivo pelo qual colocara o menino de castigo, uma vez que parece querer saber, através da pergunta "Você tá pensando no que fez?", se ele teria incorporado que a "estrela" era algo que ele não deveria fazer, ao menos naquele momento. De acordo com Sommer (2007, p. 60), o discurso do professor, neste caso, estaria representando a influência dos discursos na organização das relações entre os sujeitos na instituição escolar, a qual passa a ser "definida como um lugar de ensinar, é um lugar de aprender a comportar-se (regras de convivência, socialização)". Para justificar sua fala, o professor utiliza também um discurso bastante moralizador e talvez pouco significativo para as crianças ao enfatizar o lado negativo da "estrela", pelo perigo de machucar os colegas. Seria uma ironia o fato de o lado negativo de uma atividade corporal ser reforçado e a sua realização impedida justamente em uma aula de Educação Física? Acredito que não. É importante deixar claro aqui que o fato de ressaltar algumas atitudes dos professores e dos alunos nada tem a ver com o julgamento das mesmas, mas uma preocupação em mostrar o quanto tais ações vão moldando estes sujeitos, a partir dos lugares que vão sendo definidos para professores e alunos. Talvez a tarefa de disciplinamento dos corpos infantis seja tão primordialmente assumida pelos adultos/professores na escola que estes encontram-se capturados por ela.

¹⁴ Este termo refere-se ao movimento da ginástica olímpica denominado de "roda".

¹⁵ Não lembro o nome por ele mencionado aqui.

Ao mesmo tempo, a disciplina parece ser entendida como aquilo que os adultos definem que as crianças podem/devem fazer, o que parece já ter sido incorporado pelas crianças, e também vai definindo a própria noção do que é ser professor – aquele responsável pela instauração/manutenção da disciplina –, a qual vai se tornando natural e passa a não ser questionada, repensada ou ressignificada.

Pesquisadora: E com quem que você gosta mais de brincar?

Fábio: Com a Marina e com o Gabriel.

[...]

Pesquisadora: E lá na sala, assim... O que que você mais gosta da sala?

Fábio: De brincar... De escrever... Aprender o nome...

[...]

Pesquisadora: E quando você tá brincando, vocês conversam?

Fábio: (Balançou a cabeça dizendo que sim e disse...) Não pode estragar os toquinho e não pode morder o livro e não pode rasgar o livro.

Pesquisadora: Por que que não pode?

Fábio: Porque não. Porque... aí vai... Aí, é... O dinheiro da minha tia acabo¹⁶... (Entrevista – 21/09/06).

As crianças parecem demonstrar que existem regras que são construídas cotidianamente nas relações entre professor e alunos e que são incorporadas por elas em relação àquilo que pode e àquilo que não pode ser feito/dito na escola. E estas regras se mantêm em função de um sistema de vigilância constante do professor/da professora em relação aos alunos e da confissão por parte das crianças.

A vigilância enquanto um mecanismo de exercer o poder disciplinar se configurou como um importante instrumento para o controle dos comportamentos dos indivíduos, por meio da observação constante e detalhada. Como afirma Foucault (2004, p. 147), "a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar".

Desse modo, a vigilância se constitui como um importante instrumento de produção, tanto de determinados comportamentos quanto de maneiras de ser. Porém, como sempre algo escapava desta vigilância, havia um trabalho de associação com a confissão, de forma que os sujeitos que não apresentassem os comportamentos e os modos de ser esperados/exigidos seriam submetidos à prática da confissão. Com ela, aumentavam as chances, ainda que não eliminassem os "maus comportamentos", de que fossem produzidos os sujeitos disciplinados tão almejados na Modernidade. Confessar talvez seja o mesmo que *escrever nas paredes*, para

¹⁶ Aqui o menino disse "acabo", mas não com a entonação da palavra "acabou" e sim no lugar da palavra "acaba", talvez por não dominar ainda as flexões de tempo do verbo. Estou esclarecendo isto com a intenção de tentar ser o mais fiel possível àquilo que ele quis dizer.

o avô do menino Bartolomeu, já que isto significaria tornar público o fato de ele *urinar na cama*. Escrever, neste caso, seria tornar visível esta informação e, conseqüentemente, sentir vergonha por seu comportamento.

A confissão, segundo Foucault (2006b, p. 67), refere-se ao "reconhecimento, por alguém, de suas próprias ações ou pensamentos. O indivíduo [...] passou a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo". Este aspecto pôde ser observado no episódio em que o professor solicitou ao aluno Mário que pensasse no que havia feito. Assim, este recurso se constituiu como um dos principais mecanismos de subjetivação possíveis de serem observados nas relações de poder.

2.3. A relação adulto-criança: marcas de um lugar dado pelas crianças

Se por um lado os adultos ensinam às crianças o modo como devem ser e se comportar, por outro as crianças também dão um lugar a estes adultos conforme as relações que vão estabelecendo com eles. A escola, enquanto local de convivência entre adultos e crianças, configurou-se desde a Modernidade como um espaço "de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma 'ordem'" (FOUCAULT, 2004, p. 127), onde as crianças têm que obedecer/aprender, enquanto os adultos ditam as normas e ensinam a elas o que fazer. Assim vão se construindo as subjetividades e os lugares de cada um nestas relações.

Diante disso, é possível compreender os discursos que vieram sendo produzidos pelos adultos como *verdades* sobre a infância e mostrar as relações de poder que estão em jogo na escola na produção destes sujeitos. Neste sentido, podemos observar que os adultos muitas vezes assumem diante das crianças a função do controle, não apenas de seus discursos, mas também de suas ações, a partir do momento em que assumem como sendo deles a tarefa de introduzir o discurso da ordem.

Daniela estava brincando com Lauro, quando levantou e veio me mostrar o que tinha montado com os brinquedos que a professora havia distribuído: um carro e um controle remoto, segundo ela. Eu disse: "Que legal!". A menina voltou ao lugar onde estava e, um tempo depois, levantou e pediu que eu tomasse conta do seu brinquedo enquanto ela ia ao banheiro. Na hora em que ela voltou, Mendel se aproximou de seu brinquedo e colocou a mão. Ela chegou dizendo-lhe: "Sai". A professora ouviu e disse: "Dá licença, né Daniela?". A menina ficou quieta e Mendel saiu de perto (Observação – 07/11/06).

Fábio estava brincando com um pote de plástico e algumas tampinhas com letrinhas. Marina se aproximou e sentou na cadeira ao seu lado, dizendo que queria brincar.

Fábio disse que não podia. A professora viu e disse que os colegas também queriam brincar. Fábio disse: "Eu não quero que eles brinquem!". Gabriel estava ao lado e perguntou por quê. Fábio disse: "Porque não!". Gabriel então disse que ia lhe dar um soco. A professora disse: "Gabriel, sem brigas [...]" (Observação – 07/11/06).

No primeiro episódio descrito, Daniela parece esperar do adulto (neste caso, de mim, pesquisadora) uma postura diferente das crianças. Enquanto ela parece pressupor que algum colega pudesse "pegar"/"tomar" o que é dela enquanto estivesse ausente, também solicita que "tomasse conta" do seu brinquedo, ou seja, que o vigiasse. Estaria esta noção de que é o adulto quem deve vigiar as crianças (e as "coisas" das crianças) naturalizada nos discursos das próprias crianças? A solicitação da menina revela o lugar do adulto na relação com as crianças, lugar este atribuído pela própria criança, à medida que espera determinada atitude deste. E, ao mesmo tempo, o adulto reafirma um lugar para esta criança quando assume a tarefa de "tomar conta" do brinquedo, o que pressupõe ser esta uma função dos adultos na escola. Com isto, uma possibilidade de leitura desses episódios pode ser feita a partir da premissa foucaultiana de que o poder está nas relações, dentre elas as dos adultos com as crianças. Conforme destaca Camargo e Ribeiro (1999, p. 31), o poder "se constitui nas permanentes relações que se dão entre as pessoas, é exercido nas ações que têm como suporte o falar sobre – o discurso. Toda relação é, por conseguinte, uma relação de força e, portanto, uma relação de poder".

Nos dois episódios, porém, o adulto (neste caso, a professora) entra em cena através da interdição de uma ação que seria realizada por uma das crianças, para cuja efetivação somente foi necessário dizer algumas palavras – "*Dá licença, né Daniela?*"; "*Gabriel, sem brigas...*". Ao se colocar no lugar daquela que deve dirigir/controlar a conduta e o discurso das crianças, a professora explicita uma relação de poder, definida por Foucault (*apud* VEIGA-NETO, 2005, p. 74) como "uma ação que se exerça sobre o estado de um corpo, ou, mesmo, sobre a ação de um corpo". E este processo de *governamento*, que tem a ver com o fato de "conduzir as condutas": de si mesmo – do próprio corpo, suas atitudes, gestos, comportamentos, vontades, etc. – e dos outros" (VEIGA-NETO, 2005, p. 148) não termina na intervenção da professora sobre as crianças, mas se estende às futuras ações das crianças com seus colegas e também com a professora em outros momentos.

A escola acaba se configurando, assim, por meio da relação adulto-criança, como o lugar do "ensinar" não apenas os conteúdos, mas também os processos civilizatórios da cultura (a maneira como as crianças devem se comportar, por exemplo). Isso tudo vai dando um lugar ao adulto como aquele que sabe, que já é civilizado e que sabe se comportar,

enquanto na criança vai se configurando o lugar da falta, daquela que não sabe e para a qual tudo deve ser ensinado. Até que ponto nós adultos-professores temos nos restringido a ocupar este papel de impedir que as crianças façam/sintam/digam/pensem o que desejam fazer/sentir/dizer/pensar? Estaria a escola lutando constantemente pela produção e manutenção de um tipo único de infância – a *infância escolar/disciplinada*?

Assim como a vigilância, outros instrumentos visam à manutenção da disciplina, tais como o controle/a correção (de suas falas, gestos, ações, comportamentos) e o castigo, bem como a presença de atitudes do adulto/professora que a diferencia das crianças/alunos, instrumentos que se fazem presentes nos discursos e nas práticas cotidianas dos adultos em relação às crianças na escola.

Após brincarem no parquinho e retornarem para a sala, as crianças faziam a atividade proposta pela professora, quando de repente todos juntos começaram a gritar bem alto. Com o tempo, alguns alunos começaram a tampar os ouvidos e a professora, então, pediu que fizessem silêncio. Eles pararam de gritar (Observação – 12/12/06).

A professora havia pedido aos alunos que guardassem os brinquedos para irem para a aula de Educação Física. Monique chegou até a professora e disse que Leandro e Daniela não queriam deixá-la ajudar a guardar os brinquedos na caixa (eles a estavam segurando, um de cada lado). A professora, então, disse que ela não precisava ficar triste e lhe deu a tampa do lixo para que então pudesse recolher os brinquedos e colocá-los nela. Monique pegou a tampa e começou a catar os brinquedos. Enxugou as lágrimas, catou tudo e depois colocou na caixa de brinquedos que os colegas estavam segurando (Observação – 07/11/06).

A professora (adulta) é aquela que controla desde as atitudes das crianças (quando pede que façam silêncio) até as atividades realizadas por elas (seja através da definição do tipo de atividade, geralmente planejado por ela antes da aula; do horário adequado para sua realização; da forma de organização dos alunos – se é em grupo ou individual; etc). Se este foi o motivo que desencadeou a gritaria por parte dos alunos? Não importa. Mas importa sim percebermos que existe na relação adulto-criança uma tensão permanente, que em certas ocasiões produz resistências. De acordo com Foucault (2006c, p. 106), as resistências "são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: [...] inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento". Desse modo, vão se moldando as atitudes dos sujeitos diante do que lhes foi apresentado, as quais certamente vão se modificando, modificando as possíveis atitudes de outros sujeitos e, assim,

configuram-se as cenas por mim observadas durante a pesquisa, como produto deste jogo permanente e inconstante.

Devo destacar, ainda, que bastou um pedido de silêncio por parte da professora para que os alunos parassem de gritar. Talvez os alunos já tenham incorporado que devem obedecer aos adultos/à professora. Além disso, é possível observar que a professora (enquanto único adulto na sala de aula) costuma ser convocada pelos alunos quando estes enfrentam algum conflito com os colegas (também crianças). Seria a assunção deste papel pela professora uma confirmação de que as crianças não seriam mesmo capazes de resolver os seus próprios conflitos? Até que ponto era mais importante para aquela criança catar os brinquedos conforme a professora havia pedido do que a sua vontade inicial de participar de uma atividade junto com seus colegas? Teria este desejo sido substituído em função da "vontade" da menina em responder às solicitações da professora, para possivelmente obter dela um reconhecimento ou uma recompensa pelo seu comportamento? O que os episódios e estas questões parecem demonstrar é que a escola está sendo um espaço para a definição de lugares que são construídos, revelados, vivenciados, negociados e disputados, sempre em relação, para/pelos adultos e crianças, o que faz com que estes não sejam fixos e dados.

2.4. A relação adulto-criança na família: marcas de outras relações

A família, enquanto uma instituição que se constituiu em uma dada configuração – a nuclear (pai, mãe e filhos) – na sociedade Moderna, passa a também assumir como sua a tarefa de disciplinar os corpos infantis. É neste sentido que a disciplina se transforma em um investimento constante que vai sendo exercido pela família e pela escola conjuntamente.

Como mostra Ariès (1978, p. 159), a partir do século XV as crianças passaram a ser cada vez mais educadas na escola e "a substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados". Desse modo, se estreitavam os laços entre o escolar (a criança que ia à escola) e sua família. Contudo, o autor também anuncia que "ao lado da educação através da escola, subsistiu uma educação através do mundo, que também se aperfeiçoou durante o século XVII" (ARIÈS, 1978, p. 169). Assim, a família se dedicava principalmente a ensinar às crianças as regras da civilidade, isto é, a maneira como deveriam se comportar para viver em sociedade. Dentre elas, Ariès (1978, p. 170) conta que nesta época comumente os adultos ensinavam às crianças "a falar corretamente, a cumprimentar, a dobrar o joelho diante

do senhor, a não se sentar sem ter sido convidado, a responder às perguntas". A escola tem assumido algumas destas tarefas para si na educação das crianças ainda hoje.

Pensando em outros espaços de produção das subjetividades infantis na relação com os adultos, nos remetemos a esta instituição que também faz parte da maioria das vidas das crianças que participaram desta pesquisa, quase sempre desde o seu nascimento, antes mesmo de sua entrada na escola – a família. Estaria ela contribuindo também para a produção de uma infância disciplinada em complementação às ações e aos discursos da escola/dos professores? É isto que o trecho da entrevista a seguir parece demonstrar.

Pesquisadora: O que que você gosta de fazer?

Karina: Levantá da cama minha... aí a minha mãe não deixa... aí eu levanto, acordo, aí eu lancha com o meu pai. O meu pai foi trabalhá... Aí a minha mãe não deixa eu.

Pesquisadora: O que que a sua mãe não deixa?

Karina: Porque eu queria batê nela... puxar o cabelo... Aí ela não deixou eu ir no casamento dela... Ela foi sozinha, o bicho me pegou... Eu chamei a minha mãe e ela veio... Aí o bicho me pegou...

(Entrevista – 24/10/06).

A relação entre adultos e crianças parece, pois, estar recheada de proibições efetuadas por parte dos adultos. E isto ocorre, nesta entrevista, não necessariamente em relação a uma regra/ato explícito – por várias vezes a menina diz "*a minha mãe não deixa eu...*", seja isso ou aquilo, mas, se repararmos um pouco mais, perceberemos que inicialmente o que a mãe não a deixava fazer nem foi mencionado. Foi somente após a minha solicitação (enquanto pesquisadora) que a menina elaborou um discurso explicativo, talvez porque soubesse que era o que eu queria ouvir. Todavia, a menina não parece questionar a postura da mãe de não a deixar fazer algo, mas, ao contrário, parece aceitar a situação como natural e se mantém no lugar a ela destinado por seus pais – o de obedecer. Com isso, a menina se apresenta de forma submissa às determinações da mãe, o que poderia talvez explicar também o surgimento de uma situação em que ela (criança) estava com medo e onde surge a sua mãe (para salvá-la/protegê-la), o que reforçaria uma velha concepção descrita por Ariès (1978) existente no século XVII de que a criança seria um ser frágil e dependente do adulto. É interessante notar que a criança passa a se ver neste lugar de fragilidade e dependência a partir da relação que estabelece com os adultos, como algo que se vai construindo discursivamente e vai definindo a criança como um ser frágil, e não que seja um fato ou algo próprio da criança. Destaco aqui também a força assumida pelos discursos dos adultos na produção/modelação/modificação das ações e dos discursos das crianças, de modo que passam a constituir suas subjetividades.

Gabriel estava conversando com Juca e dizendo que iria trazer algo seu no dia seguinte e que iria emprestar para todo mundo, menos para ele, porque ele não queria lhe emprestar seus óculos-escuro. Leonardo chega, ouve a conversa e diz que sua mãe não deixa ele emprestar seu boné para os coleguinhas. Juca diz, então, que sua mãe também não deixa ele emprestar seus óculos para os coleguinhas. Gabriel diz que no dia seguinte levaria um brinquedo e não emprestaria a ninguém (Observação – 26/10/06).

Sala de aula. Trabalho. A professora havia proposto que as crianças colorissem cinco aviões. Em um dado momento, Karina começou a chorar porque Talita havia lhe tomado seu lápis-de-cor azul escuro. A professora disse para a Talita pedir à colega emprestado e não tomar de sua mão. Em seguida, Monique começou a chorar porque alguém havia rabiscado o seu trabalho. A professora disse que não precisava chorar e ela continuou colorindo. Em outra mesa, Mário e Lauro começaram a rir do jeito que o Ricardo estava colorindo, mostrando seu papel aos outros colegas. Da mesma mesa, Túlio chamou a professora e disse que o Gabriel não queria deixá-lo pegar o lápis-de-cor. A professora foi até a mesa deles e colocou os lápis-de-cor no centro da mesa, de modo que todos pudessem pegar. Gabriel disse: "Pega, bicha... Pega, bicha...". A professora disse: "Gabriel...". Ele ficou quieto (Observação – 23/11/06).

Em relação ao que foi exposto acima, é possível dizer que mesmo nas relações entre as crianças, o discurso do adulto (seja da mãe ou da professora) também acaba aparecendo como aquele que interdita/proíbe as crianças de fazer algo, mas também aquele que orienta/ordena que as crianças ajam de uma determinada maneira e autoriza/produz um jeito de ser. Isso sem contar que, enquanto o discurso da mãe acaba se tornando, ao mesmo tempo, uma saída para garantir a aceitação do colega em não emprestar o brinquedo, a ação da professora ao colocar os lápis-de-cor no centro da mesa "ensina" que os objetos devem ser compartilhados pelas crianças. Assim, ambas, tanto a "autorização" quanto a "correção", constituem uma forma de governar as ações das crianças.

No segundo episódio, é possível compreender que a utilização do termo "bicha" por Gabriel também funciona como um mecanismo de interdição à ação do colega, de forma bem mais sutil, porém tão eficaz quanto a da professora que diz explicitamente o que as crianças devem e não devem fazer. É interessante também notar que a utilização deste termo como inibidor da ação do outro se constitui enquanto um modo de exercer o poder que, pelo visto, não foi aprendido na escola, mas algo que foi trazido de outros espaços para dentro dela e que funciona.

Conforme esclarece Foucault (*apud* VEIGA-NETO, 1996, p. 282), a arte de *governar* consiste em uma "maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes" etc, que se efetua por meio de diversas técnicas de exercer o poder sobre os outros e sobre si mesmo, dentro daquelas

instituições que têm como alvo a produção de determinados sujeitos, como a família, a escola e os sujeitos infantis.

Desse modo, é possível perceber que a criança e o modo de ser infantil se produzem em vários contextos que dialogam. Este diálogo muitas vezes se dá pela via do discurso, quando as próprias crianças trazem para a escola as falas/ordens/pensamentos/sugestões da família/dos pais sobre o modo como devem agir/o que devem dizer no contexto escolar. Existem discursos disciplinadores que invadem a escola. E o que a escola faz com isso? Às vezes não trabalha e reafirma o que foi trazido; em outras, oferece mais uma determinação. Diante desta variedade de posições e contextos de produção da infância, as crianças passam a assumir ora o que foi ensinado em casa, ora o que é ensinado na escola.

Cabe ressaltar ainda que as relações estabelecidas entre adultos e crianças configuram apenas uma das possibilidades de se exercer o poder no contexto da instituição escolar. Outras possibilidades seriam, por exemplo, as relações entre criança-criança e a relação entre currículo-infância. É possível compreender isto a partir da afirmação de Montovani e Perani (*apud* MARTINS FILHO, 2006, p. 22), de que "a criança não é um objeto isolado, mas o ponto de confluência de numerosas e delicadas relações com os adultos, os pares, entre os adultos, com os objetos e o ambiente". Porém, também é interessante notar que o tipo de relação entre adultos e crianças acaba englobando um conjunto de ações e estratégias específicas, que instituem não apenas um modelo disciplinar, mas também *infâncias disciplinadas* nestas relações.

2.5. A relação adulto-criança: marcas de um controle dos corpos e discursos

O controle que os adultos exercem sobre as crianças, nas relações de poder que se estabelecem entre eles, incide sobre suas ações com o intuito de disciplinar seus corpos e discursos. Duas situações de pesquisa demonstram esta insistência do adulto em controlar as crianças, o que também vai modelando estes sujeitos.

Enquanto alguns alunos brincavam com jogos de montar, sentados nas cadeirinhas, outros subiam e ficavam em pé em cima da mesa da professora, onde eu estava. A professora pede para descerem e eles descem, mas logo outra aluna tenta subir também. Não consegue. Um colega tenta ajudá-la e ela diz: "Eu já sei...". Ele responde: "Sabe nada!". A professora interveio e não a deixou subir (Observação – 19/09/06).

Após uma "bronca" da professora, um aluno se aproxima de mim e diz se referindo à professora: "Vai tomar na casa do carái!". Eu fiquei quieta. Ele subiu na mesa da

professora, onde eu estava, e ficou batendo os pés sobre ela. A professora viu, contou de 1 até 5 e ele desceu da mesa (Observação – 19/09/06).

Diante desses episódios, é possível identificar um dos mecanismos de poder que está em jogo nas relações de adultos e crianças – a interdição (seja por meio do discurso direto ou da utilização de sinais). A professora parece se preocupar com a manutenção daquilo que ela considera como "ordem" e suas ações se estruturam no campo de ação possível dos alunos na tentativa de romper com esta "ordem". É importante ressaltar, aqui, que estas ações somente se estabelecem porque a professora se vê no lugar daquela responsável por manter esta "ordem", ensinando isso aos alunos, que também se produzem como sujeitos obedientes a um modelo de comportamento que deles é exigido. Daí a compreensão da ética na perspectiva foucaultiana, conforme analisa Veiga-Neto (2005, p. 98), se definir como "o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações". Talvez seja esta a explicação para a enunciação constante (dirigida pelos adultos às crianças) das regras, do que é certo e errado. Assim, o discurso da professora também parece reafirmar a necessidade deste estado de "ordem", entendido por Comenius (*apud* NARODOWSKI, 2006, p. 55) como o "império da ordem, o que lhe estabelece que nada em torno da formação do homem¹⁷ pode ser deixado livre à força do caos e do azar".

O que talvez tenha passado despercebido no primeiro episódio, porém, foi que a postura de intervenção da professora também interrompeu uma relação/diálogo que estava sendo tramado entre as crianças e que, por meio do seu discurso, a professora possivelmente tenha reforçado a hipótese levantada por uma das crianças de que sua colega não seria capaz de subir na mesa. Já que a professora a impediu de subir na mesa, mas não aos seus colegas anteriormente, a menina talvez tenha "ganhado" o lugar daquela que "não sabe" em meio a este grupo. Como destaca Ferré (1998, p. 183),

o outro concreto, com *identidade*, com *história*, com uma *constituição afetivo-emocional*, se acaso for algo ou alguém, não é outra coisa, não é outro mais do que eu mesma. O que fazem os outros, ao impor-se-me com sua presença sem história, com sua voz sem nome, com seu gesto imperceptível, é irromper em minha identidade, em minha história e em meus sentimentos, dando-lhes cada vez um tremor, um desconcerto, uma emoção que os transtorna.

¹⁷ Poderíamos pensar também neste homem como a criança em processo de educação, uma vez que a infância para Comenius (*apud* NARODOWSKI, 2006, p. 45) é concebida como "um lugar que existe porque deve ser completado [...] o ponto de partida que se faz necessário, posto que existe uma meta à qual chegar através do ordenamento dos processos, do simples ao complexo, da primeira idade à idade madura".

Mas será que os professores/os adultos têm refletido sobre os efeitos de suas ações sobre a produção das subjetividades das crianças e de si mesmos enquanto adultos na escola? De que modo as relações adulto/criança também estão constituindo os grupos e as subjetividades das crianças? O que significa participar ou não de um grupo na sala de aula? Que efeitos se produzem nestes sujeitos infantis a partir de sua inclusão ou não no grupo daqueles que sabem e daqueles que não sabem algo?

No episódio ocorrido após a "bronca" da professora, a mesma, diante de uma ofensa feita por um aluno, parece estar menos preocupada em compreender o motivo que levou este aluno a agredi-la verbalmente do que em fazê-lo ter uma postura "correta" – neste caso, descer da mesa. Cabe destacar, ainda, que o mecanismo por ela utilizado não abre possibilidades a mais manifestações de contestação/insatisfação/resistência por parte do aluno, já que o fato de ela contar de 1 a 5 pressupunha que o menino apenas a obedecesse, mas não que ele se manifestasse. Isto me faz pensar na seguinte questão: De que maneira nós adultos temos lidado com a produção de resistências pelas crianças nas relações que com elas estabelecemos? Talvez ainda não tenhamos percebido a importância destes episódios de resistência na escola, uma vez que constituem momentos de liberdade, de fuga e de poder para os alunos. Continuamos mantendo uma postura de inibição diante das resistências e, assim, apresentamos dificuldades em lidar com o inesperado, com aquilo que foge ao nosso controle. Isto revela também com que noção de escola estamos lidando, a qual vai nos constituindo.

Um outro episódio da pesquisa nos ajuda a compreender a presença da disputa entre a professora e os alunos por meio dos discursos produzidos por estes atores nas relações de poder.

Na sala de aula, um dos alunos que estava sentado na cadeirinha de castigo se levanta e a professora, ao perceber, fala para retornar à mesma. Ele diz: "Você não manda em mim!". A professora responde: "Aqui na escola mando sim. Se a sua mãe te colocou na escola foi pra eu tomar conta de você. Se você não quiser que eu tome conta, vai ter que ficar em casa... E você vai ficar na cadeirinha sentado o tempo que precisar para entender isso...". Um colega, que também estava sentado de castigo, diz à professora: "Você manda em mim, tá, tia?". Pouco depois, este último menino saiu do castigo e a professora não disse nada (Observação – 19/10/06).

O que parece possível observar é que, em meio às ações de uns sobre os outros, vai se construindo um significado para a escola, para o professor e para o aluno, o qual vai aprendendo seus modos de existir e vai incorporando o jogo que aí se estabelece, como se dissesse: "Se o meu colega não obedeceu à professora e ficou de castigo, eu vou obedecer/ser submisso a ela para não ter de ser castigado", de modo que jogando este jogo ele fica isento

das eventuais punições da instituição escolar. Assim, o controle passa a ser entendido como um processo de disciplinarização que se exerce conjuntamente sobre os corpos das crianças e seus discursos (quando a professora diz: "*Você vai ficar na cadeirinha sentado o tempo que precisar para entender isso*"). Além disso, o poder que a professora (enquanto adulta) exerce sobre os alunos (neste caso, em relação à ação de um dos meninos e o seu discurso de confronto à solicitação da professora) é algo que parece ser também legitimado pela família, pelo simples fato de enviarem as crianças à escola (ainda que isto não esteja explicitado nas conversas que pude observar entre pais e professores ou em um documento formal da escola).

Isto se apresenta de modo claro no discurso da professora, o que nos permite identificar a existência de uma possível *aliança* entre a família e a escola, em relação ao processo de disciplinamento/educação das crianças, construída a partir da fala da professora. Este fenômeno foi descrito por Comenius (2006, p. 50) já no século XVII, a partir do qual a educação passa a estar implicada em "uma articulação entre a educação familiar e a educação escolar, e entre as duas instituições se dá uma aliança que as une e as envolve, com atribuições diferenciadas, no que concerne à entrega do corpo infantil e ao tratamento que será dispensado a ele". Contudo, este processo de exercício do poder configura algo bem mais complexo e que pode ser comparado a um jogo que se aprende a jogar. Quando o menino diz "*Você manda em mim, tá, tia?*", por exemplo, ele está se colocando no lugar que ele sabe que a professora quer dele, e, desse modo, ele passa a controlar também a professora, já que ao agradá-la ele faz o que quer sem que seja punido. Ou seja, o menino aprendeu o funcionamento do jogo de poder e jogou por meio de seu discurso. Sendo assim, Foucault (2006b, p. 102) diz que

se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação das leis, nas hegemonias.

Diante do referido acordo, onde ficariam as crianças? No episódio analisado, o aluno que se opõe à solicitação da professora, é logo enviado ao castigo novamente, agora talvez nem tanto pelo o que havia feito anteriormente (motivo pelo qual foi colocado de castigo inicialmente e que, inclusive, eu não pude observar), mas sim para "corrigir" a sua "rebeldia", a sua "afronta", o seu ato de "contestação" e, pensando com Foucault, a sua "resistência". Por

outro lado, aquele aluno que se mantém "submisso" às determinações da professora é aquele que, se recebe o castigo, é também aquele que deixa de ser punido à medida que se torna "obediente". Seria este o desejo dos adultos? O de manter as crianças sob a nossa submissão? O de impedir que tenham seus próprios desejos? O de fazer calar as suas vozes? Que sujeitos infantis estamos formando com estas atitudes?

2.6. A relação adulto-criança: marcas de um escape constante

O que tanto queremos que as crianças façam/sejam/digam? Será mesmo que temos o poder de controlar cada uma de suas ações, pensamentos, falas, gestos e silêncios? Haveria algo que estaria sempre escapando desta tentativa de controlar a tudo e a todos o tempo todo? Estaria a escola investindo em uma organização que visa cada vez mais ao evitamento destes "escapes"/"resistências"?

Veiga-Neto (2003, p. 115-116) nos incita a refletir um pouco mais a respeito da diferença entre uma sociedade disciplinar e uma sociedade disciplinada, esta entendida por ele como um estado ao qual se tende, mas que nunca será garantido: "*disciplinar* refere-se a uma certa *disposição* ou *condição* que segue uma determinada lógica, enquanto *disciplinada* denota um *estado final* a que se chega caso o disciplinamento se efetivar". Um trecho da entrevista realizada com Leandro nos revela um pouco isto.

Pesquisadora: Leandro, primeiro vamos conversar uma coisa... Me conta como é que é lá na sua sala com os seus coleguinhas...

Leandro: (Ele ficou olhando de um lado para o outro e eu disse...)

Pesquisadora: O que que você tem pra me contar?

Leandro: (Ele ficou olhando para frente e mexendo embaixo da mesa. Eu perguntei...)

Pesquisadora: Hein?

(Ele continuou sem responder e eu perguntei...)

Pesquisadora: Não quer contar não?

Leandro: (Ele olhou para baixo, colocou as mãos nas costas, olhou para o lado e eu perguntei...)

Pesquisadora: A tia pode te pedir uma coisa?

Leandro: (Ele balançou levemente a cabeça e eu perguntei...)

Pesquisadora: Você faz um desenho pra mim?

Leandro: (Ele novamente balançou levemente a cabeça e eu perguntei...)

Pesquisadora: Faz?

Leandro: (Ele balançou a cabeça dizendo que sim).

Pesquisadora: Tá... A tia vai te dar uma folha... e vai te entregar uma bolsinha com giz-de-cera, pra você desenhar uma coisa pra mim... Tá?

Leandro: (Ele balançou a cabeça dizendo que sim).

Pesquisadora: Então... você pode escolher, e a tia vai pedir pra você desenhar os coleguinhas lá da sua sala... Tá bom?

Leandro: (Ele pegou um giz-de-cera, colocou a sua ponta sobre o papel, depois fez dois riscos verticais no papel, um do lado do outro e também vários riscos na horizontal, unindo os dois riscos verticais).

[...]

Pesquisadora: O que que você tá desenhando?

Leandro: (Ele continuou colorindo, não olhou pra mim. Passou um tempo, ele trocou de giz-de-cera e continuou colorindo. A bolsa com os giz-de-cera estava na frente da filmadora e eu tirei. Ele olhou e continuou colorindo. Logo depois, trocou novamente de giz-de-cera e continuou colorindo. Um tempo depois, trocou mais uma vez e começou a fazer traços por cima do que já estava colorido, depois voltou a colorir. Em certo momento, ele parou de desenhar e ficou apoiando o lápis sobre o papel. Eu perguntei...)

Pesquisadora: Leandro, o que que a tia pediu pra você desenhar?

Leandro: (Ele fez dois riscos em cima do desenho, de um lado ao outro, depois fez pequenos rabiscos na beirada do papel e eu disse...)

Pesquisadora: Leandro... O que que a tia pediu pra você desenhar?

Leandro: (Ele ficou passando os dedos sobre o papel olhando para baixo. Eu perguntei...)

Pesquisadora: Você lembra?

Leandro: (Ele balançou a cabeça dizendo que sim).

Pesquisadora: O que que foi?

Leandro: (Ele continuou rabiscando o papel).

(Entrevista – 26/10/06).

Esta entrevista com Leandro nos mostra que a minha insistência, enquanto pesquisadora, em saber o que ele tinha para me contar sobre os coleguinhas da sua sala talvez fosse uma questão muito mais minha do que dele e que, talvez por isso, ele não quisesse responder às minhas (tantas) perguntas. Vivemos numa sociedade discursiva, onde o apelo à fala constitui uma forma privilegiada para a expressão de nossos sentimentos e desejos. Talvez para o menino fosse menos importante dizer sobre os seus colegas do que propriamente viver momentos junto com eles cotidianamente na escola ou mesmo desenhá-los na folha que eu mesma tinha oferecido. Ou ainda, talvez este silêncio esteja anunciando que nem sempre é possível compreender o que cada criança é, pensa e sente por meio da linguagem, já que muitas vezes suas manifestações se inscrevem numa lógica diferente da nossa lógica de adultos. Neste caso, é sempre um risco tentar interpretar ou conferir significados às falas das crianças, o que não me impediu de problematizar e analisar suas ações, seus gestos, suas falas e as estratégias de poder por elas utilizadas no contexto escolar.

Estaria este silêncio anunciando uma contradição presente também em outras situações na escola, já que em alguns momentos solicitamos que os alunos falem e em outros exigimos que fiquem quietos? O episódio a seguir nos permite identificar a solicitação de silêncio dos alunos por parte da professora através de uma música (aqui funcionando claramente como instrumento disciplinador), o que também vem acompanhado da resistência dos alunos em relação à professora.

A professora estava na rodinha com os alunos. Alguns estavam andando pela sala e conversando. A professora, então, começou a contar: "1, 2, 3, 4, 5..." e eles foram pegando as cadeirinhas e indo para a rodinha. [...] Em seguida, chamou Lauro e Rafael, dizendo para saírem do meu lado e irem para a rodinha. [...] Como Rafael não queria sair de perto de mim, a professora levantou, pegou-o pelo braço, sentou-lhe numa cadeirinha, olhou para ele e disse que já tinha passado da hora de ficar perto de mim e que ele não poderia fazer isso naquele momento. O menino disse que ela não mandava nada. A professora respondeu: "Aqui na escola eu mando. A escola tem regras, coisas que você pode e não pode fazer e que você tem que obedecer. Tenho certeza que está entendendo direitinho o que estou dizendo...". A professora, então, voltou para a rodinha e começou a cantar: "Para ouvir o que diz a tia Ana, pego a chavinha, fecho a minha boquinha...". Ainda não havia silêncio e ela começou a contar novamente: "1, 2, 3, 4, 5..." e em seguida todos começaram a cantar uma outra música juntos (Observação – 31/08/06).

Diante de uma situação proposta – a realização da rodinha – e do não cumprimento desta tarefa por todos os alunos, a professora se inquieta com aqueles que andam pela sala ou que simplesmente se encontram fora da rodinha e passa a convocá-los a sentar junto dela. E como isto não foi suficiente para um dos alunos, ela o pegou pelo braço e o fez sentar junto à rodinha. O menino resistiu dizendo que ela não mandava nele e a professora, então, começou a cantar e, depois, a contar, deixando explícito que ela queria deles primeiro o silêncio e, em seguida, o canto. Com isso, é possível perceber que nem sempre é o silêncio absoluto aquele capaz de garantir a "ordem" na sala de aula, mas também o próprio "barulho" ou, melhor dizendo, a música.

Na concepção foucaultiana, as resistências existem onde se exerce o poder, de modo que elas se produzem nas relações estabelecidas entre os sujeitos, por meio do discurso e do não-discurso. Para Foucault (2006c, p. 232),

as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência.

A música, enquanto forma de resistência, também aparece na relação das crianças com os adultos como um modo de enfrentamento, quando determinados repertórios, como o *funk*, parecem não ser tão bem-vindos na escola quanto outros. Ao disponibilizar determinados repertórios de música e não outros, a escola também explicita quais não podem/ou não devem fazer parte deste contexto e, assim, institui a possibilidade de transgressão, que concede a quem a pratica um certo poder e prazer.

Início da aula. As crianças brincam. Algumas com os brinquedos de montar que a professora deixara no chão. Enquanto isso, dois meninos brincam de lutinha. No meio da brincadeira, um deles sobe em cima da mesa. O outro chama a professora, mas esta não ouve porque está conversando com outra professora que entrara na sala. O menino desce e eles continuam brincando. Em seguida, o mesmo menino sobe novamente na mesa. O outro chama novamente a professora, que desta vez pede para que desça da mesa. Ele desce e continua brincando de lutinha com o colega, que canta: "Dói, um tapinha não dói, um tapinha não dói, um tapinha não dói...". O menino faz algo com o colega e a professora logo diz que ele não está brincando assim. Os dois saem andando e vão brincar com os jogos de montar que a professora havia distribuído (Observação – 19/10/06).

Uma brincadeira (com jogos de montar) é proposta pelo adulto; as crianças "inventam" outras brincadeiras (a de lutinha). A professora deixa os brinquedos no chão; as crianças sobem na mesa. O colega chama a professora; o menino desce da mesa, mas em seguida sobe novamente. A professora vê e pede que ele desça; o menino desce e canta "Dói, um tapinha não dói, um tapinha não dói, um tapinha não dói...". A professora diz qualquer coisa; eles finalmente vão brincar com os *jogos de montar*.

Com o que foi exposto, é possível perceber uma insistência por parte do adulto/da professora em disciplinar as crianças (transformando-as em alunos) e em manter a "ordem" na sala de aula. Mas este é um processo que nunca acaba, ou seja, que nunca se dá por resolvido. Quer dizer, as crianças nunca vão ser sempre e exatamente do modo como talvez gostaríamos que fossem (quietas, obedientes, eficientes, etc). De acordo com Foucault (2004, p. 148), o poder disciplinar "está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente 'discreto', pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio".

Talvez estas análises estejam enunciando um desejo dos adultos de que um dia as crianças pudessem ser como nós supomos ser – disciplinados, capazes de gerir sua própria vida. Assim, a disciplina vai se configurando como um caminho para a instauração da governamentalidade dos sujeitos infantis. Conforme explica Marshall (2002, p. 29), "a governamentalidade está dirigida a assegurar a correta distribuição das 'coisas', arranjadas de forma a levar a um fim conveniente para cada uma das coisas que devem ser governadas". Seriam as crianças uma destas "coisas" sobre a qual nós adultos pretendemos exercer o governo? Que sujeitos estamos moldando com tais atitudes? Estaria este trabalho de "moldar" os sujeitos contribuindo também para o nosso processo de autogoverno?

Segundo Veiga-Neto (2003, p. 116), a palavra disciplina vem do latim *discere + pueris* (que significa "dizer às crianças") e nos traz a idéia de que

de tanto dizermos às crianças o que é certo e o que é errado, de tanto exigirmos delas um lugar e um tempo certo para cada coisa e cada ação que praticam [...] elas enfim serão capazes de, por si mesmas, se disciplinarem e disciplinarem o entendimento que têm do mundo em que estão.

Um exemplo disso, que comumente aparece nos episódios observados durante a pesquisa, consiste no sinal utilizado pela professora – contar de 1 até 5 ou 10¹⁸ de olhos fechados – para que as crianças lhe obedçam/coloquem a sala de aula em "ordem".

Sala de aula. Liguei a filmadora e coloquei-a em cima da mesa. Logo alguns alunos se aproximaram para vê-la, enquanto outros se mantiveram entretidos com a brincadeira que a professora havia proposto com jogos de montar. Dentre eles, estava Lauro, cuja mãe ainda não havia autorizado a filmagem. Continuei filmando por um tempo os locais onde ele não estava, mas depois parei e guardei a filmadora [...] Um dos meninos que estava perto de mim jogou a luva de um colega em cima do quadro e a professora pegou. Pouco depois, alunos de outra sala abriram a porta da sala e foram entrando, com uma caixa de brinquedos na mão¹⁹. Neste momento, alguns alunos estavam sentados ou de pé nas cadeirinhas que haviam colocado próximo à janela. Gabriel deixara um dos brinquedos do lado de fora da janela, no parapeito. A professora, então, pegou o brinquedo e foi sentar do outro lado da sala. Assim que sentou, disse para as crianças colocarem as cadeiras no lugar e contou de 1 até 10 de olhos fechados. Assim fizeram (Observação – 05/09/06).

É possível observar que a professora parece considerar natural o comportamento de fazer "bagunça" por parte das crianças (como o de jogar a luva em cima do quadro ou colocar o brinquedo no parapeito da janela), sem que sejam problematizados os significados destas ações, muitas vezes correspondentes a um modelo de escola que foi construído em um outro tempo – a Modernidade, pautada na ordem e na disciplina. Assim, a ação da professora se restringe a recolher estes objetos e, então, propor que coloquem a sala em "ordem", o que também é simplesmente colocado em prática a partir da tal contagem.

Ao exigir a manutenção da ordem, criam-se dois grupos – o dos disciplinados, que atendem a essa exigência, e o dos bagunceiros, que fogem/resistem a esta determinação. Dessa maneira é que se estabelecem as relações de identidade e diferença, que marcam quais são os discursos e as práticas já instituídos na escola, já que nela se produzem múltiplas identidades, como as de "bom" e "mau" "aluno", "inteligente" e "com déficit de aprendizagem", etc. Conforme nos mostra Woodward (2000, p. 37-38), "por um lado, a

¹⁸ Diante da necessidade percebida pela professora de que as crianças façam algo (seja arrumar a sala, ficarem quietas, guardar os brinquedos etc), as tarefas mais simples geralmente são acompanhadas da contagem de 1 a 5 para que atendam às determinações da professora, enquanto as mais complexas vêm acompanhadas da contagem de 1 a 10.

¹⁹ Os brinquedos da escola pareciam ser revezados entre as professoras conforme os horários em que utilizavam este material.

identidade é vista como tendo algum *núcleo essencial* que distinguiria um grupo de outro. Por outro, a identidade é vista como *contingente*; isto é, como produto de uma intersecção de diferentes componentes", que anunciam outros modos de ser/viver e que poderiam colocá-la em questão.

Contudo, ainda se observa na escola, em relação a esta "ordem" tão almejada, uma correlação com a idéia de que todos devem fazer as mesmas atividades e estar no mesmo lugar durante o mesmo tempo. Sendo assim, aqueles que não fossem capazes de seguir o que está estipulado seriam punidos. Na história narrada como epígrafe deste capítulo por Bartolomeu Campos Queirós (1995), a punição seria o próprio ato de escrever, o que certamente não foi efetuado porque o menino "corrigiu" o seu "mau comportamento" de *urinar na cama*, pela via da ameaça de seu avô em escrever isto na parede. Esta punição, no entanto, segundo Foucault (2004, p. 152), não visa apenas à repressão, mas "põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir". Isto pode ser notado no episódio a seguir.

Sala de aula. Professora e alunos estavam entretidos com a atividade de estudar o nome do colega Mendel. Dois meninos saem da sala. Quando voltam, a professora os coloca de castigo, cada um sentado numa cadeirinha. Bravo, um deles diz que iria pegar uma bolinha de fogo e jogar em todo mundo. Depois, o mesmo menino falou que compraria uma arma e atirar na cabeça da professora. O outro menino, que também estava de castigo, disse: "Eu pego uma arma... vai explodir tudo, todo mundo vai morrer...". Pouco depois, o primeiro diz: "Eu sou capeta, eu sou capeta, eta, eta, eta" e, em seguida, diz: "Pi-ra-nha, pi-ra-nha" (Observação – 19/10/06).

Partindo de uma compreensão relacional de poder, definida por Foucault (*apud* VEIGA-NETO, 1996, p. 282) como um modo de "conduzir condutas: tanto de si mesmo – do próprio corpo, atitudes, gestos, vontades, comportamentos, etc. – quanto dos outros", é possível pensar como episódios como este estão servindo para entendermos como as subjetividades vão se constituindo nas relações de poder entre os sujeitos (adultos e crianças). Assim, é possível perceber o quanto a ação de um (tanto da professora quanto dos alunos) interferem nas ações produzidas pelos outros e, do mesmo modo, na percepção de si mesmo a partir do que o outro diz ou faz. No caso acima, o menino passou a se definir como "capeta" a partir do lugar estabelecido nas relações professor/aluno, ordem/bagunça, pode/não pode, que definiram o seu castigo, bem como do desejo nele provocado de fazer algo que é considerado "errado" (atirar uma bola de fogo em todo mundo; comprar uma arma; explodir tudo, etc), o

que o fez sentir-se um "capeta". Cabe ressaltar, porém, o modo como a criança incorpora esse lugar, já que ao mesmo tempo parecem misturar-se nesta sua "fantasia" um poder e um prazer.

2.7. A relação adulto-criança: marcas da sexualidade infantil na escola

Se a "raiva" é um sentimento com o qual a escola lida por meio da sua contenção, a sexualidade das crianças também é alvo dos ensinamentos dos adultos, os quais passam a definir o que pode e o que não pode ser feito por elas na vivência da sexualidade, principalmente no contexto escolar. Com isso, os modos como os professores/adultos se posicionam diante destas questões não são também discutidos nesta instituição. Podemos observar isso no episódio abaixo.

A professora distribui uma folha em branco e giz-de-cera aos alunos, para desenharem o que quisessem. Um dos alunos fala: "Mulher peladinha... gostosa... a perereca dela...". Um outro menino canta em seguida: "Sapo, perereca e rã, rã rã, rã rã rã...". O primeiro diz a uma colega que ela tem namorado. A menina se incomoda e vai reclamar com a professora, que vai conversar com os dois. Disse ao menino que a colega não estava gostando dos comentários deles. Um dos meninos disse novamente que ela tinha namorado. A professora, então, explicou que namoro não é coisa de criança. Ambos disseram que já haviam beijado na boca e que quando crescessem iriam namorar suas primas. A professora concordou com a última afirmação e saiu (Observação – 19/10/06).

Será mesmo que nós professores permitimos que as crianças digam/sintam/vivam/pensem/falem realmente tudo o que elas quiserem? Teriam outros modos de lidar com a manifestação deste aluno que não fugindo dela ou fixando lugares para estas crianças e dizendo o que podem e não podem fazer? Seria mesmo necessário marcar uma diferença tão determinante nos modos de meninos e meninas lidarem com a sexualidade? Que lugares estamos criando para estas crianças a partir das nossas afirmações de adultos? Que efeitos estas atitudes produzem nestes sujeitos? Que verdades estão sendo construídas nas relações estabelecidas entre adultos e crianças no contexto escolar?

No episódio que discute sobre o namoro, é possível perceber o quanto nós adultos vamos nos posicionando diante da criança como aqueles responsáveis por oferecer respostas. No campo da sexualidade, isto se evidencia até mesmo por meio da fuga destas respostas, deixando de lado a oportunidade de compartilhar com as crianças seus saberes e possíveis "respostas" para as questões que elas mesmas levantam. Posturas como esta anunciam um modo de os adultos se posicionarem diante das crianças, que acaba configurando um modo de negação da sexualidade infantil, uma vez que, desde a consolidação da burguesia no século

XIX, "os desejos das crianças passaram a ser definidos pelo adulto, que os expressava em nome delas" (CAMARGO e RIBEIRO, 1999, p. 26).

A partir desta compreensão, poderíamos destacar também que, mesmo não se posicionando de forma explícita diante das manifestações dos alunos, a professora acaba por reforçar e naturalizar a diferença nos modos de meninas e meninos lidarem com a sexualidade, quando ela deixa de intervir sobre a fala do menino – "Mulher peladinha... gostosa... a perereca dela..." (como se considerasse natural este tipo de manifestação vinda dos meninos) e se posiciona frente à solicitação da menina, que se incomoda com o fato de os colegas dizerem que ela tinha namorado (como se fosse natural as meninas, por uma fragilidade emocional, se incomodarem com afirmações deste tipo). Com isto, não quero de maneira nenhuma julgar as ações desta professora, mas explicitar que não são apenas os discursos que nos posicionam diante do outro/criança e das questões da sexualidade, como também os nossos silêncios, gestos e "fugas" às suas respostas. Assim, Camargo e Ribeiro (1999, p. 34) nos alertam para o fato de que

a infância é falada na voz do adulto e de acordo com seu pensar [...], esquecendo-se de que a sexualidade é uma dimensão da existência, que não tem idade [...] e esquecendo-se também de que a criança elabora suas próprias teorias sexuais de acordo com suas vivências em um estilo pessoal, individual, único.

Dentre as mais diversas formas de controle dos adultos em relação às ações das crianças, é possível mostrar, através do episódio a seguir, o quanto a sexualidade se tornou um alvo importante para o governo das condutas infantis e como as crianças vão incorporando a sexualidade como algo que realmente deve ser controlado, evitado, escondido.

A professora havia acabado de ensinar o dever. Três alunos estavam sentados junto de uma mesinha e uma das meninas abaixa a calça para o colega ver e o menino faz o mesmo. A professora viu, aproximou-se deles e disse para a menina que a "perereca" era dela e que não precisava mostrar para ninguém. A professora saiu. As crianças ficaram rindo e olhando para a professora para ver se ela estava olhando para eles. Continuaram abaixando as calças. A colega que estava na mesma mesa diz para a menina: "Faz isso não, Talita, que é feio...". A menina continuou chamando o colega para que abaixassem as calças novamente (Observação – 03/10/06).

É importante perceber o quanto nossas ações e discursos (enquanto adultos) produzem certos modos de ser infantis, os quais muitas vezes veiculam idéias que foram construídas historicamente, sem que sejam problematizadas. Para citar um exemplo, poderíamos nos perguntar: Por que a professora não disse para o menino que o "peru" era dele e que não

precisava mostrar para ninguém? Estaria esta pergunta pressupondo que somente as meninas não devem expor seus corpos aos outros? Por quê? E mais, por que teríamos de esconder nossos corpos dos outros? Isto nos foi ensinado? Em que momento e por quem? Por que então a insistência das crianças em "abaixar as calças"? Curiosidade? Prazer? Aprendizado? No entendimento de Britzman (2000, p. 89), "a sexualidade permite desenvolver nossa capacidade para a curiosidade. Sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender". Mas a autora também concebe a sexualidade, a partir da curiosidade, como "um modo de pensamento que recusa a 'segurança'" (BRITZMAN, 2000, p. 92), o que automaticamente instaura a diferença, afirma o inesperado.

Mas por que não existe na escola, então, um espaço para o conhecimento do corpo do outro? O que há de "feio" nisso? O corpo do outro? Que imagens temos veiculado sobre o corpo na escola? Como afirma Britzman (2000, p. 87), em se tratando da sexualidade, ainda "esbarramos num curioso limite: a insistência dominante na estabilidade dos corpos, no corpo como um fato e na transmissão de informações óbvias". O que queremos com tanto controle? De que maneira os sujeitos infantis poderão vivenciar sua sexualidade se a escola já prevê um lugar para cada corpo?

Conforme nos mostra Moreno (1999, p. 28-29), a imagem que construímos a respeito dos outros e de nós mesmos vai se formando nas relações que estabelecemos e constituindo também nossos modos de pensar, falar, sentir, agir, fantasiar e sonhar, sendo que

esta imagem, nós não a fabricamos do nada, mas a construímos a partir dos modelos que a sociedade nos oferece. E é a sociedade e não a biologia ou os genes quem determina como devemos ser e nos comportar, quais são nossas possibilidades e nossos limites. Vem daí a necessidade da educação. Se os seres humanos se comportassem unicamente a partir de seus impulsos biológicos, se as condutas consideradas masculinas e femininas fossem espontâneas, naturais e predeterminadas, não seria necessário educar tão cuidadosamente todos os aspectos diferenciais; bastaria deixar que a natureza atuasse por si mesma.

Porém, infelizmente temos percebido que a escola raramente tem se ocupado de questionar tais modelos construídos historicamente e, assim, acaba por reforçar não apenas as diferenças de gênero, mas principalmente a desigualdade. Isto se evidencia no episódio já relatado, quando a menina é convocada a não mostrar seu corpo, enquanto o menino sai isento de qualquer comentário. Esse é um risco que corremos quando falamos em uma educação igualitária para meninos e meninas. Neste sentido, prefiro afirmar uma educação que contemple as diferenças, sem que isto signifique que a educação para meninos e meninas seja a mesma. Por isso, concordo com Subirats (*apud* MORENO, 1999, p. 69) para quem

a igualdade não surge por integração das características de ambos os gêneros, e sim pela negação de um deles. [...] Não há co-educação, mas assimilação da menina à educação considerada modelo, a do menino. Isso não ocorre dessa maneira porque se desconhece a existência de algumas formas de comportamento típicas do gênero feminino, mas porque elas são consideradas inferiores, desvalorizadas e, portanto, trata-se de corrigir e apagar sua expressão.

Como mostra ainda Moreno (1999, p. 74), cabe ressaltar que, em se tratando da formação de sujeitos infantis que vivem num mundo cercado por preconceitos relativos às diferenças de gênero, "não intervir equivale a apoiar o modelo existente" – um modelo sexista e androcêntrico, pautado no privilégio de um sexo em relação ao outro (o masculino), sendo o homem/o modelo masculino de conduta valorizado pela maioria das decisões de planejamentos e práticas realizados na escola.

Além disso, poderíamos pensar nas formas como a escola tem lidado com o desejo das crianças, destinando-o à restrição de uma única possibilidade (meninos gostarem das mesmas coisas que meninos, inclusive de meninas, e meninas gostarem das mesmas coisas que meninas, inclusive de meninos) e ignorando as demais possibilidades de viver a sexualidade. Na Educação Infantil isto se torna ainda mais evidente em relação ao temor "precoce" da homossexualidade, conforme aponta o seguinte episódio da pesquisa.

As crianças estavam brincando e a professora veio me dizer que na semana anterior uma aluna havia lhe dito que quando crescesse queria ser menino e então ela lhe perguntou por quê. A menina havia respondido que era melhor ser menino. Pouco tempo depois disso, as crianças estavam desenhando no quadro negro, de pé nas cadeirinhas, e começaram a rir dizendo que o Rafael falou que era meu namorado. Em seguida, disseram que o Lauro também era. Logo após, Daniela (a menina de quem a professora havia feito o comentário) disse: "A Gabriela é minha namorada! Não é, Gabriela?". Eu disse que não, que eu já tinha namorado. Ela, então, desceu da cadeirinha e veio até mim dizendo que queria me dar um beijo no rosto. Ela me deu um beijo e eu lhe dei outro. A professora chamou-os para irem à aula de Educação Física (Observação – 12/12/06).

É possível perceber uma preocupação da professora com o desejo da aluna no que diz respeito à vontade de ser menino, conforme me foi contado. Mas o que estaria esta preocupação revelando para nós? Talvez estejam nos mostrando alguns dos preconceitos que fomos construindo ao longo de nossas vidas. No caso de Daniela, posso afirmar, a partir das observações que fiz em sala de aula, que na maioria das vezes ela se interessava pelas brincadeiras e comportamentos considerados como típicos "dos meninos" (como jogar bola, imitar cachorro, jogar boliche, falar palavrão, andar sem blusa, etc.) e que, talvez pelo fato de isto não ser algo típico "das meninas", ela tenha construído a noção de que ser menino é

melhor, já que podem fazer as coisas de que ela mais gosta. Isso não quer dizer que, por isso, ela tenha uma tendência à homossexualidade. Talvez possa sim produzir nela esse desejo mais tarde, caso a vida continue lhe negando a possibilidade de fazer o que gosta e a partir daí definindo para ela um lugar de "menino". O que parece menos preocupante é a futura ou "atual" orientação sexual desta garota e muito mais o risco que nós temos corrido de negar às crianças a possibilidade de serem e fazerem outras coisas, para além daquelas que esperamos ser "exclusivas" de um ou outro gênero. Quando definimos tipos de brincadeiras e comportamentos para meninos e meninas, não estaríamos então negando o desejo daqueles que não se enquadram nos modos de ser exigidos de um e de outro ao definir estas categorias? O que tanto tememos? As relações homossexuais entre as crianças? Mas para que isso quando compreendemos as crianças como seres assexuados? Por que então definimos o que as crianças podem e não podem fazer na vivência de sua sexualidade?

2.8. A relação adulto-criança: que crianças estão sendo produzidas?

O que está em jogo aqui é, pois, a produção não apenas de modos de viver a sexualidade, mas também dos modos de ser infantis. Que maneiras de ser são estas que nós adultos estamos permitindo que as crianças sejam? Será que as nossas ações com as crianças ainda se concentram na formação de um determinado tipo de adulto para o futuro? A que ou a quem estamos servindo com estas concepções? Seria possível pensar em uma função da Educação Infantil que não se restringisse à execução desta tarefa? Que crianças queremos? Será que a infância tem nos tocado na nossa adultez? O que ganhamos e o que perdemos com isso?

A escola, enquanto projeto da Modernidade, tem mantido como sua a tarefa de disciplinar e civilizar os sujeitos que nela ingressam – as crianças – e, assim, vai lhes ensinando que devem se comportar de maneira ordenada no mundo, obedecendo às regras de convivência criadas por outros – os adultos. Sendo assim, a sexualidade se torna apenas mais uma dentre as várias possibilidades de regular e normatizar as vivências desses sujeitos e a escola "uma maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente" (VEIGA-NETO, 2003, p. 107).

Talvez, se olhássemos mais atentamente para as outras formas anunciadas pelas crianças em seus discursos, práticas e modos de ser, pudéssemos descobrir a maravilha, sugerida por Kohan (2007, p. 113), "de encontrar novos inícios, de abrir a possibilidade de falar para criar um novo mundo e não apenas para reproduzir o mesmo mundo". Até quando

vamos sustentar os modelos que nos são impostos? Até quando vamos nos contentar com uma educação instrutora, intervencionista, impeditiva da criação de novas possibilidades de aprender com o outro (não necessariamente o adulto)? Até quando ficaremos calados? Até quando calaremos as vozes/gestos/pensamentos das crianças? Até quando continuaremos impondo a elas o modo de ser e viver que nós adultos aprendemos? Talvez seja o momento de nos permitirmos, na posição da adultez, deixarmos-nos tocar pela *educação infantil*, ou seja, por aquilo que as crianças podem trazer como possibilidade de transformação.

3 – "VOCÊ NÃO TÁ VENDO QUE TÁ DOENDO O OUVIDO DOS OUTROS NÃO, OU?": A RELAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS NA PRODUÇÃO DOS SUJEITOS

Tinham chegado para passar tempo no engenho uns primos meus, mais velhos do que eu: dois meninos e uma menina. Agora não era só com os moleques que eu me acharia. Meus dois primos, bem afoitos, sabiam nadar, montar a cavalo no osso, comiam tudo e nada lhes faziam mal. Com eles eu fui aos banhos proibidos, os de meio-dia, com a água do poço escaldando. E então nós ficávamos com a cabeça no sol, enxugando os cabelos, para que ninguém percebesse nossas violações (JOSÉ LINS DO REGO, 2006, p. 43)

A cena descrita acima por José Lins do Rego, no romance "Menino de Engenho", possibilita-nos enxergar uma dimensão muito importante na constituição da subjetividade - a do encontro com os outros. Estes, por um lado, podem ser vistos como semelhantes por serem crianças (ou talvez por não serem adultos), por estarem no mesmo lugar (o engenho) ou talvez por gostarem das mesmas coisas (como tomar banhos proibidos no poço), mas por outro lado se mostram diferentes quando o menino Carlinhos²⁰ descreve as características e os gostos deles (ser menina ou menino, mais novos ou mais velhos, ser afoitos, saber nadar, montar a cavalo, comer tudo, etc) como distintivos dos seus, passando a assumir certos lugares, modos de ser e de agir que se contrapõem aos dos outros. Com isto, podemos perceber que as várias configurações de infância que as crianças podem assumir têm a ver com as relações que estas vão estabelecendo no jogo da vida. Para Woodward (2000, p. 14), "a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades", de modo que o "ser criança" passa a ser significado tanto pela marcação das diferenças (aquilo que distingue as crianças dos adultos, por exemplo, mas também o que distingue algumas crianças de outras) quanto das igualdades (aquilo que aproxima as crianças por uma característica ou modo de ser comum). Se pensarmos na escola, a sala de aula se constituiria como mais um local de encontro para estas crianças, que irão se assemelhar e se diferenciar por vários motivos, em situações diversas de interação que irão conferir-lhes as mais variadas posições (seja de alunos e não professores, quietos ou bagunceiros, meninos ou

²⁰ Nome do narrador escolhido por José Lins do Rego para contar a história.

meninas), as quais serão sempre instáveis, negociadas, moldadas, afirmadas ou negadas nas relações com estes outros.

Pensando nessas questões, o presente capítulo aborda, em complementaridade ao anterior, um modo particular de relação que contribui significativamente para a constituição das subjetividades infantis – as relações entre as crianças. Há muito tempo, as crianças vêm sendo governadas pelos adultos em seus discursos e comportamentos, o que constantemente pode ser identificado na relação professor/aluno. Esta forma de exercício do poder tem sido estudada por autores como Bujes (2002), Kohan (2003) e outros já citados, com o intuito de esclarecer o quanto nós adultos lidamos com as crianças de modo a impedir que elas sejam algo diferente do que esperamos delas e lutamos para que se tornem crianças bem comportadas e disciplinadas. Todavia, pouco se tem notícias de estudos que enfatizem a influência das relações das crianças com seus pares na produção dessas subjetividades bem como a riqueza de suas trocas significativas, que constituem tanto determinados saberes quanto modos de ser infantis.

O trecho do romance destacado como epígrafe nos ajuda a pensar em como as crianças criam modos de ser que são percebidos pelos adultos como "violações", os quais favorecem o questionamento dos lugares que viemos construindo para as crianças com os nossos olhares de adultos. Compreendendo, a partir de Hall (2000, p. 112), que "as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós", é possível perceber a mobilidade e a transitoriedade destes lugares, os quais assumem formas múltiplas de acordo com as relações que estabelecemos. Sendo assim, é através da observação daquilo que as crianças fazem, dizem, pensam, sentem, fingem, negam, fogem, concordam e escondem entre si, que buscarei compreender a infância na lógica das próprias crianças.

Como mostra Rose (*apud* BUJES, 2002, p. 158), a constituição da subjetividade é um processo complexo que corresponde "ao efeito da composição de forças, práticas e relações que lutam ou operam para tornar os seres humanos formas diversas de sujeitos, capazes de tomar a si mesmos como sujeitos de suas próprias práticas ou de práticas alheias que atuam sobre eles". Considerando que as relações de poder permitem que cada indivíduo se posicione diante dos demais por meio de seus discursos, escolhi refletir aqui sobre a formação das identidades infantis, a partir das próprias diferenças e igualdades estabelecidas pelas crianças em relação aos seus colegas. É neste jogo que as infâncias se revelam em formas múltiplas e ao mesmo tempo únicas.

3.1. A construção das posições-de-sujeito pelas crianças

Partindo do pressuposto de que a presença do outro é fundamental no processo de construção de uma posição subjetiva pela criança e que os processos de identificação são o produto de sua inscrição no mundo pela via do discurso, cabe destacar que os lugares assumidos por cada sujeito vão sendo definidos na trama das relações que elas estabelecem, em um dado momento histórico e, neste caso, no contexto institucional específico da escola, com certos colegas de turma e não outros.

Se pensarmos na identidade como uma produção sempre inacabada, um processo construído permanentemente nas relações, é possível compreender que "as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados" (DE NORA E MEHAN *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 37), bem como que estas construções estão sujeitas a mudanças e que os sujeitos podem ser também reposicionados nesta trama. Nesta perspectiva, as crianças passam a assumir determinadas posições conforme a estruturação de um campo discursivo e relacional, onde podem se situar de diferentes maneiras, sem que haja um modo de ser naturalmente infantil.

A noção de "ser infantil" ou "ser criança" como um dos processos de identificação realizado pelas crianças pode se dar de várias maneiras, mas existem dois mecanismos básicos que contribuem de modo significativo para estas construções – o de semelhança e o de diferenciação. Estes processos se complementam e ocorrem simultaneamente, pois pertencer a uma categoria de comportamentos ou possuir certas características nos exclui de outro modo de ser/estar no mundo, ao mesmo tempo em que só é possível ver-se em uma dada categoria porque existe a outra, o que não significa que tais identificações ocorram de um modo permanente.

Na compreensão de Foucault (*apud* Bujes, 2002, p. 146), os sujeitos vão se constituindo a partir de um duplo movimento de *individualização* e *homogeneização* (que envolve o estabelecimento de semelhanças e diferenças), já que "uma massa, para ser homogênea, tem de, necessariamente, ser composta de unidades (por assim dizer) individualizadas e (o mais) iguais entre si (ainda que dentro de categorias ou classes). Duas entrevistas realizadas, uma com Mário e outra com Juca, retratam formas possíveis pelas quais a posição de criança pode ser construída na medida em que estes sujeitos vão percebendo suas marcas individuais e aquilo que lhes faz pertencer a um grupo homogêneo.

Pesquisadora: Então, desenha uma criança pra mim...

Mário: (Ele sorriu, pegou um giz-de-cera, começou a desenhar e depois disse...) Isso não é uma criança!

Pesquisadora: O que que é?

Mário: Isso aqui é um pai gr... Isso aqui é um pai.

Pesquisadora: É um pai?

Mário: (Balançou a cabeça dizendo que sim).

Pesquisadora: É o pai? E a criança?

Mário: A criança eu vou fazer... (Ele continuou desenhando, depois trocou o giz-de-cera e continuou desenhando. Depois disse...) Essa daqui é a minha irmã...

Pesquisadora: É?

Mário: (Balançou a cabeça dizendo que sim).

Pesquisadora: A sua irmã é criança?

Mário: É, ela é grande... mas ela não é do meu tamanho... Ela tem nove anos...

(Entrevista - 31/10/06).

Pesquisadora: [...] Agora você vai me contar, como é que é lá na sua sala, com os seus colegas.

Juca: (Ele olhou para mim um pouco e disse...) O Gabriel é teimoso.

Pesquisadora: É teimoso?

Juca: (Balançou a cabeça dizendo que sim).

Pesquisadora: Por que que ele é teimoso?

Juca: Porque... ele... você sabe o que é teimoso?

Pesquisadora: Sei...

Juca: Por quê?

Pesquisadora: Teimoso é a pessoa que faz aquilo que não é pra fazer. Não é?

Juca: (Balançou a cabeça dizendo que sim e disse...) Eu sou... eu também sou teimoso (Em seguida, abaixou a cabeça atrás da mesa, mexendo na folha em que havia desenhado).

Pesquisadora: Você também é teimoso?

Juca: Sou...

Pesquisadora: Por quê?

Juca: Mas na escola não.

Pesquisadora: Na escola não?

Juca: Não. Só em casa.

(Entrevista - 14/09/06).

A noção de "ser criança" é construída por meio da negação/diferenciação do "ser adulto" ou do "ser pai", o que parece ser definido a partir da característica física/corporal de "ser grande", como sugere a fala interrompida do menino num primeiro momento – "Isso aqui é um pai gr... Isso aqui é um pai" –, como se para ser pai tivesse também que ser grande. Contudo, a relativização feita posteriormente pelo próprio menino, ao afirmar que sua irmã era grande, evidencia o caráter relacional dos processos identificatórios, pois neste caso ele permanece na posição de "ser pequeno" tanto em relação à irmã quanto ao pai, o que poderia ser diferente caso sua irmã fosse menor do que ele. Conforme analisa Hall (2000, p. 108), as identidades "não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas", o que é evidenciado no episódio quando o menino se refere à irmã como sendo diferente dele (por ser grande) e ao mesmo

tempo igual a ele (por ser criança). Além disso, vale ressaltar que existem outros elementos em jogo nestes processos, que não ficam aqui explicitados, já que mesmo a irmã sendo grande ele a caracteriza como sendo criança, o que lhe aproxima dela e o distancia do pai. Já no segundo exemplo, o que está em jogo é um tipo de comportamento (o "ser teimoso"), que inicialmente é atribuído ao colega de sala como algo que o diferencia dele e depois passa a constituir algo que também o define, mas não em todos os contextos. Ser teimoso na escola foi o que naquele momento fez Juca diferenciar-se de Gabriel, enquanto que em outro contexto foi justamente o que lhe fez sentir semelhante ao colega. Larrosa (2002b, p. 26) nos ajuda a pensar na dimensão da experiência como a possibilidade de nos deixarmos tocar pelo outro, a partir do qual estaremos nos formando e transformando infinitamente, inaugurando um sujeito que "não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado". Isto nos mostra o quanto as identidades são circunstanciais, localizadas no tempo e no espaço de modos distintos, podendo ser modificadas a partir do momento em que mudam as variáveis consideradas e os elementos de aproximação ou diferenciação trazidos com a presença do outro. É, pois, com esta fluidez das identidades e com a possibilidade de sermos várias coisas em diversos momentos que a escola tem dificuldade de lidar, o que acaba mantendo as crianças em posições fixas, baseadas em pressupostos universais a respeito de suas características e comportamentos.

Ao descrever seus primos, Carlinhos, do romance de Rego, parece apresentá-los a partir daquilo que ele supõe que os diferencie dele – *Meus dois primos, bem afoitos, sabiam nadar, montar a cavalo no osso, comiam tudo e nada lhes faziam mal* –, o que nos faz supor um lugar de negação para ele, por não ser afoito, não saber nadar, não montar a cavalo, não comer tudo e passar mal com determinadas comidas. Mas, ao mesmo tempo em que isto ocorre, logo o narrador se encarrega de marcar as semelhanças entre ele e seus primos, a partir daquilo que os diferenciaria então dos adultos e os identificaria enquanto crianças. Isto pode ser percebido no uso do pronome "nós" para se referir ao grupo das crianças – *nós ficávamos com a cabeça no sol, enxugando os cabelos, para que ninguém percebesse nossas violações* –, conferindo também um lugar da diferença para os adultos, aqueles que buscariam perceber as violações das crianças.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos" [...]. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a

uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder [...] Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2000, p. 82).

Estamos concebendo o poder aqui como algo que não se estabelece somente a partir da hierarquização dos papéis sociais assumidos socialmente pelos sujeitos (como o poder exercido pelos adultos sobre as crianças), uma vez que sua produtividade "só pode ser assegurada se por um lado ele tem possibilidade de se exercer de maneira contínua nos alicerces da sociedade, até o seu mais fino grão, e se, por outro lado, ele funciona fora daquelas formas súbitas, violentas, descontínuas, que estão ligadas ao exercício da soberania" (FOUCAULT, 2004, p. 172). Partindo da compreensão de que o poder está em todos os espaços sociais e que se distribui capilarmente nas tramas das relações entre os sujeitos, é possível perceber que os mecanismos de poder também são produzidos pelas crianças nas interações com seus colegas de sala.

Retomando a idéia de que os processos de identificação das crianças são construídos nas práticas discursivas, considero a partir de Moita Lopes (2002, p. 32) que "a presença do outro [...] molda o que dizemos, e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós". À medida que os outros vão se colocando diante de nós, passamos a assumir certos lugares e vamos dando significados para nossos modos de pensar, ser e agir. Uma maneira de fazer isso é através do estabelecimento de comparações com os modos de pensar, ser e agir dos colegas, seja pela diferenciação ou pela aproximação, o que pode ser observado nos episódios descritos a seguir.

Pesquisadora: É o seguinte... a tia vai te entregar uma folha... e vai pedir pra você desenhar os coleguinhas lá da sua sala...

Karina: (Balançou a cabeça dizendo que sim).

Pesquisadora: Você desenha pra mim?

Karina: (Balançou a cabeça dizendo que sim, escolheu um giz e começou a desenhar. Em um certo momento, olhou para mim e falou...) Talita.

Pesquisadora: É a Talita?

Karina: (Balançou a cabeça dizendo que sim e disse...) Eu também tenho cabelo, por isso que ela tem cabelo...

(Entrevista – 24/10/06).

Assim, é possível perceber que Karina vai construindo a noção de que é semelhante à sua colega na medida em que identifica nela as mesmas características físicas. O fato de possuir cabelo aqui parece significar a presença de cabelos compridos, o que na concepção

desta aluna as identificaria como pertencentes ao gênero feminino, anunciando também uma noção construída sobre o que é ser mulher em oposição ao ser homem. De acordo com Wittig (*apud* BUTLER, 2003, p. 43), "não é possível significar as pessoas na linguagem sem a marca do gênero [...] o gênero não somente designa as pessoas, as 'qualifica', por assim dizer, mas constitui uma episteme conceitual mediante a qual o gênero binário é universalizado". A identidade de gênero aparece aqui como uma das primeiras noções adquiridas pela criança, o que desde a mais tenra idade vai lhe fixando num determinado lugar e depositando certas expectativas a respeito do seu modo de agir.

Desse modo, vamos construindo idéias acerca do que é ser menino e menina, legitimadas através da consideração de certos tipos de comportamentos e características como sendo típicos de cada gênero. Segundo Veiga-Neto (2005, p. 122), "são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isto é, que estabelecem um regime de verdade". Este movimento acaba fazendo com que somente alguns comportamentos e características sejam aceitos como "verdadeiros" para meninos ou meninas, homens ou mulheres, como se as pessoas do mesmo sexo somente pudessem se identificar entre elas em seus modos de ser, de vestir, suas preferências e gostos. Sem negar a importância dos processos de identificação entre as crianças do mesmo sexo, gostaria de mostrar como estes critérios de diferenciação entre meninos e meninas têm sido questionados ou afirmados pelas crianças em suas relações.

Atividade na sala de aula. A professora entrega uma folha com várias estrelas e letras dentro delas para que as crianças colorissem as letras que correspondessem ao nome de um colega. Em seguida, a professora vai de mesa em mesa e entrega um giz para cada aluno. Para Rafael, entrega um giz-de-cera de cor rosa. Ele comenta: "Tia, essa cor é de mulher...". A professora responde: "Não, menino também colore de rosa...". Ele olha, pega o giz rosa e começa a colorir (Observação - 12/09/06).

Na sala de aula. Wanderley se aproxima de mim e diz: "Brinco de mulher...". Olho para ele e fico quieta. Ele pergunta: "Homem usa brinco?". Eu respondo: "Tem homem que usa". O menino acrescenta: "Então, homem usa brinco sim..." (Observação - 24/10/06).

Após brincarem no parquinho, os alunos retornam à sala de aula. Alguns entram e sentam nas cadeiras, outros ficam andando. Marina chega depois, tira sua blusa e deita no chão. A professora pega em seus braços para levantá-la e conversar com ela, mas não consegue porque a menina joga o peso de seu corpo para o chão. Thaís comenta: "Ela tá parecendo homem...". A professora pede que eu fique com as crianças, pega a Marina no colo e sai para conversar com ela do lado de fora da sala (Observação - 26/10/06).

Se por um lado a construção das identidades de gênero pelas crianças é influenciada pelas "verdades" que foram historicamente construídas acerca dos modos de ser menina e menino, por outro vale destacar a importância da presença do outro tanto na elaboração quanto na transformação destas "verdades". Estes episódios mostram que algumas vezes as falas dos outros podem modificar não apenas os discursos como também as práticas dos sujeitos. Por exemplo, Rafael deixaria de colorir com o giz rosa porque achava que a cor era somente para as mulheres e, ao ser interpelado por uma outra visão através da fala da professora – "*Não, menino também colore de rosa...*" –, passou a fazê-lo. Da mesma forma, a idéia construída por Wanderley de que brinco seria algo para mulher foi transformada na medida em que a minha fala lhe apresentou a possibilidade de alguns homens usarem brincos, o que o fez construir uma nova "verdade", um novo lugar para esse sujeito, novas possibilidades de ser – "*Então, homem usa brinco sim*". Contrariamente às tentativas de problematização das "posições" de menino e menina/ homem e mulher trazidas por estes discursos, a fala de Thaís veio reforçar uma noção fixa de que somente os homens podem ficar sem camisa, o que a fez dizer o seguinte em relação à colega: "*Ela tá parecendo homem...*". Isto nos permite perceber os múltiplos efeitos que os discursos das outras pessoas podem ter sobre as crianças, tanto no sentido de estarem legitimando algumas construções a respeito das maneiras de ser como sendo exclusivas de um ou de outro gênero, quanto para flexibilizar estas fronteiras e permitir que elas sejam mais livres para fazer suas escolhas independente de pertencerem a um determinado gênero. Daí a necessidade, apontada por Souza (2000, p. 43), de que o gênero seja compreendido "como uma categoria relacional e contextual, na tentativa de contemplar as complexidades e conflitos existentes na formação dos sujeitos".

Um outro aspecto observado consiste no posicionamento das crianças em um modo de ser conforme a ação dos colegas.

Pesquisadora: E você, como é que você se relaciona com os seus colegas lá na sala?
Monique: Ahhh... aqui que eles tá... de... de... Thaís. Tá... tá... tá sempre... eh... conversando com a Talita, aí eu falo com ela assim: não sou mais sua colega porque você tá conversando com a Talita, e aí eu num sô sua colega mais.
Pesquisadora: Aí o que que você fala?
Monique: Aí a Talita... Vai lá me chuta, aí eu num bato nela não...
Pesquisadora: Não?
Monique: Não.
(Entrevista – 31/10/06).

Diante da disputa pela amizade de uma das meninas e, ao renunciar à amizade da colega, Monique assume um lugar na relação com elas – o da exclusão. Desse modo, ela se inscreve no jogo de poder e parece negociar esta amizade por meio da "chantagem", quando diz: *"não sou mais sua coleguinha porque você tá conversando com a Talita"*. O fato de a colega ser amiga da Talita implicaria em ela deixar de ser sua amiga. Para obter tal amizade, ela age como se tivesse de se excluir, fazendo com que a outra desejasse incluí-la e, talvez, excluir a outra colega do lugar de "amiga". Outras posições também foram colocadas em jogo, o que pode ser observado quando Monique se coloca no lugar de "vítima" ao dizer que a colega lhe *chuta* e, posteriormente, se apresenta como sendo "politicamente correta" (agindo do modo como se espera) quando diz que não bate na colega.

É importante destacar que a identidade é algo que se constrói nas relações entre os sujeitos, e não algo essencialmente pré-definido desde o nascimento. Por isso, vale ressaltar, como mostra Woodward (2000, p. 15), que "as identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas". Um episódio da pesquisa evidencia um tipo de negociação muito comum para as crianças desta sala de aula – a amizade entre elas costuma ser estabelecida quando o colega está agradando, retribuindo ou agindo conforme gostariam.

Os alunos estavam na sala esperando alguns colegas terminarem de lavar as mãos no banheiro. Marina subiu em cima de uma cadeirinha e começou a escrever o seu nome no quadro com o pó do giz. Gabriel se aproximou. Ela desceu da cadeira e disse para a pesquisadora: "Ele é meu coleguinha...". Gabriel disse: "Sou nada! Você vai me dar biscoito que eu sou seu coleguinha...". Marina saiu andando e Gabriel falou: "Eu não sou seu coleguinha porque você me bateu aquele dia...". (Observação – 07/11/06).

Parece possível pensar que neste episódio se delineia um processo de aproximação e repúdio, de afirmação e negação, que configuram uma lógica própria das crianças. O jogo de poder se estabelece a partir da aproximação do colega, diante do qual a menina já tenta se justificar dizendo *"Ele é meu coleguinha..."*, mesmo que ele não tenha dito nada. Mas o mais interessante é a resposta do menino – *"Sou nada! Você vai me dar biscoito que eu sou seu coleguinha..."*, que anuncia uma outra lógica no estabelecimento das relações: eles agem conforme as situações reais por eles vivenciadas em cada momento, de modo que hoje poderá seu amigo aquele que lhe der biscoito, amanhã poderá ser outro o critério utilizado, ou mesmo a ausência dele. Neste mesmo episódio, o menino depois acrescenta a utilização de um outro critério para o estabelecimento de tal "amizade" ao dizer que não é seu coleguinha porque ela lhe bateu outro dia. Estas posições de "amigo" e "não-amigo", assim como outras, vão sendo

negociadas pelas crianças e, conforme esclarece Louro (2004, p. 3), "podem ser, ao mesmo tempo, muitas coisas; elas não precisam (e, usualmente, não conseguem) 'encaixar-se' com exclusividade num único registro". Tudo isto mostra o quanto as crianças buscam se relacionar com aqueles colegas que lhes agradam (por exemplo, dando biscoito) e também como se distanciam daqueles que lhes desagradam (por exemplo, batendo), o que vai sendo modificado constantemente nas próprias ações de uns sobre os outros. A escola tem permitido que as crianças valorizem as diferenças ou apenas tem favorecido a reprodução do *status quo*, fazendo-as se aproximarem somente daquilo/daqueles que permanecem semelhantes ou que garantam a estabilidade em seus modos de agir e pensar? Até que ponto estas posturas não estão produzindo identidades fixas para as crianças?

À medida que vão incorporando as noções do que é considerado certo e errado, traduzidas em padrões fixos de comportamento, as crianças vão sendo capazes de se *autogovernar* nas relações com os outros. Assim, ela passa a se ver como aquela que corresponde ao que dela é esperado e parece se orgulhar disso. Segundo Veiga-Neto (2003, p.107), o sucesso do poder disciplinar depende da "nossa 'capacidade' de nos autogovernarmos mais e melhor". Daí o papel do outro como aquele que vai funcionar como um árbitro, aprovando ou não a atitude do colega, dando-lhe um lugar e assumindo também um lugar diante dele.

Os alunos estavam sentados do lado de fora da quadra, esperando para começar a aula de Educação Física. Fábio e Daniela começaram a conversar. Ele comentou: "Eu machuqui e não chorei...". Daniela disse: "Eu machuco e nem choro...". Fábio afirmou: "Chora sim... Quando o Gabriel te bate você chora... é mentira, você chora sim...". Eles mudaram de assunto (Observação – 21/11/06).

Ao fazer a afirmação "Eu machuqui e não chorei...", Fábio parece supor que existem pessoas que "machucam e choram" e sugere fazer parte de um grupo que vem negar esta postura - o daqueles que "machucam e não choram". Poderíamos nos perguntar sobre o porquê da necessidade de o menino afirmar que machuca e não chora. Será por que esta é uma atitude esperada principalmente dos meninos? Por que a insistência dele em afirmar que a colega apanha e chora? Isto mostra como está muito presente nas relações entre as crianças uma marcação constante que se refere à diferença de gênero. Não haveria a possibilidade de ambos serem respeitados em seus modos distintos de reagir a estas situações? Será que sempre terão de reagir do mesmo modo simplesmente porque são meninos ou meninas? Com base em Kohan (2007, p. 32), um caminho possível seria o de reconhecer e permitir na escola a emergência da pluralidade da infância, em suas diversas formas, e "deixar que essas

infâncias afirmem sua potência afirmativa da maneira mais aberta e livre possível". Por que se mudou de assunto ao invés de admitirem que são diferentes um do outro e também nos diversos momentos de suas vidas? Talvez porque funcionem numa outra lógica, que lhes faz uma hora querer uma coisa e em outra hora outra coisa.

3.2. Processos de identificação e a produção das "crianças mutantes"

Por que falar de processos de identificação e não apenas de formação da identidade das crianças? Seguindo a tese de Hall (2000, p. 106) de que "a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre em ‘processo’", seria impossível afirmar a existência de uma única identidade infantil que pudesse ser generalizada a todas as crianças, uma vez que elas se colocam no mundo e em suas relações de um modo nem sempre coerente com a nossa lógica racional, mas ao contrário, parecem seguir o ritmo das próprias transformações dos sujeitos. Pensei em tratá-las aqui como "crianças mutantes" por acreditar que este modo de identificá-las contribui bastante para deslocarmos um pouco o nosso olhar de captura, de análise e de tentativa de enquadramento nas nossas lógicas já construídas para compreendermos a riqueza de serem outras crianças a cada dia, em cada contexto e em cada relação.

Durante as entrevistas, frente à solicitação de que desenhassem *os colegas da sua sala*, as crianças comumente representavam aqueles por elas considerados "amigos", o que acabava sendo definido em função do comportamento dos colegas naquele momento, os quais eram tidos como desejáveis. Quando estes ou outros colegas os ameaçassem, com o ato de bater, por exemplo, poderiam ser também transferidos para o lugar de "não-amigos", num movimento contínuo de identificação ou repulsa diante dos modos de agir dos colegas, estes controlados pelas crianças a todo instante.

Pesquisadora: [...] E qual colega que você desenhou lá da sua sala?

Mendel: Eu gosto mais desse.

Pesquisadora: Esse é quem?

Mendel: Esse? Esse aqui é o Gabriel.

Pesquisadora: Por que que você desenhou o Gabriel?

Mendel: O Gabriel? Porque é meu amigo...

Pesquisadora: É? Quem mais que você desenhou?

Mendel: Oh, esse aqui é o Juca.

Pesquisadora: Esse é o Juca? Quem mais?

Mendel: Esse aqui... Esse aqui é o Túlio.

Pesquisadora: Por que que você desenhou o Juca, o Túlio...?

Mendel: O Gabriel...

Pesquisadora: O Gabriel... Por quê?

Mendel: Por quê? Porque o Gabriel parou de me bater.

Pesquisadora: E o Juca e o Túlio?

Mendel: Parou também.

(Entrevista – 05/0/06).

Pesquisadora: Me conta como é que é lá na sua sala. Seus colegas... o que que vocês fazem...

Lauro: (Ele me interrompeu e disse...) E aquele menino grande...

Pesquisadora: Que menino?

Lauro: Aquele menino da minha sala... O Gabriel...

Pesquisadora: O que que tem?

Lauro: Mas eu não vou fazer ele não, ele tá batendo...

(Entrevista – 24/10/06).

A fala destas crianças explicita o tipo de comportamento valorizado pelas crianças nos colegas – o não bater. Lauro parece ter aprendido, em outro momento e lugar, que "não se deve bater" e, por não querer apanhar, mas também não querer bater no colega, exerce um controle sobre ele na medida em que passa a não considerá-lo seu "amigo" e se recusa a representá-lo no desenho. O controle do corpo, segundo Foucault (2006), constitui desde o século XVIII a primeira forma de controle do sujeito, onde "se atribuiu um corpo para ser cuidado, protegido, cultivado, preservado de todos os perigos e de todos os contatos, isolado dos outros para que mantivesse seu valor diferencial". É interessante notar também nestas duas entrevistas que Mendel se diz amigo de Gabriel porque reconhece que ele deixou de bater, enquanto Lauro o condena e diz que não é seu amigo justamente porque *ele tá batendo*. A minha intenção aqui não é dizer qual dos dois retrata o que realmente ocorre na sala de aula (se Gabriel bate ou não bate nos colegas), mas mostrar que o mesmo sujeito pode ser interpretado por outros de várias formas em diferentes momentos e que a produção das subjetividades está em constante mudança, conforme as relações que vão se estabelecendo. Como mostra Foucault (*apud* VEIGA-NETO, 2005, p. 65), existem "processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam". Neste caso, é a partir da instituição da norma que as crianças vão vigiando e controlando o outro e a si mesmas, a partir de critérios que classificam o comportamento dos colegas (como aquele que bate ou não bate) e que as vão situando nesta rede de relações e as definindo como sujeitos.

Explorando um pouco mais a questão do "bater", poderíamos nos perguntar: Por que isto chama a nossa atenção e/ou produz em nós uma preocupação? Por que insistimos em impedir que as crianças briguem? Talvez "o bater" nos incomode porque esteja revelando um aspecto do comportamento das crianças que anuncia o fato de elas não se apresentarem totalmente disciplinadas, conforme gostaríamos. Algo escapa deste impedimento? Por que as

crianças continuam batendo? Talvez porque seja neste jogo de forças que elas passem a assumir um modo próprio de reagir às situações que se lhes apresentam, como mostra o episódio a seguir:

Atividade na mesinha. Dois alunos se levantam e começam a brigar. Uma menina bate em um menino. Um outro colega a ajuda a bater nele. Ao mesmo tempo, um colega tenta proteger aquele que está apanhando e pega o trabalhinho do mesmo colega no chão. A menina é retirada da sala pela professora. Aquele que estava apanhando senta novamente na mesinha para continuar o trabalhinho. Os colegas ao seu lado continuam lhe provocando. O menino, então, diz que iria chamar a polícia pra um deles. Este responde: "Pode chamar... que se foda-se!". O menino começa a chorar. A professora diz para ele não ligar para o que os colegas diziam. Ele continua o trabalhinho e pára de chorar (Observação – 21/09/06).

Poderíamos nos perguntar também: Por que as crianças batem? Batem em quem? A que serve o bater no que se refere à produção de suas subjetividades? Estas questões parecem surgir muito mais como nossas do que das próprias crianças. Para elas, talvez seja uma outra forma de se relacionarem, já que não utilizam o tipo de argumentação dos adultos. Nesse sentido, o bater configura um modo de agir sobre o outro, como uma ação de força e de controle. Durante a realização da pesquisa, foi possível observar que as crianças costumam bater quando o colega faz algo que as desagrade (seja porque bateu ou tomou seu brinquedo) ou quando isto acontece com um colega de que gostam. Geralmente, batem em quem começou a briga e também procuram proteger aquele que está sendo injustiçado no momento ou que se apresenta de modo mais frágil. O bater assume aqui o papel da punição, através da "qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal" (FOUCAULT, 2004, p. 151) e funciona como mais uma forma de disciplinar e controlar as ações das crianças. A questão é que, como mostrei no primeiro capítulo, as crianças estão se relacionando num contexto que disciplina (a escola) e que, assim, vai dando sentido para essa ação e para quem a comete.

Diante dos conflitos, as crianças inventam formas de se livrarem de uma posição submissa (como a de apanhar, de ser zombado, etc), as quais nem sempre funcionam. Pensando na disciplina como um processo que exige um constante investimento, é possível compreender porque "o bater" não cessa, mesmo que os adultos continuem insistindo em definir esta atitude como indesejável. Se isto se mantém, é porque de alguma forma está "organizando" as crianças de modo a fazê-las incorporar o modo como devem agir diante das manifestações dos outros. Nesse jogo, talvez seja difícil pensar na extinção deste comportamento sem que todos o fizessem, já que a possibilidade de sua emergência já é em si

uma forma de controlar a ação do colega. Portanto, é somente a partir do que o outro diz que as crianças podem ser/agir de um modo ou de outro, estando sempre expostas aos julgamentos dos colegas, os quais também vão estabelecendo lugares para os outros e para si.

3.3. A organização em grupos definindo as marcas subjetivas das crianças

Um outro fenômeno bastante interessante é a organização das crianças em grupos no contexto escolar. De um lado, existe uma dimensão mais ampla que se refere ao agrupamento das crianças em função de suas idades, que parte de uma decisão externa e as inscreve em um certo número de expectativas a respeito de suas relações e comportamentos (por exemplo, numa turma de 4 e 5 anos, espera-se de antemão que as crianças não usem mais fraldas e saibam falar/se comunicar com os colegas e com a professora), o que traduz uma exigência de "ter que adequar-se a uma normativa bastante precisa: em cada idade, podemos ou não podemos fazer, devemos (como se viver fosse uma dívida) fazer uma série de coisas e, sobretudo, temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente sancionados" (LARROSA e FÉRRE, 1998, p. 15). De outro lado, num segundo momento, também vão se formando outros grupos que circulam dentro deste grupo maior, que se caracterizam por sua composição em pequenas duplas ou trios, pela afinidade (seja pelo modo de ser – mais quieto, mais agitado; pelos gostos nas brincadeiras – jogar bola, lutinha, casinha, boliche, etc; pelos interesses – impedir que os colegas façam/digam algo; por corresponderem aos desejos dos colegas – dando ou emprestando algo, por exemplo) e também por serem meninos ou meninas. Estes aspectos vão definindo aproximações e distanciamentos que são modificados de acordo com o momento e com as ações dos colegas.

Túlio e Ricardo brincam juntos em uma mesinha com os toquinhos de madeira que a professora havia distribuído. Pouco tempo depois, começam a ameaçar jogar os blocos de madeira um no outro. Em seguida, voltam a brincar. Ricardo levanta da mesa. Túlio pendura a caixa onde estavam os blocos de madeira no gancho onde ficam as mochilas. Ricardo volta para a mesa e despeja os blocos de madeira que Túlio havia jogado na caixa. Túlio o empurra e levanta com um toco de madeira na mão, ameaçando jogar na cabeça de Daniela, que estava de costas brincando e não viu. Túlio desistiu de jogar nela e colocou o toco de madeira em cima da mesa. Um tempo depois, Túlio novamente ameaça jogar um toco de madeira em Ricardo, o qual chama a professora. Ela não vê. Túlio então vai tirando peça por peça da caixa e joga uma por uma na mesa, fazendo barulho. Alguns tocos iam caindo no chão e quase atingiam os colegas. A professora não vê. Túlio joga um toco de madeira em Ricardo, que tenta falar com a professora chorando, mas esta se distrai. Ricardo volta e ameaça jogar um toco de madeira em Túlio. Mário, que estava entre os dois, logo se levanta, entra na frente de Ricardo e diz: "Eu não deixo! Eu não deixo você jogar

nele!", enquanto toma a peça das mãos de Ricardo. Este sai de perto e vai para debaixo da mesa (Observação - 31/10/06).

Pesquisadora: Com qual coleguinha que você brinca?

Ricardo: Com o Túlio...

Pesquisadora: Com o Túlio... De que que você brinca com o Túlio?

Ricardo: De luta...

Pesquisadora: De luta? Que mais?

Ricardo: Brinco de... (Ele disse algo que eu não entendi e eu perguntei...)

Pesquisadora: De quê?

Ricardo: De carrinho...

Pesquisadora: De carrinho... Isso mesmo...

Ricardo: De bola...

(Entrevista - 07/11/06).

Segundo Anzieu (1993), o grupo é como um "envelope em branco que vai sendo preenchido conforme o estabelecimento das relações entre os sujeitos que a ele pertencem, as quais formam uma rede, que "contém os pensamentos, as palavras, as ações, permite ao grupo constituir um espaço interno [...] Reduzido à sua trama, o envelope grupal é um sistema de regras" (ANZIEU, 1993, p. XVII). No caso de Túlio e Ricardo, uma dupla ou pequeno grupo quase invariável na sala de aula, podemos supor a existência de um regulamento implícito que seria o de "não bater", que faz com que a ameaça de um sobre o outro os afaste naquele momento. Contudo, a mobilidade destas relações pode ser percebida quando Ricardo se refere a Túlio como sendo o colega com quem mais gosta de brincar, inclusive de luta, a qual passa a assumir um outro significado, que passa a ser compartilhado por eles durante a brincadeira.

Assim, ao mesmo tempo em que os grupos pareciam já estar definidos nesta sala de aula, em função dos inúmeros critérios já citados, também era possível perceber a ruptura dos mesmos, às vezes em função destes mesmos critérios. A fluidez destas relações marcam também a fluidez das subjetividades destas crianças, definidas por Dreyfus e Rabinow (1995, p. 234-235) como

lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária.

Novamente aparece aqui a tensão do jogo entre *individualização* e *homogeneização*, posto em funcionamento através da invenção da norma – "a medida que (...) permite individualizar incessantemente e ao mesmo tempo torna comparável (...) Ao estabelecer esta medida comum, a norma institui uma referência a partir da qual um indivíduo ou um grupo pode se julgar, relacionar-se consigo mesmo" (BUJES, 2002, p. 151). Conforme foi exposto, a

existência de um princípio de normalidade pode contribuir para incluir ou excluir alguém de um grupo em função de uma característica visivelmente diferente. É o que podemos notar no seguinte episódio:

No início da aula, assim que Daniela chegou e se aproximou dos colegas, Lauro e Gabriel começaram a destratar-la dizendo que não iriam conversar com ela, que era para ela sair de perto deles e não sentar na mesma mesa. Ela saiu de perto deles e Gabriel comentou com Lauro: "Ela tá com um negócio no olho, você viu?. Ele não respondeu. Os alunos estavam ensaiando a história da "Menina bonita do laço de fita" que iriam apresentar na festa de final de ano e, quando tive oportunidade, perguntei para Lauro e Gabriel, na frente de Daniela: "Por que não estão conversando com a Daniela?". Ela respondeu: "Só porque eu fiquei amiga do Mário, agora eles não querem ser meus amigos...". Eu perguntei aos dois se era verdade e eles disseram que sim. Perguntei: "Só por isso?". Eles disseram que sim (Observação – 30/11/06).

De acordo com Foucault (*apud* VEIGA-NETO, 2005, p. 90), "a norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos". Assim, ser amigo ou não ser amigo, pertencer ou não a um grupo, na concepção das crianças, implica em corresponder a uma norma, ou seja, ser do modo como os colegas são e não de outro jeito. Estas definições de condutas/gostos vão produzindo aproximações e distanciamentos a partir dos quais se constroem modos de ser que passam a constituir uma norma, esta compreendida como a única forma possível/aceita/verdadeira de ser, por exemplo, homem ou mulher, como evidencia a fala de um dos alunos entrevistados.

Pesquisadora: Terminou, Leonardo?

Leonardo: Aham. Terminei...

Pesquisadora: Posso anotar aqui?

Leonardo: Pode.

Pesquisadora: Eu vou guardar... Obrigada, viu? Pelo desenho...

Leonardo: Tá.

(Desliguei a filmadora. Enquanto eu guardava os desenhos, ele disse que a cor rosa era de mulher. Liguei novamente a filmadora e perguntei...)

Pesquisadora: Por quê? À toa?

Leonardo: À toa...

Pesquisadora: Por que que mulher usa rosa?

Leonardo: Ah, porque elas gostam. Ah, porque é de mulher, rosa. Rosa é de mulher mesmo, uai!

Pesquisadora: E homem não gosta de rosa?

Leonardo: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Leonardo: Porque eu não gosta eles...

Pesquisadora: Ah, homem gosta de quê?

Leonardo: Homem?

Pesquisadora: É.
Leonardo: É... Gosta... de azul, vermelho, é... amarelo, verde...
Pesquisadora: É?
Leonardo: Ve... azul escuro...
Pesquisadora: Homem não gosta de rosa?
Leonardo: Não, não gosta.
Pesquisadora: Todos os homens?
Leonardo: Todos os homens.
Pesquisadora: Por que será?
Leonardo: Ah, por que eu não sei, uai...
(Entrevista – 09/11/06).

A fala do menino anuncia a formação de mais dois grupos – o de mulheres e o de homens –, estabelecidos por meio da unificação de seus gostos, que vai se cristalizando e constituindo um modo essencialista e universal de percebê-los, já que foi aprendido e nunca questionado. Conforme nos alerta Sayão (2003, p. 78), "é preciso saber como as crianças produzem/reproduzem, em suas relações, modos de ser homem e mulher, ou menino e menina, que trazem conseqüências para sua convivência com o grupo, assim como para suas vidas". Isto pode ser analisado através dos processos de formação de grupo na sala de Educação Infantil pesquisada, onde na maioria das vezes, meninos se juntam com meninos e meninas com meninas. Nos casos em que ocorre uma exceção, vale ressaltar que estas crianças são vistas pelos adultos como "desviantes da norma", porque são meninas e gostam de brincar com meninos (isto acontecia com duas meninas específicas na sala de aula pesquisada e, talvez por isso, Daniela tenha sido alvo de preocupações homossexuais por parte da professora, e Marina tenha sido transferida de sala em função de seu comportamento "violento" que era atribuído à convivência com os meninos) ou porque são meninos e gostam de brincar com meninas (este último caso não foi encontrado nesta pesquisa). Para as crianças, no entanto, ainda que seja pouco freqüente, em função de suas próprias preferências, o fato de algumas meninas (geralmente Marina e Daniela) brincarem com os meninos não lhes atribui um lugar de "desviantes", mas constituem sim mais uma possibilidade de formação de grupos (os mistos, formado por meninos e meninas). E, mesmo quando alguma atitude se torna um critério de julgamento por parte das crianças (como quando a Thaís, na tentativa de controlar a atitude de Marina, diz que a colega estava parecendo homem por estar sem camisa, conforme relatei em outro episódio), isto não faz com que a menina seja vista em todos os momentos pelos colegas como "parecida com os meninos".

Nas entrevistas realizadas com as crianças, a naturalização dos agrupamentos entre meninos e meninos/ meninas e meninas ficou explicitada quando, ao serem solicitadas a falarem/desenharem sobre os coleguinhas de sala ou a dizerem com quem gostam mais de

brincar, citam primeiramente os colegas do mesmo sexo: "Só vou desenhar o Juca..." (Gabriel); "O Gustavo..." (Rafael); "Ga bri el" (Juca); "... a Marina, é... o Gabriel, e... Mário, e o outro... e o Rafael" (Fábio); "Eu vou fazer o Gabriel, tá?" (Daniela); "Pode desenhar o Leonardo? [...] Eu vou desenhar a Karina também" (Wanderley); "Esse aqui é o Gabriel [...]" (Mendel); "Oh, esse aqui é o Juca [...]" (Mendel); "O Juca" (César); "Oh, oh, César, Leandro, Lauro... pode?" (Marina); "Rafael... hum, Mendel" (Lauro); "Talita" (Karina); "A Thaís..." (Monique); "A Thaís, e a Monique e a Karina..." (Talita); "A Ta... a Talita" (Thaís); "Isso daqui é a Marina... e o Gabriel..." (Mário); "Com o Túlio..." (Ricardo); "O Gabriel" (Ivo); "O Mauro" (Leonardo); "...com o Leonardo..." (Mauro).

É interessante notar que, no caso das duas meninas citadas anteriormente, o desejo de representarem os colegas do sexo oposto se manifestou através de perguntas – "Eu vou fazer o Gabriel, tá?"; "Oh, oh, César, Leandro, Lauro... pode?" –, como se pensassem que eu esperava que desenhasssem colegas do mesmo sexo. Além disso, é possível perceber que algumas crianças citam colegas do sexo oposto junto com os de mesmo sexo, o que pode estar anunciando a possibilidade de comporem grupos heterogêneos de amizade na sala de aula. Outro aspecto observado é que algumas crianças são mais citadas que outras pelos colegas (o Gabriel, por exemplo), o que pode estar delineando possíveis hierarquias e formas de dominação de uns sobre os outros (alguns passam quase despercebidos pelos colegas e também na pesquisa). Os episódios a seguir mostram o lugar de poder ocupado por Gabriel nesta sala de aula, no que se refere à resolução de conflitos entre os colegas, o que seria tradicionalmente uma tarefa a ser assumida pela professora/adulta.

Um aluno começa a bater com o brinquedo na mesa. Todos reclamam. Um grita para manifestar sua insatisfação com o barulho. Logo depois, Gabriel, que estava de pé, vai até o aluno que estava fazendo o barulho e diz: "Você não tá vendo que tá doendo o ouvido dos outros não, ou?!". Ele pára, mas, diante do silêncio, outras alunas começam a bater seus brinquedos na mesa. A professora pede que guardem os brinquedos (Observação – 14/09/06).

Estava Wanderley sentado junto à mesa da professora, brincando com potes cheios de tampinhas que tinham as letras do alfabeto e transferiu algumas tampinhas para outro pote, dizendo: "Esse tem mais e esse tem menos... Esse é pra você e esse é pro Juca". Nesse momento, chegou uma colega e colocou a mão em um dos potes que estava na mão de Wanderley. Este a empurrou e a menina disse: "É a minha letra!". Ele se levantou segurando o pote que estava mais cheio e saiu andando pela sala. Um outro colega pegou algumas letras quando ele se distraiu e o menino segurou seu pescoço com as duas mãos. Lauro viu a cena e logo falou com Gabriel, que imediatamente se aproximou, empurrou o colega que estava batendo e puxou o que estava apanhando para junto dele. O menino que fora empurrado começou a chorar e foi até a professora (Observação – 24/10/06).

A fala de Gabriel no primeiro episódio parece anunciar que ele já percebeu como funciona o "jogo" e, por isso, assume uma postura típica dos professores – a de fazer com que o outro reflita sobre sua própria ação, a partir de sua interpelação pela via do discurso, de modo que ele aprenda a se autogovernar. Já no segundo episódio, Gabriel é convocado pelo colega para resolver um conflito dos demais e, então, passa a exercer um poder sobre eles, este entendido por Foucault (*apud* KOHAN, 2003, p. 72) como um "modo como certas ações estruturam o campo de outras possíveis ações. Assim, se afirma o caráter produtivo, não apenas repressivo do poder".

Considerando, segundo Lopes (*apud* STRAUB, 2002, p. 50), que "nem todas as vozes em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazer ouvir e acolher", é possível dizer que o reconhecimento de Gabriel neste grupo confere tanto um lugar para ele, que passa a se ver como "o mais forte" e a assumir certos papéis dentro do grupo (como o de resolver os conflitos diante da ausência da professora ou até mesmo em complementaridade à sua ação disciplinadora), quanto para seus colegas, que também começam a se ver a partir desta relação. Neste caso, é importante perceber tanto o efeito inibidor da ação de Gabriel sobre o barulho que o colega produzia quanto os lugares assumidos por cada um na relação com os colegas e como isto vai lhes produzindo enquanto sujeitos.

3.4. O controle das crianças sobre as crianças

Ainda com relação ao episódio anterior, parece possível pensar na atuação de Gabriel como uma forma de exercício do poder típica da sociedade de disciplinar, onde, devido à configuração panóptica da escola, o controle passa a ser exercido por todos aqueles que convivem neste sistema disciplinar e conhecem as "regras do jogo". Na medida em que incorpora a disciplina enquanto determinação daquilo que deveriam fazer na escola (manter a ordem, por exemplo), o menino passa a cobrar a mesma compreensão por parte de seus colegas.

O controle de uns sobre os outros pode ser realizado de várias formas, dentre elas a *denúncia* sobre determinadas ações que sejam consideradas "erradas" naquele contexto e para aquele grupo. Este mecanismo anuncia a importância dos efeitos do poder não apenas sobre a vida de cada indivíduo, mas também incorpora a idéia do bem coletivo (o do grupo). É a partir da construção desta noção do controle sobre todos que se faz possível tanto a marcação de um

lugar para cada indivíduo quanto a manutenção deste grupo que age em conformidade com o seu bom andamento.

Na sala de aula, uma aluna de outra turma bate na porta, entra e diz à professora que um de seus alunos havia feito "xixi" no chão do banheiro feminino. A professora conversa com ele e explica que as meninas não gostam que os meninos entrem no banheiro delas. Logo em seguida, entra um aluno da sala dizendo: "Tia, sabe o que o Wanderley fez?" Fez xixi na parede!". A professora conversa novamente com ele (Observação – 03/10/06).

Hora de ir embora. A professora pede que eu entregue a mochila dos alunos para adiantar. Eu me aproximo da parede onde ficam penduradas as mochilas e pego a primeira. Logo Juca, que estava sentado na mesa ao lado, diz: "Essa é do Fábio". Eu entrego, volto à parede para pegar outra e Juca novamente diz: "Essa é do Gabriel". E, assim por diante, ele e outros colegas, como Rafael, foram mostrando de quem era cada mochila e depois também os casacos (Observação – 24/10/06).

Se por um lado prevalece um julgamento das atitudes do colega, por serem estas consideradas inadequadas a um ideal de "civildade" (que pressupunha fazer "xixi" no vaso e freqüentar o banheiro masculino) conforme propõe a escola; por outro, é possível perceber que nem sempre o exercício deste controle tem efeitos negativos (de punição, julgamento ou repressão) sobre os sujeitos, mas muitas vezes também contribui para a eficiência e para a localização de cada indivíduo na coletividade da sala de aula, como aconteceu na distribuição das mochilas.

Uma outra modalidade de exercício do poder, que funciona como um código de resistência entre as crianças, consiste na prática do "cochicho". Para Foucault (1995, p. 248), "toda relação de poder implica [...] uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se sobrepor [...] Elas constituem reciprocamente uma espécie de limite permanente, de ponto de inversão possível. Uma vez que passa despercebido pelos adultos, o "cochicho" acaba constituindo um espaço no qual tudo pode ser dito, seja em relação à professora, à pesquisadora ou aos próprios colegas. Sobre este último caso, trago o trecho de uma entrevista.

Pesquisadora: Então, Monique, tá gravando. A tia vai te pedir duas coisas. Primeiro, queria conversar com você sobre os coleguinhas lá da sua sala. Como é que é com eles lá na sala?

Monique: Ah, eles fazem bagunça, eles bate nos outros, e... e... quando... quando a gente tá fazendo trabalhinho eles fica fora do lugar... e aí, depois, a minha tia vai lá e põe ele de castigo... aí, depois, eles cunchicas.

Pesquisadora: Eles o quê?

Monique: Cunchicas...

Pesquisadora: O que que é isso?

Monique: É um negócio de falá baixinho...
Pesquisadora: Ahh... Cochicha o quê?
Monique: Cochicha é falá baixinho...
Pesquisadora: Mas o que que eles cochicham no ouvido do outro? Eles falam o quê?
Monique: Ba... eh... eles falas que... que vai dá biscoito pros coleguinhas lá, que é coleguinha de todos mundos...
Pesquisadora: É isso que eles falam?
Monique: Aham.
(Entrevista – 31/10/06).

Mesmo sem uma relação direta com a ação da professora de colocar os colegas de castigo, é importante perceber que o "cochicho" sucede uma ação repressora/punitiva que partiu da professora. A simples presença deste ato poderia caracterizar o modo como as crianças lidam entre si frente às determinações do adulto, por meio da criação de novas alianças com os colegas. Estes, no trecho descrito acima, são apresentados por Monique como membros de um grupo do qual ela não faz parte – aqueles que “fazem bagunça” e “cunchicas”. Estas diferenças são marcadas e conferem um lugar tanto para ela (a que não faz bagunça) e os colegas (os que fazem bagunça), quanto para a professora (aquela que coloca de castigo quem faz bagunça).

Se as relações de poder entre adultos e crianças produzem um tipo de resistência às vezes "escondida", entre as crianças isto aparece de forma mais explícita e as disputas se resolvem por meio da instauração de determinadas verdades, as quais derivam também de saberes não escolares que também vão produzindo estes sujeitos infantis.

Rafael voltou do banheiro, chegou perto de mim com um "lego" na mão e disse: "Vou te arranhar!". Eu perguntei: "Por quê? O que eu te fiz?". Ele passou o "lego" no meu braço e disse: "Eu vou te matar!". Eu disse que gostava dele e pedi para lhe dar um abraço. Ele não aceitou e continuou dizendo que iria me arranhar. Perguntei novamente por quê. Ele não respondeu e continuou ameaçando me arranhar. Gabriel então bateu nele e disse com cara de bravo: "Você não sabe que bater em mulher é covardia? Bate em mim!". Eu chamei o Gabriel e disse: "Pode deixar que eu resolvo com ele". Ele disse: "Não". A professora Ana se aproximou, repetiu o que eu disse e chamou o Rafael. Conversou com ele e, pouco depois, ele veio me pedir desculpas (Observação – 29/08/06).

No refeitório, eu comentei com Ivo e Monique que estava ventando e fazendo frio. Eles concordaram. Monique colocou o capuz de sua blusa. Lauro foi com a mão por trás dela e puxou o capuz, tirando-o de sua cabeça. Ela reclamou e colocou de novo. Gabriel fez o mesmo e disse: "Não pode comer assim não!". Perguntei por quê, e ele disse: "Porque Deus não gosta". Perguntei por quê, e ele disse: "Porque sim" (Observação – 12/09/06).

Diante das situações descritas acima, é possível perceber que existem várias forças em jogo nas relações que se estabelecem na escola e que, de um modo geral, os discursos acabam

funcionando como solucionadores dos conflitos (um recurso bastante utilizado é o convencimento, por meio da moralização). Na verdade, as frases "*Você não sabe que bater em mulher é covardia*" e "*Porque Deus não gosta*", mesmo que tenham sido escutadas em algum outro lugar, são incorporadas como "certas" e acabam exercendo um papel inibidor sobre a ação do outro na escola, mesmo não sendo um impedimento real/ físico para a realização da mesma. Segundo Gore (2002, p. 9-10), isto ocorre porque "os discursos, no contexto das relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo".

À medida que vão se relacionando com os colegas, vai se estruturando um modo de agir entre eles, que tem uma lógica própria de funcionamento (ou apenas uma lógica diferente da lógica dos adultos). O fato é que sempre há disputa e que é diante delas que os sujeitos vão se posicionando e assumindo modos de ser. Isto pode ser percebido em inúmeros episódios da pesquisa, dos quais destaco alguns.

Na sala de aula, durante a brincadeira, Lauro pegou uma cadeirinha com as mãos, levantou-a e disse que iria tampá-la na cabeça da Marina. Mendel, que estava ao lado, começou a rir. Marina, então, mostrou o dedo médio pra ele e empurrou Lauro, que estava com a cadeira nas mãos. Lauro saiu andando (Observação – 21/11/06).

No refeitório, Rafael estava comendo biscoito recheado, o qual havia trazido de casa. Gabriel lhe pediu um e Rafael disse ironicamente: "Acabou, acabou tudo...". Gabriel insistiu: "Só um...". Rafael respondeu: "Só tem isso...". Gabriel se distraiu com o pai de um aluno que passou na janela do refeitório e Rafael terminou de comer seu biscoito (Observação – 21/11/06).

Atividade de colorir aviões na sala de aula. Túlio pega o lápis vermelho, que estava em cima da mesa, para colorir. Lauro imediatamente chama Gabriel e mostra que Túlio havia pegado o lápis. Gabriel toma-o da mão de Túlio e este diz: "Eu ia colorir...". Gabriel responde: "Eu não vou deixar não!". Lauro começa a rir de Túlio. Ele fica chateado. A professora não vê o ocorrido, mas nesta ocasião chama Túlio para ir lavar as mãos (Observação – 23/11/06).

Os alunos tinham acabado de entrar na sala. Mário se aproximou de Mendel e disse: "Mendel, vão brincar de pique-pega?". O menino ficou em silêncio. Mário perguntou novamente: "Vão, Mendel, brincar de pique-pega?". Ele continuou em silêncio. Mário disse ao Mendel: "Fala vamo...". O menino continuou em silêncio e Mário saiu andando e foi brincar de outra coisa (Observação – 14/12/06).

É interessante notar como as ações se relacionam, fazendo com que a ação de um acione a do outro. Foi somente após a risada do outro colega que a menina se incomodou com a ameaça do primeiro, como se a partir daquela reação (de deboche) ela tivesse que assumir

alguma posição, o que terminou quando ela fez um gesto obscuro. É por meio da ironia que o menino tenta fazer com que o colega desista de querer o seu biscoito, mas no final é a distração do colega que o livra desta incumbência. O terceiro episódio, no entanto, é o que mais claramente mostra como essas relações envolvem disputas entre as crianças, as quais nem sempre têm um motivo compreensível a nós (adultos) para que aconteça – o menino simplesmente não queria que o colega usasse o lápis vermelho e de fato o impediu de fazê-lo, tomando de sua mão e, conseqüentemente, vencendo esta relação de força. Já no quarto episódio, é justamente o silêncio que passa a incomodar o menino que espera uma resposta positiva do colega em relação ao seu convite para brincar e não a obtém. Isto tudo nos mostra como cada um vai agindo conforme o posicionamento dos colegas diante das situações conflituosas por eles vivenciadas, as quais nem sempre têm uma solução agradável para todos. Ao observarmos estes episódios, constatamos que eles ocorrem longe da professora e o fato é que, de uma forma ou de outra, as crianças resolvem as situações ocorridas à maneira delas.

Um outro mecanismo de poder bastante praticado pelas crianças é o da confissão, já trabalhada no primeiro capítulo, que acaba servindo para a revelação de atos que são considerados inadequados e que, acompanhados ou não da punição, marca um "desvio" no cumprimento das regras de comportamento pelo sujeito, o qual poderá a partir daí reavaliar suas próprias ações. Como mostra Foucault (2006, p. 68-69), "a obrigação da confissão nos é, agora, imposta a partir de tantos pontos diferentes, já está tão profundamente incorporada a nós que não a percebemos mais como um poder que nos coage [...] A confissão é um bom exemplo". Como mostra o episódio da pesquisa a seguir, a confissão passa a assumir o papel de mostrar ao sujeito que ele não está agindo conforme o esperado bem como a necessidade de rever suas condutas, o que é aqui marcado pelas próprias crianças.

As crianças tinham acabado de chegar à sala de aula e algumas delas colocaram os cadernos de bilhete em cima da mesa da professora. Esta distribuiu brinquedos. Thaís e Karina subiram em cima de uma cadeirinha e ficaram conversando apoiadas sobre a mesa da professora. Em certo momento, Thaís abriu um dos cadernos que estava na mesa e me pediu emprestado o lápis com o qual eu estava escrevendo. Eu pedi que ela aguardasse um pouco porque estava terminando de escrever uma frase e, em seguida, lhe emprestei. Logo que o recebeu, começou a desenhar em uma das páginas do caderno que estava em branco. Eu perguntei se era o caderno dela. Thaís riu e Karina disse: "É meu!". Eu pedi para ver o caderno e lá estava escrito o nome da Karina. Daniela, que também estava perto, passou o dedo sobre o caderno e disse: "Tá vendo... Ka-ri-na". Thaís continuou rindo. Karina falou: "Você vai falar com o seu pai, com a sua mãe, com o seu primo... que você riscou o meu caderno tudo! Eu vou levar o seu ursinho pra minha casa e não vou te dar de volta!". Thaís pegou seu ursinho rapidamente e disse: "Meu pai que me deu... é meu!" (Observação – 12/12/06).

Ao dizer à colega que ela deveria confessar aos pais e ao primo o que teria feito, a ação realizada (rabiscar o caderno da colega) foi identificada como "errada", o que não resolve aquela situação em si (porque o caderno vai continuar rabiscado), mas mostra que aquela não é uma atitude aceita e que o fato de ter que contar a alguém pode acabar funcionando como impedimento para a repetição de ações semelhantes futuramente. Se por um lado, na sociedade disciplinar a *confissão* seria um modo de a menina exercer sobre si um autogoverno, é com a presença da colega (um outro que exerce o controle sobre ela) e possivelmente do pai, da mãe e do primo, que as ações vão ser apontadas e talvez modificadas. Cabe ressaltar que a menina sabe que é preciso confessar e indica à colega que o faça em relação ao pai, à mãe e ao primo porque a norma, o controle e o julgamento já foram incorporados por ela. Um recurso também bastante utilizado pelas crianças em disputas de poder como a relatada acima consiste na idéia de que se alguém fez algo "errado", este alguém deve ser punido, como se prejudicar a colega fosse uma maneira de fazê-la aprender que sua atitude não é "correta" ou bem vinda naquele grupo, como mostra a fala a seguir – "...você riscou o meu caderno tudo! Eu vou levar o seu ursinho pra minha casa e não vou te dar de volta!".

Um outro mecanismo interessante na produção das subjetividades infantis e que se produz nas relações de poder estabelecidas entre as crianças é o "riso". Este interfere diretamente nas ações de uns com os outros e pode induzir tanto à conformidade quanto à reatividade, conforme anunciam os seguintes episódios da pesquisa:

Um aluno brincava atentamente sentado à mesa. Ao lado estavam dois colegas. Um deles se levantou, foi para trás do menino, puxou o capuz de sua blusa e colocou em sua cabeça, saindo de perto e sentando novamente na cadeira ao lado. O outro colega riu do menino, depois ficou conversando com ele. Riu novamente dele, o qual fez cara de triste e ficou guardando os giz-de-cera no potinho com a cabeça baixa. Depois, levantou-se e foi mostrar à professora que tinha guardado tudo. Voltou sorridente para a mesa onde estava (Observação – 24/10/06).

Após formarem a fila no pátio da escola, os alunos sobem para a sala de aula junto com a professora. No caminho, Ivo deixa a sua pasta cair no chão. Lauro ri. Ivo lhe dá um soco na barriga. Lauro não reclama. A pesquisadora diz a Ivo que não pode bater no colega. Ele responde: "Ele riu de mim!" (Observação – 26/10/06).

Diante disso, poderíamos nos perguntar a respeito daquilo que temos valorizado no comportamento das crianças e das repercussões disso na constituição de seus modos de subjetivação. Estaríamos interferindo de uma maneira única em todas as circunstâncias, naturalizando práticas de punição/moralização sempre em relação àquela criança que bateu?

Ao exigir que simplesmente não batam nos colegas não estaríamos incentivando a produção de comportamentos passivos frente às ameaças que se colocam diante delas? Impedir que alguns batam e que outros não agridam com palavras não seria um maneira de reforçar as agressões verbais e de não dar atenção à origem dos conflitos? Seria a força física uma forma substituta utilizada pelas crianças em relação ao discurso organizado dos adultos? Será que temos prestado atenção em manifestações como o "riso" na escola? Para Larrosa (2004, p. 72), o "riso" pode ser compreendido como um sinal de que as crianças nem sempre entram no jogo, mas que "às vezes se aproveitam do jogo, jogam ironicamente, sem acreditar no jogo, com uma certa distância irreverente, mas não participam como deveriam participar", com a seriedade que a escola propõe que elas deveriam participar. O que tais atitudes podem estar produzindo, em termos de efeitos, nas relações entre as crianças? Estariam servindo para a conformação de alguns lugares para determinados sujeitos? Até quando vamos ignorar manifestações como estas?

4 – "TÁ VENDENDO, TIA, GUARDEI TUDO RAPIDINHO": A RELAÇÃO DA CRIANÇA CONSIGO MESMA COMO CONSTRUÇÃO DE SEU AUTOGOVERNO

Aos nove anos, eu era quase analfabeto. E achava-me inferior aos Mota Lima, nossos vizinhos, muito inferior, construído de maneira diversa. Esses garotos, felizes, para mim eram perfeitos: andavam limpos, riam alto, freqüentavam escola decente e possuíam máquinas que rodavam na calçada como trens. Eu vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-me no quintal, engenhando bonecos de barro, falava pouco (GRACILIANO RAMOS, 1905, p. 179).

Este último capítulo vem abordar uma outra dimensão na constituição das subjetividades – a relação que cada sujeito estabelece consigo mesmo –, a qual nos aproxima mais uma vez da obra de Michel Foucault, na medida em que esse filósofo nos ensina a perceber os diferentes e variados aspectos da cultura que nos rodeia e a olhar para a história e para tudo aquilo que nos constitui como sujeitos de verdade. A epígrafe nos convida a perceber como vamos nos sujeitando aos discursos e às verdades do nosso tempo, como vamos aprendendo a buscar discursos "verdadeiros" para nos constituir. Neste sentido, ressalto como a escola veio se constituindo como um lugar de saber/poder sobre as crianças e como ela foi assumindo para si esta exigência da sociedade Moderna de fazer os sujeitos falarem de si, para então marcar os seus desvios em relação às normas construídas e julgá-los a partir de um conjunto de condutas aceitas ou não num dado grupo.

O fato de a criança saber falar de si mesma e exercer sobre si um autocontrole veio se tornando primordial nesta escola que buscou transformar a criança em um objeto de conhecimento sobre o qual se pudesse agir, no sentido de torná-las capazes de se ajustarem às normas vigentes e serem produtivas do ponto de vista econômico. Assim, a constituição das subjetividades vai inaugurando um campo de forças por meio do qual os sujeitos vão sendo produzidos por isto que já está posto e, ao mesmo tempo, produzindo outras imagens sobre si na trama das relações com os outros, que se apresentam a nós como diferentes ou semelhantes a cada instante. Esta intenção de que cada sujeito se torne capaz de responder por seus atos foi definida por Foucault (2002, p. 59) como *cuidado de si*, este caracterizado como "um 'serviço de alma' que comporta a possibilidade de um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas". Como então se faz essa construção do cuidado de si pela escola ou na

escola? Como se organiza esse "jogo de forças" entre as crianças e como isto está servindo para constituir "saberes" sobre si, sobre o corpo, sobre o gênero? Essas são algumas questões que vão orientar este capítulo.

O trecho do romance transcrito acima nos permite perceber o quanto o menino Graciliano passa a se ver diante dos outros, na medida em que vai estabelecendo comparações que vão conferindo um lugar de superioridade aos outros e a si mesmo um lugar de inferioridade. Isto se faz possível porque certos parâmetros vão sendo construídos como verdadeiros e desejáveis, a partir de um sistema de coerções, que vai indicando o que pode e o que não pode ser feito. Se o ideal é que aos sete anos saibamos ler e escrever, chegar aos nove anos sem ter isto consolidado era sinal de inferioridade, já que todos os outros já sabiam. Por meio de sua organização marcadamente disciplinar, a escola vai criando mecanismos de controle do corpo, do pensamento, da fala e das ações das crianças, punindo/castigando aqueles comportamentos que fogem ao que foi estabelecido, para então mostrar quais seriam os modos de ser e agir considerados ideais. A partir disso, seria interessante pensar: Como se vêem aquelas crianças que correspondem aos modelos construídos? E as que não correspondem? Logo no primeiro dia da pesquisa, foi possível notar a necessidade que algumas crianças tinham de mostrar que já sabiam, por exemplo, escrever seus nomes – "*Eu sei escrever o meu nome, quer ver?*" –, o que traduzia não apenas uma vontade de saber, mas também um desejo de mostrar ao outro (no caso a mim, pesquisadora) que sabia, na medida em que parecia reconhecer que este era um comportamento valorizado na escola. No caso daqueles que parecem não saber, a ação do outro surge no sentido de mostrar que existe algo que deveriam saber. Isto aparece na pesquisa quando um aluno se apresenta a mim dizendo "*Sou o Diego!*" e um colega contesta, solicitando a confirmação da professora, ao dizer "*O nome dele não é Gabriel, tia?*", a qual corrige o primeiro e afirma: "*É sim*". Pouco importa aqui se o nome verdadeiro do menino era Diego ou Gabriel, mas vale perceber como cada um vai se posicionando neste "jogo de forças" com o outro, com o fato de supostamente saber ou não saber algo e com a professora que ensina. Como a construção de si/do sujeito passa a ser um lugar de relação e de investimento de poder e de saber? Estas crianças parecem já entender o jogo em torno dos discursos, os quais vão dando forma àquilo que elas falam, ou seja, vão construindo a si mesmas.

Partindo da noção de que a subjetividade é algo que vai sendo construído nas relações, a epígrafe nos mostra que o menino reconhece-se como tendo sido *construído de maneira diversa*, talvez por não ter tido acesso à escola como os *Mota Lima*. É por meio de tal constatação que ele parece elaborar uma imagem de si mesmo como diferente e passa a

utilizá-la como instrumento para a afirmação de sua suposta inferioridade. O fato é que havia ali um "jogo de forças", que por um lado identificava uma superioridade no comportamento dos outros garotos, que *andavam limpos, riam alto, freqüentavam escola decente e possuíam máquinas que rodavam na calçada como trens* e por outro permitia ao garoto se colocar num outro lugar – o daquele que *vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-se no quintal, engenhando bonecos de barro, falava pouco*. Esse mesmo "jogo de forças" parece presente na sala de aula observada, entre as crianças, associado às inúmeras práticas e discursos que vão constituindo cada um, suas formas de ser e a própria instituição.

A valorização da limpeza dos corpos vem assumir aqui mais uma maneira de avaliar se os indivíduos são capazes de governar o seu próprio corpo e conseqüentemente a sua vida. Foucault (2006, p. 136) nos mostra que este tipo de preocupação surgiu com a burguesia, a partir da metade do século XVIII, que se empenhava em constituir "um corpo específico, um corpo 'de classe' com uma saúde, uma higiene, uma descendência, uma raça". A partir daí, esta exigência do cuidado com o corpo veio ocupando o lugar de verdade e se transformando em um mecanismo de controle de si mesmo e dos outros. Na pesquisa, estas questões surgem como preocupação de uma das crianças, a qual vai definindo a sua própria conduta a partir do modo como o outro se apresenta a ela.

Sala de aula. A professora pediu que eu ficasse um minutinho com as crianças para que ela fosse ao banheiro. Eu disse que tudo bem. Ela saiu e, imediatamente, Wanderley, Gabriel, Mendel e Lauro saíram correndo para fora da sala. Fui até a porta e chamei um de cada vez pelo nome para voltarem para a sala. Lauro voltou na mesma hora, depois Mendel, Gabriel e Wanderley, o qual só veio depois com a professora. Sentei novamente na mesa da professora. Pouco depois, Rafael se aproximou de mim e perguntou: "Você tomou banho?". Eu respondi: "Tomei". Ele insistiu: "Mas hoje?". Eu disse: "Não, ontem à noite". Ele comentou: "Eu não tomei banho". Em seguida perguntou: "Você passa perfume?". Eu respondi: "Passo". Ele acrescentou: "Eu passo só de vez em quando" (Observação – 29/08/06).

Ao investigar a conduta do outro, Rafael também vai se posicionando e se vendo diante das suas próprias ações, o que caracteriza aquilo que Foucault (1997, p. 111) denomina de *governamentalidade* – "o governo de si por si na sua articulação com as relações com o outro". Quando o menino pergunta "Você tomou banho?", ele nos remete à idéia de que existe aí um saber já construído, uma conduta desejável não apenas para mim como para toda a população de que cada um tenha cuidado com seu próprio corpo. É interessante pensar como esses conhecimentos vão sendo incorporados, como vão nos apoderando da vida e servindo para que cada um fale de si. Diante da resposta do outro, o menino imediatamente analisa a sua própria conduta e confessa – "Eu não tomei banho", o que lhe inscreve num processo de

juízo da sua ação como algo que estaria contrariando o que é "bom" – neste caso, tomar banho todos os dias e, se possível, ainda passar perfume. Assim, esta simples pergunta se apresenta como um modo de conduzir a minha conduta e também a dele, de estruturar as nossas ações e de localizá-las na ordem daquilo que deve ser julgado e governado. Como estes discursos de governo de si – o que devo saber e fazer – vão sendo construídos? Que formas de poder e saber vão sendo colocadas em vigor e vão constituindo estes discursos? Ainda que as crianças tenham construído esse ser e fazer em outro espaço e tempo, a questão é que estas práticas que falam de si estão na escola. O fato de tomar banho e saber escrever são práticas concretas que dizem respeito aos sujeitos e vão servindo para constituírem suas subjetividades. E o que a escola tem feito com isso? Isto não significa que estas questões (saber escrever/tomar banho) tenham que ser entendidas como práticas em si, mas justamente como produtos do discurso. Discursos que se reforçam, transformam-se, confrontam-se, enfim, que se multiplicam em lutas e jogos de poder.

Uma música presente no cotidiano desta sala de aula nos ajuda a pensar nos modos como essas questões se realizam – *"Pombinha branca, o que está fazendo? Lavando roupa pro casamento? Vou me lavar, vou me trocar, vou na janela pra namorar. Passou um homem, de terno branco, chapéu de lado, meu namorado. Mandei entrar, mandei sentar. Cuspiu no chão, limpa aí seu porcalhão, tenha mais educação. Vai cuspir no seu portão"* (Observação – 14/09/06). É possível afirmar que existe aqui um tipo de comportamento e modo de vestir valorizados – lavar-se, trocar-se e usar terno branco. Em contrapartida, o fato de o suposto namorado cuspir no chão (atitude considerada indesejável) automaticamente o exclui deste lugar e o envia para outro lugar onde poderia ser desta forma – o seu próprio portão. Caso quisesse se relacionar com esta moça, ele teria que exercer um cuidado sobre si no sentido de tomar "a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar" (FOUCAULT, 2002, p. 50). Um outro aspecto interessante é que o ideal de educação está relacionado à limpeza, à ordem e também à capacidade de agir sobre si mesmo, o que pode ser percebido na exigência de que, uma vez tendo sujado o chão, limpe-o. Ou seja, que ele assuma a responsabilidade sobre o que fez.

O fato de algumas crianças freqüentarem a escola podia significar, no contexto descrito por Graciliano, um privilégio e também um critério de diferenciação. Como mostra Louro (1997, p. 57), a escola "se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso". Estas diferenças poderiam ser delineadas pelo aprendizado das letras, mas também pelos comportamentos das crianças. O menino que *vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-se no quintal, engenhando*

bonecos de barro e falava pouco não correspondia ao ideal de racionalidade, de disciplina e de moralidade exigidos de uma criança considerada "bem educada".

Na escola atual parece não ser mais este critério de acesso ou não acesso o que prevalece, já que a maioria das crianças estão na escola, o que não significa dizer que o ideal de sujeito tenha sido totalmente modificado, mas talvez que outros elementos tenham se tornado mais presentes, e parece que a possibilidade de consumir tem sido uma delas. Conforme anuncia o texto de Graciliano, os *Mota Lima possuíam máquinas que rodavam na calçada como trens* e isto os diferenciava dele que não possuía. Da mesma forma, as crianças da pesquisa parecem mostrar que o "ter" também constitui o "ser", na medida em que "ter mais" parece significar "ser mais", no sentido de ter mais poder.

Pesquisadora: O que que é criança pra você?

Thaís: É... É gente...

Pesquisadora: A gente quem?

Thaís: Elas é boneca... (Risos) É boneca... Elas boneca... elas parece com boneca, mas não é...

Pesquisadora: Criança parece com boneca?

Thaís: (Balançou a cabeça dizendo que sim).

Pesquisadora: Por quê?

Thaís: Porque tem olho, que elas anda... Que eu tenho uma boneca que anda...

Pesquisadora: É?

Thaís: Eu tenho uma boneca que anda... Ela tem um vestido...

Pesquisadora: É?

Thaís: Saia...

Pesquisadora: Olha...

Thaís: E ela parece com criança?

Pesquisadora: E eu ganhei uma... Eu ganhei um carro de remoto... pra minha boneca... Aí ela vai lá, troca de roupa, e vai pro carro e dirige...

Pesquisadora: Olha...

Thaís: Carro de remoto...

Pesquisadora: Carro de controle remoto?

(Silêncio)

(Entrevista – 31/10/06).

O consumo e o "ter" também parecem estar inscritos numa lógica de disciplina e de controle, uma vez que eles estão servindo para produzir uma verdade do sujeito e também estão contribuindo para ele pensar sobre si mesmo – "O que eu tenho e o que eu sou?". Importa pensar, então, como a sociedade disciplinar trabalhada por Foucault se transforma nestes outros procedimentos, discursos e práticas do nosso tempo.

Para Thaís, ser criança é ser gente, e gente parece com boneca. Ela afirma tal semelhança quando justifica que é "*Porque tem olho, que elas anda...*". Ter olho e andar é uma condição de todo ser humano. Mas o que então a diferenciaria dos outros? Na tentativa

de marcar algo que é seu, de singularizar-se, Thaís lança mão daquilo de que ela tem posse – as coisas materiais, neste caso brinquedos – *Eu tenho uma boneca que anda... Ela tem um vestido... [...] E eu ganhei uma... Eu ganhei um carro de remoto... pra minha boneca... Aí ela vai lá, troca de roupa, e vai pro carro e dirige... [...] Carro de remoto...* Neste momento, ter uma boneca que tem um vestido, que anda de carro e que troca de roupa (porque tem mais de uma), parece torná-la superior em relação aos outros que ela supõe não ter o mesmo. Conforme analisa Foucault (*apud* BUJES, 2003, p. 243), "neste campo das relações sociais, onde se dá a constituição das identidades, também aparece a vontade de ascendência de uns sobre os outros, a vontade de poder".

Um outro aspecto que parece ser relevante na construção da subjetividade pelas crianças é o de saber ou não saber algo, pois vai produzindo nelas uma *vontade de verdade*, "no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão" (VEIGA-NETO, 2005, p. 124). É neste jogo de permanente disputa que as crianças vão buscando afirmar um lugar para si.

Eu estava sentada na cadeira da professora, observando e fazendo anotações, quando Karina se aproximou e disse para mim que a Thaís não conseguia amarrar a sua bota. Thaís então disse: "Eu sei sim, mas essa não, só a minha bota que tá lá na minha casa". Karina falou enquanto apontava para mim e depois para a professora: "Ela sabe porque é grande. Ela sabe porque é grande". Thaís respondeu: "Sei sim! Eu sou grande... Oh a minha cabeça... nem sou neném...". Karina saiu andando (Observação – 16/11/06).

Ao afirmar que a colega não conseguia amarrar a sua bota, Karina se colocou numa posição de poder em função de ter um saber que o outro não tem. Na tentativa de assumir-se também em uma posição afirmativa, Thaís a flexibiliza e aponta uma outra condição em que ela é capaz de desenvolver a ação de amarrar sua bota – quando é a sua própria bota, que está na sua casa. Com isto, ela consegue se eximir de ter que demonstrar tal habilidade diante da colega e tenta questionar a regra imposta de que somente se sabe aquilo que se pode mostrar que sabe, o que para Karina e também para a nossa escola parece ser algo essencial. O que passa despercebido para Thaís é que a própria Karina parece reconhecer que não sabe amarrar a sua bota, o que fica marcado pelo reconhecimento de que são as pessoas grandes que sabem fazer isso. No entanto, não parece ser importante para estas crianças reconhecer que as pessoas grandes sabem amarrar a bota porque já aprenderam em algum momento e que, portanto, elas também iriam aprender, mas em afirmarem-se como sujeitos que sabem. E se a condição de ser criança as inferiorizaria por serem pequenas em relação aos adultos, a saída

passa a ser diferenciar-se do neném para tornar-se grande e afirmar tanto seu saber quanto a potência de ser criança.

Um dos ensinamentos de Foucault, assumido neste trabalho, é o de buscar trazer à tona os diferentes discursos das crianças a partir dos seus menores enunciados. Estes, uma vez presentes na sala de aula, passam a estar associados a determinados discursos e práticas que também expõem o que sabem, o que fazem, as normas e os ordenamentos das crianças.

4.1. Quem sou eu e o que eu falo a partir do outro

Conforme tenho mostrado, os processos de identificação vão ocorrendo nas relações entre os sujeitos pela via do discurso, por meio do qual diversos significados vão sendo negociados e incorporados por eles a cada instante. É diante da presença do outro e da observação de suas características, gostos, modos de falar e de agir, que as crianças podem construir uma imagem de si mesmas. Sendo assim, elas podem sentir-se pertencentes a um mesmo grupo – por exemplo, o das crianças – porque brincam ou batem, mas também podem posicionar-se de diferentes formas diante deste lugar. Diante disso, é possível perceber como as identidades social e individual vão se constituindo a partir do que vão falando, do que fazem, do que sabem de si mesmas, do seu corpo e de como se vêem. Se pensarmos com Hall (1999, p. 13) que "a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia", é possível compreender que o que faz de cada criança única e diferente são as relações que elas estabelecem consigo mesmas a partir do que as define.

Pesquisadora: E me conta assim... O que que criança faz?

Mário: (Coçou a cabeça e disse em seguida...) Brinca... Bater... (Disse coçando a cabeça novamente).

Pesquisadora: Bater? Em quem?

Mário: Corre... Ni outra criança que não quer que bate...

Pesquisadora: Que não quer que bate onde? Em quem?

Mário: Nas... nos outro... Nos outro bateu... Mas não pode bater também de volta...

Pesquisadora: Aí tem que fazer o quê?

Mário: Chamar a tia.

(Entrevista – 31/10/06).

Sala de aula. Gabriel estava batendo em Ricardo. A professora viu e falou para Gabriel parar. Ele saiu andando e disse: "O Ricardo me beliscou, agora eu vou beliscar ele pra ele aprender". Deu-lhe um beliscão de leve. Ricardo não reclamou. Gabriel disse a ele: "Vai tomar no cu!". A professora disse pra ele dizer aquilo em casa, onde provavelmente teria aprendido isso, já que na escola ela não havia ensinado. Ele saiu andando (Observação – 24/10/06).

Estes episódios nos mostram que a questão do bater envolve vários ensinamentos. Se por um lado um dos meninos anuncia que o melhor modo de agir, caso apanhe, é *chamar a tia*, que seria aquela considerada mais apta para resolver a situação de conflito gerada por meio da conversa, por outro esta atitude é confrontada com outro ensinamento trazido pelo menino, o qual foi aprendido provavelmente fora da escola, baseado na idéia de que a melhor maneira de aprender é passando pela mesma situação (a de apanhar) para que veja como ela é ruim. Segundo Moita Lopes (2002, p. 32), "é, portanto, a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso [...] que, em última análise, molda o que dizemos, e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós". Assim, cada um dos meninos vai se posicionando diferentemente diante do bater – um convocando a professora para a resolução do conflito pela via da racionalização e talvez da punição, e o outro utilizando da sua própria força física para impedir que o colega repita tal ação ao menos com ele, por saber que irá também apanhar.

Talvez seja interessante notar também que Mário agiu desta forma porque incorporou a disciplina e com ela a norma de que *"não pode bater também de volta"*. O fato de ele dar a resposta que era por mim esperada naquele momento pode indicar que ele aprendeu tanto o tipo de conduta que é esperada dele na escola quanto que ele deve demonstrar aquilo que sabe. Assim, na medida em que vai anunciando seu saber a respeito do que pode e o que não pode, ele também vai assumindo o lugar da "virtude", recompensado por agir da maneira esperada (e de fato ele se apresenta assim na sala de aula). Em contrapartida, Gabriel coloca em evidência o fato de que nem todos se encontram capturados pelo ensinamento da professora a todo instante, bem como a necessidade de um investimento constante no processo de disciplinamento dos sujeitos, já que reagir batendo ou xingando não costuma ser uma atitude aceita na escola, o que vai lhe conferindo um lugar de "menos valia" ou daquele que ainda precisa muito aprender. Como mostra Foucault (2004, p. 151), "os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os 'bons' e os 'maus' indivíduos [...] opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor". Estaria a escola, por meio do estabelecimento do que é certo/errado e bom/ruim, contribuindo para a valorização de apenas um tipo de conduta e modo de ser? O que acontece com aqueles que fogem a este padrão?

Para os comportamentos considerados "maus", restam a punição e o castigo. Estes geralmente são aplicados após a realização de um ato considerado "errado" em um dado grupo e tem como principal objetivo evitar a repetição do mesmo. Espera-se, pois, que os sujeitos castigados e punidos sejam capazes de se autogovernar para não cometer o "erro"

novamente. Um episódio da pesquisa mostra, ainda, o quanto a incorporação destes instrumentos pode produzir uma espécie de autopunição ou autocastigo, quando o mecanismo da punição também já foi incorporado.

Após ter brigado com dois outros colegas na sala e ter ficado chorando perto da professora, Wanderley tirou seu tênis do pé e ficou ameaçando jogá-lo nos colegas que estavam perto. Em um dado momento, ele acertou uma colega que estava sentada no colo da professora. Esta se levantou para conversar com o menino. Ele já havia sentado num cantinho da sala, encostado na parede. A professora se aproximou e calçou seu tênis enquanto conversavam (Observação – 24/10/06).

Em algum outro momento, esta criança parece ter tido contato com os discursos e práticas que estabeleceram estas regras e sistemas de castigos e punições, o que parece revelar ter incorporado estes ensinamentos. Neste sentido, é importante destacar que essas práticas e discursos são construções históricas não somente porque tiveram sua origem em outro tempo e lugar, mas porque têm uma positividade concreta, visto que, como o episódio demonstra, investem nas práticas e nas instituições e agem sobre os grupos, os indivíduos e seus corpos.

De acordo com Prata (2003, p. 10), as subjetividades são sempre produzidas nas relações e se referem aos "padrões identitários que se constituem em cada época", que podem ser aceitos ou refutados. A entrevista a seguir nos revela como o aluno parece ter consciência de que na escola se valoriza a disciplina, a docilidade e a obediência. Talvez por isso ele tenha apresentado o comportamento do colega (de bater) como "negativo" e tenha se apresentado em contraposição a esta atitude e se afirmado no lugar eleito como ideal e "positivo".

Fábio: [...] Aquela menina ontem, que não era você, era outra menina, aí o Gabriel chutou ela, outra menina que ajuda a minha tia...

Pesquisadora: Por que que ele chutou?

Fábio: A menina não fez nada com ele.

Pesquisadora: Ele costuma bater nas meninas?

Fábio: Ele bate também em mim. Eu nem faço nada com ele.

Pesquisadora: É, Fábio?

Fábio: Eu fico quietinho.

(Entrevista – 21/09/06).

A partir da fala de outras crianças durante as entrevistas, é possível apontar alguns dos comportamentos que elas incorporaram como sendo valorizados (saber escrever, desenhar bonito, ficar quietinho, brincar, ser amigo, comer, fazer carinho, fazer trabalhinho, mostrar para a tia, falar baixinho, chamar a tia, ficar sentado) e desvalorizados (ser teimoso, ser chorão, bater, fazer bagunça, estragar os toquinhos, morder o livro, rasgar o livro, xingar,

beijar na boca, quebrar o giz-de-cera, chutar, brigar) na escola. Todos estes comportamentos fazem parte de um projeto mais amplo de uma sociedade na qual cada indivíduo deve saber governar seus próprios atos, no sentido de agir conforme o que é "bom" para a manutenção da ordem das coisas, para a promoção da saúde do corpo e da mente, para a produtividade das tarefas, para o respeito à integridade física e moral, para a organização das atividades, etc. Pensando nisso é que Veiga-Neto (2003, p. 104) destaca

o papel da escola na construção de um mundo que declarou almejar a ordem e a vida civilizada. Um mundo que foi projetado para se afastar daquele estado que muitos chamam de natural, ou bárbaro, ou selvagem, ou primitivo. Quero salientar o papel da escola como a grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados.

4.2. A ação educadora operando no "governo de si"

Partindo da compreensão de que o "governo de si" é a capacidade que cada indivíduo deve ter de conduzir suas condutas e sua própria vida, bem como que na nossa sociedade esta exigência veio adquirindo um lugar central para o controle e o julgamento de todos e de cada indivíduo, é a ação educadora (que na escola costuma partir da professora, mas que também surge entre as crianças) que vai assumir como sua a tarefa de ensinar tanto a maneira como as crianças devem agir quanto as maneiras de avaliarem suas ações. Uma das formas de fazer com que as crianças aprendam a julgar seus próprios comportamentos consiste na convocação de que façam um *exame de consciência*, no sentido de fazê-las refletir sobre suas ações para então modificá-las. Como mostra Foucault (2002, p. 66), este processo tem como função "mensurar uma atividade realizada para reativar seus princípios e corrigir, no futuro, sua aplicação". Assim, a professora não diz apenas o que devem ou não devem fazer, mas lança uma pergunta para que o aluno busque uma resposta para o que fez, como se considerasse tal atitude mais produtiva.

Mendel chora. A professora pergunta o que foi e ele diz que Túlio o havia mordido. Túlio também chora e diz que Mendel pegou sua bola. A professora pede que um outro aluno busque gelo na cozinha e coloca os dois sentados na cadeira para conversar com eles. Lauro, que estava ao lado, chama Gabriel e ambos combinam baixinho de bater no Túlio depois, enquanto batiam de leve nas costas de Mendel e cochichavam algo em seu ouvido. A professora então pergunta a Túlio: "O que você deveria ter feito ao invés de morder o colega?". Lauro e Marina imediatamente respondem: "Era pra ter chamado a tia [...]". (Observação – 26/10/06).

Esta prática da professora de transferir para a criança a responsabilidade de refletir e julgar sua ação e a si mesma parece demonstrar a nossa preocupação com a "cultura de si" – esse permanente e insistente procedimento que nos ensina que cada um deve voltar-se para si mesmo como forma de apoderar de sua "verdade", de sua identidade. Em ações como estas, realizadas na escola, é que as crianças vão construindo um aprendizado de si.

Na tentativa de fazer com que as crianças aprendam que determinados tipos de comportamento não são permitidos na escola, a ação educadora também pode atuar no sentido de tentar impedir possíveis atitudes transgressoras. Pensando neste processo como algo infundável, na medida em que envolve resistências e disputas de poder, a exigência de que as crianças reflitam sobre seus comportamentos não constitui uma garantia da produção de sujeitos dóceis, mas a possibilidade de se posicionarem diante desta busca pela ordem.

Sala de aula. As crianças brincam. Uma aluna sobe em cima da mesa e fica batendo os pés, fazendo barulho. A professora pede que desça e ela desce. Pouco depois, sobe novamente. Uma colega faz o mesmo e a professora lhe diz: "Agora você tá imitando as coisas erradas que as pessoas fazem também? Você tem que imitar as certas..." (Observação – 19/10/06).

Ao perceber a insistência de uma das meninas em permanecer no lugar em que ela já havia indicado ser inadequado (em cima da mesa), a professora lança mão de uma outra estratégia. Que representações e que estratégias estão sendo construídas e utilizadas para que as pessoas se voltem para si mesmas? Quando a segunda menina imita a primeira e também sobe na mesa, a professora mostra-lhe que algumas pessoas fazem coisas "certas" e outras "erradas" e que ela deve somente imitar as "certas". Assim, a ação educadora acaba situando não somente aquele ato como "errado", mas também faz com que a própria menina, ao ver-se fazendo coisas "erradas", perceba que poderá ser vista também como "errada", o que talvez funcione na inibição de sua ação.

Considerando, segundo Foucault (2004, p. 125), que na disciplina "cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros", uma outra forma de fazer com que as crianças correspondam à ordem esperada refere-se à marcação pelo professor da sua condição diferente em relação ao grupo apresentado como homogêneo, por meio da *sanção normalizadora*, o que vai ensinando à criança que ela deve transformar sua conduta para tornar-se "igual" e incluir-se no grupo.

Aula de Educação Física. Diante da solicitação do professor, as crianças foram para a rodinha. Thaís ficou brincando com um bambolê e andando pela quadra. O

professor perguntou-lhe: "Onde estão todos os seus colegas?". Mário respondeu: "Na rodinha...". Thaís sentou-se na rodinha (Observação – 21/11/06).

Diante do esforço em manter todas as crianças no mesmo lugar de disciplina, organização e silêncio, a escola vai regulando a conduta de cada indivíduo a partir do pressuposto de que todos devem estar no mesmo lugar, fazendo as mesmas coisas, quando na verdade ela mesma lhes impõe condições diferentes.

A professora e uma eventual estavam ensaiando a história da "Menina bonita do laço de fita" com as crianças na sala. Em um dado momento, pediram silêncio para que pudessem continuar. As crianças foram parando de falar e Fábio disse: "É que a gente tá de fora..." (Observação – 30/11/06).

Ao perceber que estava desagradando a professora, por estar conversando na hora "errada", o menino utiliza da própria condição diferente em que se encontra para *justificar-se* em relação à exigência que foi feita e, imediatamente, tenta também colocar no outro uma parte de responsabilidade sobre o que fez, como se dissesse: "Eu estou errado por estar falando na hora que não devia, mas só estou fazendo isso porque você me colocou de fora na apresentação da história". É por meio destes processos de objetificação/subjetivação construídos nas relações com os outros que os sujeitos vão adquirindo "certas capacidades de compreender a si mesmos, de falar de si mesmos, de julgar a si mesmos, de colocar-se em ação" (BUJES, 2002, p. 166).

O processo de *objetivação* tem a ver com as descrições feitas sobre nós e as classificações em que somos inscritos, que nos fazem ser vistos de uma determinada maneira. À medida que vamos reunindo este conjunto de coisas que são ditas sobre nós, também passamos a nos ver a partir desta descrição do outro, o que constitui o processo de *subjetivação*. Estes processos são complementares e contribuem significativamente para a constituição dos sujeitos, "como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência 'objetiva' do mundo exterior, construisse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como 'sujeitos'. Ou, em outras palavras, tanto o que é ser pessoa em geral como o que para cada uma é ser ela mesma em particular" (LARROSA, 2002a, p. 45).

O desenvolvimento destas capacidades de os sujeitos se verem, se julgarem e se narrarem, buscando a transformação de si mesmos, veio se tornando essencial no modelo de escola vigente, onde a visibilidade se transforma em condição para a própria aprendizagem, seja dos conteúdos escolares, seja das maneiras de se conduzir. Portanto, estar com os outros

sem ter o domínio de si mesmo poderia ser traduzido como dificuldade de adaptação à própria vida em sociedade, já que nela se exige um constante posicionamento do sujeito em cada situação.

4.3. O regulamento do grupo e a construção de si

Entendendo que as regras de um grupo vão se constituindo num campo de negociações que são contingentes, à medida que se vão estruturando determinados modos de agir como aceitos pelo grupo, é que os sujeitos vão assumindo um posicionamento diante dessas regras. Essas negociações vão se constituindo como práticas de atribuição de sentido para as crianças, na medida em que vão permitindo aproximações e distanciamentos que são importantes para o estabelecimento das relações entre elas e para formação dos grupos. Como estar em grupo passa a ser importante nesse processo de pensar em si?

Ao supor a existência da regra de que somente se deve dar biscoitos para os colegas que também dão os seus, uma criança pode entrar no jogo e tomar a iniciativa de distribuir seus biscoitos aos colegas, ainda que não desejasse assim fazer, no sentido de exercer um *controle sobre si e sobre os outros*, para ter a partir desta ação uma recompensa futura.

As crianças estavam sentadas no refeitório lanchando e eu estava ao lado de alguns deles. Em certo momento, Leonardo se aproxima de Lauro e coloca um dos seus biscoitos na mesa, em frente ao colega. Eu perguntei se ele estava dando biscoito para o colega e ele disse: "Eu tenho que dar biscoito pra todo mundo pra ganhar biscoitos deles...". Eu disse: "Ah tá..." (Observação – 28/11/06).

Para outra criança, a existência de uma outra regra também relacionada ao fato de dar biscoitos aos colegas pode estar condicionada ao fato de a pessoa ser sua amiga, independente das mudanças que possam ocorrer em seu modo de falar ou no estabelecimento de um vínculo afetivo com a colega, valendo o estado atual da relação.

No refeitório, estava eu sentada entre duas alunas quando uma delas, Monique, perguntou à outra: "Me dá um biscoito, Daniela?". A menina respondeu com firmeza: "Não! Não...". Monique segurou no meu braço e pediu que eu pedisse para a colega um biscoito, enquanto chorava. Eu disse para ela pedir novamente dizendo por favor. Ela pediu e Daniela disse: "Não! Pro Mendel, que é meu amigo, eu dou à vontade. Pra você não, você não é nada minha...". Monique disse: "Eu sou sua amiga sim...". Daniela respondeu: "Mesmo assim eu não dou!" (Observação – 30/11/06).

Neste sentido, é possível pensar que essas negociações revelam uma tensão permanente, uma forma de poder e de construção de hierarquias entre as crianças, as quais

vão situando diferentemente os colegas como pertencentes ou não a um dado grupo (aqueles para quem dou ou não biscoito), a partir dos critérios que são colocados em jogo nestas definições, os quais estão sempre sujeitos a modificações.

De acordo com Larrosa (2002a, p. 78), para que obtenha dos outros uma ação desejada (a de receber biscoitos) "a pessoa tem que fazer algo consigo mesma em relação à lei, à norma, ao valor". No entanto, é possível perceber que nem sempre os critérios em jogo na definição de uma ação são explicitados. De qualquer forma, a ausência de uma regra clara não elimina a ocupação de determinados lugares por cada sujeito nesta relação, como o lugar da exclusão, da não-amiga que não pode ganhar o biscoito da colega. Talvez, no caso de Monique, ela tivesse que primeiro tornar-se amiga de Daniela, colocando-se num lugar de valor para a colega, para então depois conseguir dela um biscoito.

Na tentativa de obter um valor positivo diante dos outros, muitas vezes fazem-se necessárias a aprendizagem e a modificação dos indivíduos no sentido de adquirir certas atitudes que explicitem suas qualidades e sua capacidade de interação, de modo a construir uma verdade sobre eles. É na trama das relações de poder e nestas constantes disputas entre os sujeitos que cada um aprende a atuar sobre si mesmo e faz operar *as tecnologias do eu* descritas por Foucault (1990, p. 48), as quais

permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

Isto acontece em um episódio da pesquisa, no qual as crianças parecem modificar suas condutas em relação a um colega, a partir da indagação por mim feita ou da solicitação de outro colega de que interrompesse tal ação, de modo a evitar serem vistos como "maus" pelos outros.

As crianças brincavam no parquinho, quando Wanderley começou a chorar. Marina havia lhe batido e Gabriel a estava ajudando a bater no colega. Aproximei-me e perguntei o que estava acontecendo. Wanderley continuou chorando e Marina gritava: "Bem feito! Bem feito!". Conversei com Wanderley e pedi que Marina parasse. Ela não parou. Gabriel aproximou-se do colega e passou a mão em sua cabeça. Marina continuou dizendo: "Bem feito! Bem feito!". Gabriel ameaçou bater nela, dizendo para parar de falar aquilo. Ela, então, aproximou-se de Wanderley e passou a mão em sua cabeça. Este a empurrou. Ela se afastou. Wanderley parou de chorar (Observação – 26/10/06).

A situação acima nos faz pensar no quanto as identidades são "pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós" (HALL, 2000, p. 112), conforme as relações e negociações estabelecidas. Neste sentido, uma das possibilidades de leitura é pensar que, se em um dado momento rir do colega chorando foi possível, é porque talvez neste momento ainda não estivesse em jogo a possibilidade de a menina ser vista pelos dois colegas como "má", já que um deles a estava apoiando. A partir do momento em que este transformou sua ação no sentido de apoiar o colega que chorava (passando a mão em sua cabeça), ele pareceu automaticamente ter deixado de estar do lado da menina, a qual se viu obrigada a também rever a sua ação no sentido de ser considerada "boa" e ter a aceitação deste colega. Mesmo que o colega que chorava não a tenha "perdoado", o importante é que a sua mudança de atitude na tentativa de acolhê-lo fez cessar seu choro e a fez talvez compreender que, para ser aceita naquele grupo, seria necessário modificar sua ação no sentido de enquadrar-se. Como nos lembra Bujes (2002, p. 158), "a experiência na qual os sujeitos se reconhecem como tal é uma experiência de atribuição de sentido às próprias condutas e às alheias".

As relações com os colegas são bastante reveladoras da maneira como cada criança vai se vendo, já que ela pode assumir posições distintas conforme a situação e o tipo de negociação que vai estabelecendo.

Pesquisadora: O que que você faz lá na sala?

Talita: Só brinco...

Pesquisadora: Brinca de quê?

Talita: Eu brinco de boliche e de brinquedo... Ninguém me bate.

Pesquisadora: É?

Talita: (Balança a cabeça dizendo que sim).

Pesquisadora: E os coleguinhas lá da sala?

Talita: Não sei...

Pesquisadora: Você gosta de brincar com eles?

Talita: (Balança a cabeça dizendo que sim e diz...) Mas eles não gostam de brincar comigo...

Pesquisadora: Por quê?

Talita: Porque sim...

(Entra a servente e o porteiro na sala, Talita olha, eu os cumprimento e continuo...)

Pesquisadora: Hein, Talita? Por que que eles não gostam de brincar com você?

Talita: Porque quando eles me batem e eu bato também... eu não chamo a minha tia...

Pesquisadora: Não chama?

Talita: (Balança a cabeça dizendo que sim).

Pesquisadora: E aí o que que você faz?

Talita: Quando eles me batem eu chamo a minha tia, de vez em quando eu não chamo...

(Entrevista – 31/10/06).

Ao contar o que faz na sala de aula, a menina vai construindo uma imagem de si mesma como alguém que só brinca e em quem ninguém bate. Se em algum sentido isto lhe conferiria um poder, pelo fato de não apanhar de ninguém, por outro, ela explica que se alguém lhe bate ela também bate no colega, o que seria o motivo de eles não gostarem de brincar com ela. Diante deste duplo processo de auto-afirmação, a menina parece perceber que ela pode assumir posições diferentes de acordo com a situação, conforme demonstra sua fala – "*Quando eles me batem eu chamo a minha tia, de vez em quando eu não chamo...*". Para obter a amizade dos colegas, talvez fosse necessário que ela não batesse neles e chamasse a tia, enquanto que para não apanhar algumas vezes ela poderia resolver a situação batendo. Isto nos revela como essa criança vai usando o discurso para falar de si, demonstrando que existe uma rede discursiva da qual o sujeito participa, que o vai produzindo e também capturando. São os discursos que nos permitem, portanto, atribuir significados às nossas experiências.

Ao definir seus gostos e preferências, as crianças também vão se vendo em certos lugares dentro do grupo.

Pesquisadora: Então... E lá dos coleguinhas, assim... Com quem que você gosta de brincar?

Mário: Com o Rafael, com o Mauro... com o Juca...

Pesquisadora: Quem mais?

Mário: Com o Lauro... Gabriel... o Juca...

Pesquisadora: E por que que você gosta de brincar com eles?

Mário: Porque eles não bate...

Pesquisadora: É? Você não gosta de brincar com quem bate não?

Mário: (Balançou a cabeça dizendo que não).

Pesquisadora: Por quê?

Mário: Porque... Se eu brincar com os brinquedos... Eles também quer, só que eu não quero dar... Eu lá brincando, aí eles me bate...

(Entrevista – 21/10/06).

No jogo destas relações, o conflito instalado pela possibilidade de vários colegas quererem brincar ao mesmo tempo com o mesmo brinquedo, faz com que o menino não queira dividir o brinquedo e somente queira se relacionar com aqueles colegas que forem capazes de respeitá-lo nesse desejo sem bater. O fato de ele não querer dar o brinquedo o separa de outros colegas e, ao mesmo tempo, o coloca num lugar de constante ameaça, caso estes tentem se aproximar dele para pegar o brinquedo e queiram bater nele. Há aqui um processo de vigilância, de julgamento, de narração e, ao mesmo tempo, de autovigilância, autojulgamento e autonarração, que coloca em funcionamento a construção e a transformação

do conhecimento de si. Assim, as *tecnologias do eu* vão sendo organizadas pelos processos de confissão e narração, os quais são vivenciados e constituídos como "experiência de si".

Um outro instrumento de poder que opera nas relações do sujeito consigo mesmo é o da *confissão*, esta compreendida por Foucault (1997, p. 101) como "'atos de verdade' que têm como particularidade o fato de que não somente o sujeito é obrigado a dizer a verdade, mas dizer a verdade sobre si mesmo, suas faltas, seus desejos, seu estado d'alma etc". É isto que faz um dos alunos, mas sem deixar de resistir.

Após a aula de Educação Física, Talita veio até a mesa da professora, pegou sua garrafinha de água, viu que estava vazia e perguntou para mim quem tinha bebido. Eu disse que não sabia. Gabriel, que estava ao lado dela, disse: "Fui eu!". Talita foi falar com a professora e esta disse a Gabriel que quando quisesse beber água era para ir até o bebedouro e não beber na garrafa dos colegas. Ele respondeu: "Eu vou beber na garrafa". A professora disse que daquela vez passava, mas que da próxima ele iria se ver com ela (Observação – 28/11/06).

Ao dizer que vai repetir a ação considerada indesejada, o menino parece querer marcar o seu desejo e também o seu poder, como se dizer "*Eu vou beber na garrafa*" significasse "Eu faço o que eu quero". Uma possibilidade de leitura pode ser dada a partir do domínio da *ética*, que segundo Foucault (*apud* VEIGA-NETO, 2005, p. 98) traduz "o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações". Se por um lado, o menino confessa o que faz sabendo que sua atitude é julgada como incorreta, por outro ele cria um espaço de resistência nesta relação de poder e se recusa a obedecer à determinação sobre o que é certo e insiste em atuar da mesma forma. Diante disto, a professora utiliza da ameaça para manter sua posição de autoridade na tentativa de garantir que o menino não repita tal ação. Poderíamos aqui nos perguntar: Como este menino se vê a partir dos valores construídos como certo e errado por este grupo? Seriam eles determinantes para a sua aceitação no grupo? Estaria ele se afirmando no lugar da transgressão ou daquele que simplesmente age por si mesmo?

Uma outra criança parece incorporar os modos de agir valorizados pela escola e exerce sobre si mesma um *autocontrole*, o que é feito por meio da narração de sua ação para a professora.

A professora chamou as crianças para guardarem os brinquedos, pois iriam embora. Algumas ajudaram imediatamente, outros se mostraram mais empenhados a partir do momento em que eu comecei a guardar também. Um deles, após ter derramado tudo o que havia guardado, guardou tudo novamente e disse: "Tá vendo, tia, guardei tudo rapidinho" (Observação – 17/08/06).

Na medida em o menino já sabe o que é valorizado – guardar o brinquedo rapidinho – ele é capaz de anunciar o desejo de ser visto a partir deste lugar. Isto nos mostra o quanto as crianças parecem saber que estão sendo observadas e analisadas em seus comportamentos o tempo todo, o que passa a exigir delas o *autocontrole*, explicitado no momento em que "a pessoa presta contas de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contável de si" (LARROSA, 2002a, p. 69). A necessidade de dizer o que fez parece demonstrar também que a criança será tão mais valorizada quanto mais puder mostrar aos outros as condutas obedientes, ordeiras, disciplinadas.

Assim, a escola parece funcionar como uma instituição que ensina às crianças a maneira como devem se comportar, por meio de uma marcação bastante fixa daquilo que é certo e errado. Nas palavras de Veiga-Neto (2003, p. 107), ela vai se configurando como "uma maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente".

Se a escola parece ter assumido a função de ensinar determinadas maneiras de agir na relação com os outros, é porque em algum momento elas foram construídas e legitimadas como verdadeiras. Ao observarmos as ações das crianças envolvidas nesta pesquisa, seria possível afirmar que a escola tem ocupado um lugar de aprendizagem das regras já existentes na sociedade pelas crianças, mas que também elas passam a jogar com estas regras a partir das negociações estabelecidas em suas relações e de seus modos de ser nem sempre previstos e capturáveis.

4.4. Quem sou eu, o que eu falo de mim e como eu me vejo

Pensar na criança como aquela que pode ser, falar e ver-se em lugares talvez nunca pensados por nós, mesmo quando insistimos em ensinar-lhes a permanecer no lugar que determinamos para ela como "correto", talvez seja um desafio que deveríamos nos lançar na tentativa de percorrer novos caminhos e aprender com as crianças a intensidade de suas relações na produção de um outro modo de estar no mundo.

Poderíamos pensar que a construção da subjetividade ou de uma imagem de si mesmo diz respeito à "experiência de si" e àquelas ações em que cada um vai sendo convocado a voltar-se sobre si, a significar e pensar suas ações, a observar-se, a confessar-se, a descrever-se e a fazer algo consigo mesmo (BUJES, 2002). No caso das crianças, isto parece passar pelas suas vivências mais significativas, por aquilo que lhes permite serem tocadas em seus

sentimentos e pela possibilidade de sentirem-se livres por um instante para serem o que quiserem.

Pesquisadora: Você vai desenhar pra mim o que que é criança pra você, tá?

Rafael: (Imediatamente pegou um giz-de-cera na caixa).

Pesquisadora: (Enquanto isso eu disse...) Você desenha criança, tá?

Rafael: Pode desenhar aquela rodada assim? (Fez o movimento de uma roda girando com a mão).

Pesquisadora: Pode...

Rafael: Tem a exposição...

Pesquisadora: Exposição?

Rafael: (Balançou a cabeça dizendo que sim, desenhou durante um tempo e depois empurrou a folha pra mim).

Pesquisadora: Pronto?

Rafael: (Balançou a cabeça dizendo que sim e foi colocando o giz-de-cera na caixa).

Pesquisadora: Agora me explica o que você desenhou.

Rafael: Criança. Sabe aquele negócio que é assim, uáááááááá? (Fez o movimento de giro novamente com a mão).

Pesquisadora: Qual negócio? No parque de diversões?

Rafael: É...

Pesquisadora: É isso que é criança pra você?

Rafael: É.

Pesquisadora: Ah... Por quê?

Rafael: Pra mim rodar assim oh, fúúúúúúúú... (Fez o movimento novamente com a mão).

Pesquisadora: Pra você rodar?

Rafael: Aham. Aí vai rodando... ruéééééé... tem um avião também, aí vai fúúúúúúúú (Fez o movimento do avião, abrindo os dois braços).

Pesquisadora: Que legal. Você gosta do parque de diversões?

Rafael: (Logo fez um movimento com a cabeça indicando que sim).

Pesquisadora: Então tá bom. Gostei muito do seu desenho, viu?

Rafael: (Balançou a cabeça que sim).

(Entrevista – 14/09/06).

Ao ser solicitado que diga o que é criança para ele, o menino pede permissão para que desenhe não como é uma criança, mas para narrar a sua própria experiência de ser criança. Mesmo com toda a minha ação reguladora, no sentido de permitir ou não que ele desenhe algo e de exigir que ele explique o que desenhou, Rafael parece jogar com esta exigência na tentativa de impor a sua própria existência e suas ações no mundo. Ele fala da *rodada* (que eu supus ser uma roda gigante) e da *exposição* (que eu supus ser uma das festas comumente realizadas na cidade num espaço denominado parque de exposição, onde um dos atrativos é o parque de diversões), mas não procura explicar isso de modo racional. Ele se deixa tocar por aquilo que o constitui enquanto criança – o movimento e a imaginação. Neste sentido, Larrosa (2004, p. 113) nos mostra que "o 'vivenciar o existente' [...] não é mais julgar e valorar as coisas, não é se apropriar do que existe, mas é deixar aparecer o existente em seu ser, em sua

plenitude e em seu distanciamento, isto é, em sua verdade". Talvez seja esta a maneira mais autêntica de expressar quem ele é – por meio daquilo que da experiência emerge em seu ser e o afeta quando ele fala de si.

Um outro episódio nos mostra que, se por um lado a criança tenta escapar às solicitações para que defina o que é criança, por outro ela vai se reconhecendo como tal à medida que vai percebendo que seu corpo e suas atitudes lhe conferem um lugar diferente do adulto, por exemplo, na sala de aula.

Pesquisadora: O que que é criança? Desenha pra mim o que que é criança...

Juca: O que que é criança? Verde e amarelo... Da cor do Brasil, né?

Pesquisadora: É da cor do Brasil.

Juca: (Desenhou e disse...) Dessa... dessa cor, e dessa... oh! Fica bonito?

Pesquisadora: Fica...

Juca: Aí... Oh, o tamanho da minha cabeça (Referiu-se ao desenho e colocou as mãos na sua cabeça também).

Pesquisadora: O que que você tá desenhando?

Juca: Eu.

Pesquisadora: Você? Você é criança?

Juca: Sou (Balançou a cabeça dizendo que sim e apoiou seu braço esquerdo na mesa).

Pesquisadora: O que que criança faz?

Juca: Criança? O que que faz? Criança... faz o quê? (Colocou a mão na cabeça enquanto pensava, depois disse...) Faz bagunça... Pedre pra professora pra ir sabe aonde? Pra ir no banheiro... e a professora, sabe o que que faz? Não deixa (Falou algo que eu não entendi, em seguida completou...) Quando tá quieto deixa...

Pesquisadora: Quando tá quieto deixa?

Juca: (Balançou a cabeça dizendo que sim).

(Entrevista – 14/09/06).

Ao ser convidado a falar sobre o que é criança, Juca fala das cores do Brasil, solicitando o meu julgamento sobre o seu desenho – "Fica bonito?" –, e também aponta uma característica física sua – *Oh o tamanho da minha cabeça* –, sugerindo que ela é pequena. À medida que vai narrando o seu desenho, o menino vai percebendo que também está falando de si e vai constituindo seu "eu" a partir de coisas concretas, como a fala sobre o seu corpo e as suas atitudes. Isso pode ser observado quando, ao pensar no *que que a criança faz*, ele responde a partir daquilo que parece observar na sala de aula – a criança é aquela que faz bagunça e a professora é quem vai colocar um "limite" na sua ação, neste caso por meio da punição, não deixando que ela vá ao banheiro, a não ser que ela se apresente do modo esperado, *quando tá quieto*. Com esta fala, ele parece mostrar que sabe quais são os comportamentos desejados e que pode conseguir o que quer ficando quieto, o que o inscreve neste jogo de poder/de força e de negociação que vai constituindo a realidade e ele mesmo a

partir destes diferentes discursos. Como ele se vê diante disso? Como aquele que precisa ser controlado por um outro? Como alguém que deve aprender a se comportar da maneira esperada pela professora? Como alguém que compreendeu o jogo de poder no qual está envolvido e passa a agir do modo esperado para obter a permissão de fazer o que tem vontade?

Ao falar de si, a criança muitas vezes nos convida a perceber o mundo à nossa volta, a deixar um pouco de lado a pressa em expressar definições, a deixar emergir aquilo para o qual não encontra espaço na rotina das atividades na sala de aula e a simplesmente escutar aquilo que nem sempre gostaríamos de ouvir.

Pesquisadora: O que que você desenhou?

Thaís: (Ela olhou para a janela e disse...) Nossa, que sol quente!

Pesquisadora: Sol quente, né?

(Silêncio)

Pesquisadora: O que que é isso aqui que você desenhou?

Thaís: (Ela fez mais alguns traços no desenho, balançou a cabeça de um lado para o outro e disse...) Borboleta.

Pesquisadora: Uma borboleta?

Thaís: Lá... lá... Lá na minha casa tinha um monte de borboleta voando assim oh... Na festa lá... No dia do meu aniversário eu fazia assim oh... Aí... aí tinha um monte de poderosa assim oh...

Pesquisadora: O que que a tia tá pedindo pra você desenhar?

Thaís: Bo... neca...

Pesquisadora: Criança.

Thaís: Boneca criança...

Pesquisadora: Então, desenha pra mim...

Thaís: (Ela pegou imediatamente a folha e o giz-de-cera, começou a desenhar e depois disse...) No meio da... da... como é que ela chama? (Apontou para o desenho que tinha feito e perguntou novamente...) Como é que chama isso aqui?

Pesquisadora: Como é que chama?

Thaís: Isso aqui é borboleta... (Ela disse isso e logo continuou desenhando, depois disse sorrindo...) Oh, eu esqueci de fazer os peitinho dela... Eu não tenho peito? (Disse enquanto colocava a mão em seu corpo).

Pesquisadora: Tem...

Thaís: Agora eu tô fazendo o peitinho dela...

Pesquisadora: Aham.

(Entrevista – 31/10/06).

Isto que é trazido pela criança é uma parte do seu mundo, da sua capacidade de sentir o que está a sua volta (o sol, as borboletas), de trazer ao presente vivências que marcaram seu passado mesmo que recente (o dia do seu aniversário), o que certas vezes não parece tão interessante aos nossos olhos que a tudo buscam capturar e definir. Diante da minha insistência em saber o que eu lhe pedi para desenhar, a menina é capaz de dizer o que eu gostaria de ouvir, mas também retorna à borboleta e diz algo de si a partir dela. É, pois, o

encontro com esta infância que nos permitiria estabelecer o que Larrosa (2004, p. 197) denomina de "um autêntico cara a cara com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido nem apropriado".

O que isto nos diz sobre quem são as crianças, sobre aquilo que elas falam e sobre o modo como elas se vêem no mundo? Talvez possamos pensar que o que elas são tem a ver com aquilo que elas foram aprendendo sobre si nas relações com os outros. Talvez a sua possibilidade de falar esteja condicionada àquilo que dela podemos ouvir. Talvez elas estejam se dedicando demais à tarefa de aprender como devem se ver e pouco às suas próprias experiências. Por que não pensarmos em transformar a escola no sentido de se abrir às outras possibilidades trazidas pelas crianças?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco o estudo das relações de poder estabelecidas entre as crianças na escola, a partir das quais problematizei como a configuração disciplinar assumida desde a Modernidade se faz presente nesta instituição e vai sendo incorporada, contestada ou negociada pelas crianças, revelando uma infância diversa e produzida na trama destas relações.

Um primeiro aspecto observado na pesquisa refere-se ao fato de a disciplina ser compreendida como algo que deveria ser ensinado às crianças, por meio do controle de seus corpos e atitudes, para que percebessem o que podia e o que não podia ser feito. Isto ocorria a partir da vigilância, que permitia à professora identificar os comportamentos que não correspondiam àquilo que é valorizado na escola – a ordem, o silêncio e a organização – e agir sobre as crianças para que transformassem suas condutas no sentido desejado. Foi possível também notar que, na medida em que algumas crianças iam incorporando esta disciplina, passavam a interferir na ação dos colegas para que cumprissem a tais determinações, por exemplo, através da denúncia de uma atitude considerada "incorreta" à professora.

Com todo este esforço em buscar transformar as crianças em sujeitos "civilizados", capazes de manter uma "ordem" e obedecer às regras criadas pela escola, uma outra dimensão foi se tornando evidente – a permanência das "disputas" entre os sujeitos. Isto demonstra a premissa foucaultiana de que as relações de poder não estão dadas, mas se configuram como "jogos de forças" que se definem provisoriamente a partir dos diferentes posicionamentos que cada um vai assumindo. Pensar na permanência destas disputas significou reconhecer que estavam sendo produzidas resistências nestas relações e que nem todas as crianças incorporavam o que era dito pela professora ou pelos colegas da mesma forma, que elas podiam contestar o que era dito, como também aceitar o que era dito em um momento e não em outro, que elas podiam incorporar e não agir conforme o que incorporaram, ou pelo menos não em todos os momentos.

Diante disso, a escola pesquisada parece manter a insistência neste processo de disciplinamento das crianças, com a intenção de produzir um tipo de infância, de modo que sejam capazes de se autogovernar e julgar suas próprias ações. A sanção normalizadora, instrumento disciplinar da Modernidade descrito por Foucault, apareceu na pesquisa em formas sutis de controle da fala, dos gestos e dos corpos das crianças (os sinais, o fato de

chamar o nome da criança para que esta interrompesse uma ação indesejada e o fato de a professora dizer "Eu vou contar de 1 até 5" foram bastante úteis no sentido de obter delas determinadas condutas). A racionalização do tempo e do espaço de cada atividade também permitia que grande parte dos sujeitos estivessem envolvidos em tarefas iguais e sucessivas, a partir das quais as crianças passavam a reconhecer a rotina como parte de suas vidas. As músicas apareceram como produtoras da disciplina e de sujeitos dóceis ("Quando eu volto do recreio, cansadinho de brincar... Na mesinha, eu me deito, para logo descansar..."), o que muitas vezes funcionava em função da recompensa de ganhar "ventinho"²¹ ou "beijinho"²² da professora. Através das músicas também foi possível perceber a produção de resistências pelas crianças em relação a esta exigência de obediência e docilidade, o que aparecia no exagero do tom de suas vozes ou da modificação de partes da letra da música com a inclusão de palavrões ou de palavras não comumente ditas na escola. Outras formas de resistência à organização disciplinar da sala de aula apareceram na realização de gestos (como colocar a língua para fora da boca ou virar os olhos) que fugiam ao olhar da professora e da própria recusa em participar de determinada atividade, o que mostra que ela pode se fazer presente tanto explicitamente quanto disfarçadamente.

Estas múltiplas possibilidades de as crianças se situarem diante das práticas desenvolvidas na sala de aula mostram como a produção de suas subjetividades também estão inscritas neste jogo. Foi possível observar que qualificar ou desqualificar o comportamento ou uma característica dos colegas permitia que a criança se afirmasse em um lugar diferente deste por ela identificado como sendo do outro. A prática de dividir os alunos em filas de meninos e meninas servia, por exemplo, para a construção de suas identidades de gênero. Da mesma forma, o fato de identificar no outro uma característica ou modo de agir (como ser grande, ser negro, bater ou fazer bagunça) permitia que cada um fosse se situando nesta rede de poder para se constituir enquanto sujeito.

As relações entre adultos e crianças nos possibilitaram perceber, neste sentido, como os mecanismos de poder/saber inscritos num campo de negociações foram definindo os lugares da professora, da pesquisadora e das crianças na escola. De um lado as perguntas por mim feitas às crianças em relação àquilo que eu esperava que elas soubessem a respeito da infância pareciam traduzir um desejo de que elas se reconhecessem como sendo crianças a partir de um saber que eu então pressupunha que as crianças deveriam ter. De outro, os

²¹ Após o recreio, a professora abanava com um livro ou caderno aqueles alunos que estivessem sentados nas cadeiras.

²² Algumas vezes a professora também costumava dar um beijo no rosto das crianças que estivessem sentadas.

discursos das crianças apresentavam a mim formas totalmente inusitadas de conceber e experimentar a infância, as quais mostraram que as crianças nem sempre estão capturadas aos saberes que construímos sobre elas e que podem ser outras coisas, diferentes daquilo que pensamos que deveriam ser. No que diz respeito à relação professora/alunos, a disciplina costumava aparecer como algo que era definido pelo adulto e que deveria ser incorporado pelas crianças (as quais deveriam aprender a ler e escrever, a se comportar ordeiramente, a agir conforme aquilo que é considerado "correto", a controlar seus corpos e suas falas, a respeitar o tempo de cada atividade, a obedecer ao que lhes é imposto como verdadeiro, etc). Mas se algumas vezes isto acabava definindo os lugares ocupados por estes sujeitos, outras se mostrava como sendo efeitos destas relações ou dos papéis que as crianças iam atribuindo aos adultos, dos quais pareciam esperar determinadas atitudes diferentes das de seus colegas. Sendo assim, as próprias relações estabelecidas entre adultos e crianças foram legitimando ou colocando sob contestação os lugares construídos historicamente para cada um deles. A sexualidade configurou um exemplo de como estes processos de atribuição de lugar aos sujeitos são móveis e resultam da maneira como nos relacionamos, já que tanto a sua manifestação quanto o seu não aparecimento produzem um tipo de sujeito que ora sabe que tipo de comportamento deve controlar para se inscrever na ordem imposta, ora utiliza-se deste mesmo comportamento para ameaçar o que está instituído.

As relações entre as crianças trouxeram para nós uma importante contribuição no sentido de pensarmos em como estes lugares vão sendo construídos. Ao se definirem diante dos colegas, em função de semelhanças ou diferenças em suas características ou comportamentos, as crianças iam se situando em suas relações como crianças, como amigas, como obedientes, como meninas ou meninos, cujas posições também iam orientando seus modos de agir, suas escolhas, seus discursos a partir de algumas "verdades" que foram construídas para cada identidade assumida. Ser amigo, por exemplo, implicava algumas vezes em não bater no colega, outras em lhe dar biscoito, outras ainda em não conversar com alguns colegas. O autogoverno, enquanto a capacidade de cada um julgar as próprias ações, apareceu na pesquisa como um maneira de fazer com que a criança se situasse diante do colega, o que também foi alvo de contestação e da produção de um outro lugar. A punição também fazia parte do jogo de poder estabelecido entre as crianças, a qual muitas vezes ocorria através do "bater", que ia mostrando ao outro o que ele podia ou não dizer e fazer, na medida em que ia qualificando-os como sujeitos "bons" e "maus". Todavia, aquilo que parecia enquadrar estes sujeitos, algumas vezes os fazia produzir reações que os permitiam escapar, ainda que temporariamente, de tais definições. A organização de grupos pelas crianças nos mostrou

como as relações foram se constituindo em função de seus modos de ser, de seus gostos nas brincadeiras, de seus interesses e de suas ações em relação aos colegas, os quais envolviam aproximações e distanciamentos que iam localizando estes sujeitos nesta rede de poder. O controle de uns sobre os outros aparecia também como algo que potencializava a instauração da disciplina, o que ocorria por meio da denúncia, do julgamento, da confissão ou do "riso" em relação àquilo que não correspondia às normas estabelecidas. Se o movimento da escola atuava no sentido de fixar determinados lugares para as crianças, inclusive por meio da ação das próprias crianças, elas também pareciam buscar modos de resistir a isso, por exemplo, através do "cochicho", do "bater" ou do próprio silêncio.

As relações das crianças com elas mesmas apareciam na sala de aula pesquisada como mais uma estratégia de disciplinamento, onde a capacidade de dizerem algo sobre si se transformava em instrumento para a localização de cada sujeito e para o julgamento de suas atitudes em relação às regras construídas. Na escola, não corresponder a estas regras significava, na maioria das vezes, se tornar alvo da punição, do castigo ou da "bronca" da professora, mecanismos estes típicos de uma ação educadora que parecia ter como objetivo ensinar que aquela atitude não seria "correta" e fazer com que numa próxima vez a criança fosse capaz de se autogovernar para não cometer o "erro" novamente. Já a incorporação deste jogo pelas crianças, apareceu tanto na correspondência à regra criada (por exemplo, se alguém me bate chamo a tia) quanto na forma de uma autopunição ou autocastigo na medida em que a criança reconheceu ter tido uma atitude "incorreta" (quando ao acertar o seu tênis em um colega, o menino se dirigiu ao cantinho da sala e lá ficou sentado até que a professora fosse conversar com ele). As relações entre as crianças também permitiam que cada um fosse se definindo e se transformando a partir do modo como o outro se apresentava (como aquele que bate e que, portanto, é diferente de mim, que não faço nada; ou como aquela que parece saber algo que eu não sei e que, assim, indica o que eu devo também saber). É neste sentido que a organização das crianças em grupos ia constituindo o modo de as crianças verem a si mesmas, uma vez que para participar dos mesmos elas deveriam agir de uma determinada forma em relação aos colegas (por exemplo, dando biscoito para eles), ainda que isto não fosse uma garantia. Uma vez percebendo o processo de subjetivação em função de suas constantes negociações, foi possível identificar a transformação de algumas crianças na relação com os colegas na tentativa de obter diante deles e do adulto uma imagem positiva de si. Ressalto também que as crianças iam assumindo determinados modos de agir de acordo com o momento e o tipo de relação estabelecida. A confissão pela criança de uma atitude considerada "errada" apareceu na pesquisa, mas não para que a mesma fosse punida e sim

como possibilidade de que fizesse o que realmente queria fazer. O fato de cada criança ter podido falar de si durante as entrevistas individuais mostrou, ainda, que a experiência que tinham de si estava relacionada às suas vivências mais significativas, àquilo que lhes tocava em seus sentimentos e que as fazia sentir livres, por um instante, de qualquer julgamento. Talvez em função do caráter regulador muitas vezes assumido pela escola, isto não tenha aparecido nos episódios observados em sala de aula.

Assim, este trabalho procurou revelar como a infância vem sendo produzida nas relações de poder estabelecidas na escola, a partir dos mecanismos disciplinares adotados nesta instituição e, principalmente, como as crianças vão se posicionando nas relações com os colegas, de modo que vão se produzindo de várias maneiras e também anunciando as diferentes infâncias constituídas na trama destas relações. Infâncias que serão sempre outras, porque estarão sempre inscritas nos jogos de poder, cujas condições de emergência estarão sempre situadas historicamente e cujos efeitos serão sempre imprevisíveis, assim como os seres humanos nela envolvidos. Talvez tenha sido esta a maior contribuição deste trabalho: a de mostrar a infância como algo que é produto destas relações e que também se produz nestas relações.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. In: _____. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ANZIEU, Didier. **O grupo e o inconsciente**: o imaginário grupal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro?. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Universidade/ UFRGS, 2000.

_____. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Outras infâncias?. In: _____. SOMMER, Luís Henrique. **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: ULBRA, 2006.

_____. **De volta às tecnologias e à sociedade de controle: apontamentos sobre a educação da infância**. Anais do IV Seminário Internacional As redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, jun., 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e Infância(s)**: a sexualidade como tema transversal. Campinas, SP: Moderna, 1999.

CORAZZA, Sandra. **História da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. In: _____. LARROSA, Jorge. **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del yo**: y otros textos afines. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hurbert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

_____. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: _____; SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge; FÉRRE, Nuria Pérez de Lara. Apresentação. In: _____. **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, jan-abr, 2002b.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Conhecer, pesquisar, escrever...** Comunicação apresentada na V Anped Sul. Curitiba. Abril, 2004. Disponível em: <http://www.geerge.com/anpedinha_gua.htm>. Acesso em: 11 jun. 2006.

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. In: _____. **Para uma filosofia da deficiência: estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência**. Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 1994.

MARTINS FILHO, Altino José. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: _____ et. al. **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MESOMO, Aliandra Cristina. **Educação Infantil: indagando sobre práticas escolarizantes**. São Paulo, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Campinas, SP: Moderna, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

_____. **Comenius e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PRATA, Maria Regina dos Santos. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade**. 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Por parte de pai**. 8. ed. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. São Paulo: Círculo do Livro, 1905.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 91. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ROCHA, RUTH. **Este admirável mundo louco**. Rio de Janeiro. Salamandra, 1986.

SAYÃO, Déborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero e infância. In: **Revista Pro-posições**. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, SP, v.14, n.3, set./dez.. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOMMER, Luís Henrique. **A ordem do discurso escolar**. Revista Brasileira de Educação. v.12, n. 34, jan/abr. 2007.

SOUZA, Jane Felipe de. **Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

STRAUB, José Luiz. **Brincadeiras como práticas culturais de governo da criança**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

TOURAINÉ, Alain. Nascimento do sujeito. In: _____. **Crítica da Modernidade**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1996.

_____. Coisas de governo. In: _____; RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1**TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, Gabriela Silveira Meireles, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizarei observações nas aulas ministradas pela professora _____, regente da turma _____ da Escola _____, durante o ano letivo de 2006, efetuando anotações e videograções das referidas observações bem como de possíveis entrevistas.

Estou ciente de que os dados obtidos nessas observações e entrevistas serão usados como elementos de análise para a minha dissertação de mestrado, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da dissertação.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2006.

Gabriela Silveira Meireles

Luciana Pacheco Marques
Professora Orientadora

ANEXO 2**CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, _____, professora regente da turma _____ da Escola _____, autorizo a mestranda Gabriela Silveira Meireles a realizar observações e entrevistas comigo durante o ano letivo de 2006, bem como anotações e videograções das minhas aulas.

Estou ciente de que os dados coletados nessas observações serão usados como elementos de análise para a dissertação de mestrado realizada pela estudante no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2006.

Assinatura da professora

ANEXO 3**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Gabriela Silveira Meireles, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, estarei realizando uma pesquisa na turma de 1º período da professora-regente, na Escola _____, durante este semestre letivo de 2006, efetuando anotações e videograções de observações das aulas e algumas entrevistas com os alunos. Por este motivo, estou solicitando a autorização dos Srs. pais ou responsáveis.

Comprometo-me a utilizar os dados obtidos nessas observações e entrevistas somente como elemento de análise para a minha dissertação de mestrado e em futuros trabalhos acadêmicos, ressaltando que será resguardado o anonimato dos alunos na pesquisa, através do uso de pseudônimos para referir-se a eles na redação da dissertação de mestrado e de outros trabalhos acadêmicos.

Eu, _____, autorizo SIM ou NÃO
(Responsável)

a observação, vídeo-gravação e realização de entrevistas com meu filho ou filha
_____ na Escola _____,
(Aluno)

durante este semestre letivo de 2006.

Autorização do Responsável

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2006.