

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Susana Beatriz Fernandes

**“EU NÃO TE CONFESSO, MAS UM DIA  
VOCÊ VAI SABER O QUE É UMA ESCOLA” :**  
escolarização, infância e experiência

Porto Alegre  
2009

Susana Beatriz Fernandes

**“EU NÃO TE CONFESSO, MAS UM DIA  
VOCÊ VAI SABER O QUE É UMA ESCOLA” :**  
escolarização, infância e experiência

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa

Linha de Pesquisa: Estudo Sobre Infâncias

Porto Alegre  
2009

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

F363e Fernandes, Susana Beatriz

“Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola” :  
escolarização, infância e experiência / Susana Beatriz Fernandes; orientadora:  
Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre, 2009.

161 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade  
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre,  
BR-RS.

1. Infância. 2. Escolarização. 3. Experiência. I. Barbosa, Maria Carmen  
Silveira. II. Título.

CDU – 373.2

Susana Beatriz Fernandes

**“EU NÃO TE CONFESSO, MAS UM DIA  
VOCÊ VAI SABER O QUE É UMA ESCOLA” :**  
escolarização, infância e experiência

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 23 set. 2009.

---

Profa. Dra. Maria Luiza Merino de Freitas Xavier – UFRGS

---

Profa. Dra. Noeli Valentina Weschenfelder – UNIJUI

---

Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter – UNISC

---

Prof. Dr. Walter Omar Kohan – UERJ

---

Dedico este trabalho a duas pessoas:

À minha mãe Carmen por me fazer acreditar, desde criança, que eu era capaz.

À minha irmã Nina cuja ausência torna mais presente, a cada dia, as experiências de infância e de amizade que partilhamos tão profundamente.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem a ajuda e a amizade de muitas pessoas. A todos aqueles/as que me “escoltaram”, nas águas turbulentas do doutorado, agradeço partilhando as palavras de Bauman:

É [...] porque estamos *dispostos* “a construir amizades e companheirismos profundos”, e ansiamos por isso de modo mais vigoroso e intenso do que nunca, que nossos relacionamentos são cheios de som e de fúria, repletos de ansiedade e estados de alerta perpétuo. Estamos *dispostos* a isso, já que os vínculos de amizade são [...] nossa única “escolta [social] em meio às águas turbulentas” do mundo líquido-moderno. Precisamos de uma escolta para enfrentar essas “águas turbulentas”: [...] A mão amiga de um parceiro leal, confiável, [...], a mão que se pode contar que será estendida prontamente e de boa vontade quando for necessário – o que ilhas oferecem a náufragos potenciais ou oásis a pessoas perdidas no deserto -, precisamos dessas mãos, e queremos tê-las – quando mais delas em torno de nós, melhor... (BAUMAN, 2009, p. 170-71).

Agradeço à escolta recebida da minha família, em especial à mãe, à Guinha, à Thássia, ao Jorge, ao Thiago, ao Paulo e à Liane.

À Mel pela potência da sua infância que contagiou a escrita desta tese, pelos seus desenhos e por partilhar comigo seus sentimentos em relação ao seu difícil início de escolarização.

Agradeço a minha orientadora Lica por ter me acolhido e me possibilitado ter feito o doutorado na sua linha de pesquisa. Mas, sobretudo, agradeço pela sua amizade e sensibilidade as minhas demandas.

Às colegas do grupo de orientação que participaram dessa travessia turbulenta: Jaqueline, Cínthia, Cláudia, Marta, Ângela, Lóyde e de forma muito especial agradeço a ‘escolta’ recebida da Simone, Ana Maira e Dadá.

À Alice pela amizade, pela sempre generosa acolhida e incentivo e pela impagável disponibilidade na leitura e crítica dos textos.

À Bianca pelo apoio logístico e disponibilidade nos momentos finais e mais turbelentos dessa trajetória.

As amigas/os que me escoltaram no trabalho e na, muitas vezes difícil, vida cotidiana, especialmente nestes cinco anos de estudo: Simone Graciela, Circe, Suzana, Marta, Marilaine, Marco e tantos outros.

Ao Kohan pelas escrituras que me inspiraram e sem as quais este estudo não teria sido produzido.

À Noeli pela amizade, pelo contagiante entusiasmo e compromisso com que atua na formação de professores/as e pelo exemplo de ética e sensibilidade social com os quais navega nas águas turbulentas do meio acadêmico.

À professora Maria Luisa Xavier pela diferença que fez na minha vida profissional tê-la tido como professora, bem como pela generosidade de suas palavras na avaliação deste trabalho.

À Sandra pela amizade e disponibilidade para fazer a leitura e crítica deste texto.

Aos Custódio e à Fátima, da Secretaria Municipal da Cultura, por permitirem que eu me afastasse do trabalho para concluir a escrita da tese.

Às minhas alunas do curso de pedagogia do Unilasalle pelas trocas e aprendizagens que me proporcionaram.

A todas as professoras que se dispuseram a participar com seus alunos da pesquisa, em especial, à Isabel e à Sandrinha, pela acolhida ao meu projeto e por partilharem comigo suas salas de aula.

A todas as crianças que me ajudaram a escrever este trabalho pelo carinho e disponibilidade, por partilharem comigo suas infâncias, mas, sobretudo por tornarem a escrita desta tese uma experiência intensa e profundamente transformadora.

## RESUMO

Esta tese analisa um conjunto de textos produzidos por crianças, alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas, localizadas em Porto Alegre e região metropolitana. Ao propor compreender o ponto de vista das crianças escolarizadas, sobre a experiência de escolarização, partiu-se da ideia de que as crianças narram de forma competente aquilo que lhes acontece nesse processo. Neste sentido, o objetivo da investigação foi conhecer o que estas crianças pensam e como percebem o processo de escolarização do qual são sujeitos. Inspirada em autores como Foucault (1988, 1989, 1995, 1996, 1999, 2006), Larrosa (1994, 1998, 2002, 2003, 2004, 2007, 2008) Kohan (2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2008) e Sarmiento (1997, 2000, 2003, 2004, 2007, 2008) busquei uma aproximação entre os campos da Filosofia e da Sociologia da infância. Assim, esse trabalho analisa os textos das crianças buscando encontrar indícios e marcas de uma escolarização como *experiência*, articulada à ideia de infância e *criança como sujeito competente*, a partir de uma perspectiva de análise de discurso de inspiração foucaultiana. Foram centrais neste estudo os conceitos de criança, infância, experiência e escolarização. A partir da análise do material empírico foi possível perceber que as crianças se apropriaram discursivamente, das ideias dominantes postas em circulação pela pedagogia, sobre o que é ser aluno e quais os modos escolares de atuar, pensar e falar tidos como os mais adequados e desejáveis. Outro aspecto relevante é o fato das crianças narrarem as formas como se dão as relações de poder entre os alunos/as e docentes. Eles demonstram saber que ocupam uma posição hierarquicamente inferior em relação aos docentes e prescrevem o que é preciso fazer para conseguir ter sucesso escolar nesse contexto. O que dizem as crianças neste estudo reafirma a ideia de que ser aluno não é algo natural, mas um processo, muitas vezes difícil, que deve ser enfrentado por todas as crianças. Elas informam também as práticas discursivas e não discursivas empregadas pelo dispositivo da escolarização para governá-las, torná-las submissas, silenciosas e produtivas.

Palavras-chave: **Infância. Escolarização. Experiência.**



## RÉSUMÉ

Cette thèse analyse un ensemble de textes produits par les enfants et les élèves des premières années de l'enseignement fondamental des écoles publiques, de Porto Alegre et de la région métropolitaine. Proposant de comprendre le point de vue des enfants scolarisés, sur l'expérience de la scolarisation, on est parti de l'idée que les enfants narrent de façon compétente ce qui leur passe dans ce processus. Dans ce sens l'objectif de cette recherche a été de connaître ce que ces enfants pensent et comment perçoivent-ils le processus de la scolarisation à laquelle ils sont soumis. M'inspirant des auteurs comme Foucault (1988, 1989, 1995, 1996, 1999, 2006), Larrosa (1994, 1998, 2002, 2003, 2004, 2007, 2008), Kohan (2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2008) et Sarmento (1997, 2000, 2003, 2004, 2007, 2008), j'ai essayé de trouver une approximation entre les sphères de la philosophie et de la sociologie de l'enfance. Ainsi, ce travail analyse les textes d'enfants cherchant de trouver des indices et marques d'une scolarisation comme expérience, articulée à l'idée de l'enfance et enfant comme sujet compétent, à partir d'une spectative d'analyse de discours, d'inspiration foucaultienne. Dans ce travail, ont été centraux, les concepts d'enfant, enfance, expérience et scolarisation. À partir de l'analyse du matériel empirique on a pu percevoir que les enfants se sont appropriés discursivement des idées dominantes mises en circulation par la pédagogie sur ce qui est être élève et quels sont les modes scolaires d'agir, penser et parler pris comme les plus adéquats et désirables. Un autre aspect important est le fait que les enfants narrent les formes comment se donnent les relations de pouvoir entre les élèves et les enseignants. Ils démontrent savoir qu'ils occupent une position hiérarchiquement inférieure par rapport aux enseignants et ils prescrivent ce qu'il faut faire pour avoir une réussite scolaire dans ce contexte. Ce que disent les enfants réaffirme l'idée qu'être élève n'est pas une chose naturelle mais un processus parfois difficile que tous les enfants doivent affronter. Ils révèlent les pratiques discursives et non discursives employées par le dispositif de la scolarisation pour les gouverner, les rendre soumises, silencieuses et productives.

Mots-clés: **Enfance. Scolarisation. Expérience.**

## RESUMEN

Esta tesis analiza un conjunto de textos producidos por niños, alumnos y alumnas de los años iniciales de la Enseñanza Inicial, de escuelas públicas, ubicadas en Porto Alegre y región metropolitana. Al proponer comprender el punto de vista de los niños escolarizados, acerca de la experiencia de escolarización, se partió de la idea que los niños narran de manera competente aquello que les sucede en este proceso. En este sentido el objetivo de la investigación fue conocer lo que estos niños piensan y como perciben el proceso de escolarización de lo cual son sujetos. Inspirada en autores como Foucault (1988, 1989, 1995, 1996, 1999, 2006), Larrosa (1994, 1998, 2002, 2003, 2004, 2007, 2008), Kohan (2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2008) y Sarmiento (1997, 2000, 2003, 2004, 2007, 2008), busqué una aproximación entre los campos de la Filosofía y de la Sociología de la infancia. Así, este trabajo analiza los textos de los niños buscando encontrar indicios y marcas de una escolarización como *experiencia*, articulada a la idea de infancia y niños como sujeto competente, a partir de una perspectiva de análisis de discurso, de inspiración foucaultiana. Han sido centrales en este estudio los conceptos de niño, infancia, experiencia y escolarización. A partir de un análisis del material empírico fue posible percibir que los niños se apropian discursivamente de las ideas dominantes puestas en circulación por la pedagogía, sobre lo que es ser alumno y cuales los modos escolares de actuar, pensar y hablar han sido como los más adecuados y deseables. Otro aspecto relevante es el hecho que los niños narran las maneras cómo se dan las relaciones de poder entre los alumnos y docentes. Ellos demuestran saber que ocupan una posición jerárquicamente inferior en relación a los docentes y prescriben lo que es necesario hacer para lograr el suceso escolar en este contexto. Lo que dicen los niños reafirma la idea de que ser alumno no es algo natural pero un proceso muchas veces dificultoso que debe ser afrontado por todos los niños. Ellos revelan las prácticas discursivas y no discursivas empleadas por el dispositivo de la escolarización para gobernarlas, volviéndolas submisas silenciosas y productivas.

Palabras-clave: **Infancia. Escolarización. Experiencia.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aula 1ª série, 1991	31
Figura 2: Visita estágio, 2009	31
Figura 3: Livro dos Conselhos	36
Figura 4: Livro dos Conselhos	36
Figura 5: Livro dos Conselhos	36
Figura 6: Livro do Carteiro	37
Figura 7: Livro do Carteiro	37
Figura 8: Subsolo	74
Figura 9: A cópia na sala de aula	94
Figura 10: Crianças na sala de aula	99
Figura 11: Uma partida de futebol	101
Figura 12: Lá entro da escola	101
Figura 13: O recreio na pracinha	102
Figura 14: O pátio da escola	103
Figura 15: O menino e a árvore	104
Figura 16: Uma pracinha nova	105
Figura 17: A biblioteca	107
Figura 18: A sala de informática	108
Figura 19: O bebedouro	108
Figura 20: O refeitório	109
Figura 21: A escola é errada	111
Figura 22: A sala da direção	111
Figura 23: A pracinha é legal	112
Figura 24: Os amigos na escola	115
Figura 25: O aluno e a classe	127
Figura 26: A fila	128

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de crianças por idade	35
Quadro 2: Número de textos por arquivo	39
Quadro 3: Ser aluno e Ser criança	87
Quadro 4: Forças Produtivas	141-142
Quadro 5: Forças Morais	145
Quadro 6: Forças de Interdição	150-151

## SUMÁRIO

<b>1 AS PALAVRAS DA TESE</b> .....	14
<b>2 OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA</b> .....	17
<b>3 COMO UMA EMPIRISTA CEGA</b> .....	26
3.1 (DES) CAMINHOS.....	30
3.2 <i>CORPUS</i> INFAME.....	33
3.3 ANDAIMES E FLECHAS.....	40
3.4 OLHAR OUTRA VEZ O QUE FOI APENAS OLHADO.....	42
<b>4 NÃO TENHA MEDO: a escola é uma das coisas que você terá que enfrentar na vida</b> .....	46
4.1 ESSE É O CONSELHO QUE TE DOU.....	50
4.2 ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE ENTROU NA ESCOLA.....	53
4.3 APRENDER A FALAR PROFESSORA E PROFESSOR.....	58
<b>5 É UMA ESCOLA QUE FAZ A GENTE VIRAR GENTE DE VERDADE</b> .....	63
5.1 TEM QUE PENSAR O QUE VAI SER QUANDO CRESCER.....	67
5.2 NÃO DÁ PARA SAIR DE LÁ SEM APRENDER ALGO.....	73
5.3 A GENTE APRENDE BRINCANDO E ESTUDANDO.....	79
<b>6 SER CRIANÇA É MUITO DIVERTIDO E SER ALUNO É VAMOS DIZER</b> .....	82
6.1 TEM QUE TER MUITA DISCIPLINA: respeitar, obedecer e ser educado.....	88
6.2 TEM ALGUMAS RESPONSABILIDADES: copiar, decorar e fazer temas.....	93
6.3 TEM A HORA DO RECREIO, BAH! TRI LEGAL.....	98
<b>7 VOCÊ DEVE AGIR COMO UM ALUNO</b> .....	120
7.1 AGORA VAMOS FALAR DO PAVILHÃO: sitiar um corpo.....	124
7.2 PRIMEIRO NÓS TEMOS AULA, DEPOIS O LANCHE, DEPOIS O RECREIO E DEPOIS TEM AULA DE NOVO: temporalizar uma vida.....	133
7.3 FAZER BASTANTE COISA NA ESCOLA: normatizar um movimento.....	139
7.4 NÃO BRIGUE, SEJA UM BOM ALUNO: domar uma alma.....	143
7.5 VOCÊ DEVE OLHAR PARA A PROFESSORA E ESCUTAR: interditar uma fala.....	148
<b>8 E ASSIM FOI O QUE EU CONTO</b> .....	156
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	161

## AS PALAVRAS DA TESE

Este trabalho realiza uma leitura e a análise de um conjunto de textos escritos por crianças, alunos e alunas dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, produzidos entre 2006 e 2008, nos quais elas contam sobre suas experiências de escolarização. Parto do pressuposto de que as crianças possuem saberes, pensam e são capazes de opinar sobre aquilo que lhes acontece em vários contextos, inclusive no escolar, e que, portanto, é preciso escutá-las.

Desta forma, o problema central dessa tese é o de pensar o processo de escolarização a partir do que dizem as crianças deste tempo que alguns estudiosos denominam de pós-modernidade (Lyotard, 1993), segunda modernidade (Hobsbawm, 1998) ou modernidade líquida (Bauman, 2001) etc. ‘Escutei’ crianças comuns, crianças ordinárias, como a grande maioria das crianças que freqüentam as escolas públicas deste país. São crianças que formam o grande contingente de infantis que não fazem parte do grupo das crianças *hiper-realizadas*, e nem das totalmente *des-realizadas*, conforme denominou Narodowski (1998, p. 174).

Passamos o século XX muito preocupados em criar, organizar e reformar a escola e a educação, que não tivemos tempo para perceber, escutar e considerar o que dizem aqueles/as que nela habitam e por ela são assujeitados.

Mas porque não ouvimos as crianças? Talvez, como diz Deleuze:

Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo [em] que sua força global de expressão (FOUCAULT; DELEUZE, 1999, p. 72).

O que teriam as crianças a dizer à educação? O que teriam a dizer sobre a escola, a pedagogia, sobre nós e sobre eles mesmos? Estes são alguns dos questionamentos postos, por muitos adultos, principalmente por professoras/es, quando se fala em ouvir as crianças.

O desafio desta investigação é, a partir dos ditos das crianças, mostrar a fecundidade de seus textos e de seus pensamentos para nos fazer, quem sabe, pensar a educação, a infância e a nós mesmos de outro lugar. Com isso, no entanto,

minha intenção não é apresentar o que as crianças dizem como sendo “as verdades das crianças sobre os problemas da escola”, porque como alerta Gallo (2003), “de verdades – falsas verdades, diga-se de passagem – e de certezas – também falsas – a doxografia educacional recente está repleta” (p. 63).

Ter crianças como sujeitos de pesquisa é um enorme desafio. Uma coisa é pesquisar o que se diz delas, outra é querer saber o que elas dizem de si mesmas, de nós e da instituição que inventamos para educá-las. Durante o processo de construção deste trabalho, tentei me *agarrar* às palavras das crianças, não para explicar o que elas disseram – isto era uma das poucas coisas as quais eu sabia que não queria fazer –, mas para compreender como a escolarização, como uma experiência vivida pelas crianças atua sobre elas e as constitui.

Pesquisar *sobre* o que dizem as crianças, alunas e alunos é fazer pesquisa “a partir de baixo”, com discursos considerados ingênuos, desqualificados e hierarquicamente inferiores. São os ditos discursos *infames* que nos falam de “saberes sujeitados”, historicamente ignorados, como são considerados os saberes infantis. Então não é qualquer discurso que proponho analisar, mas o discurso daqueles que são considerados incompetentes, imaturos, irracionais pela grande maioria de adultos, e por isso mesmo foram e ainda são silenciados.

Três foram as palavras que mobilizaram a escrita dessa tese: infância, experiência e escolarização. Ao longo desta investigação, percebi que todas se referem a inícios, começos. Quando começamos a fazer alguma coisa, como disse Bárcena (2004)<sup>1</sup>, não sabemos o que fazemos, porque começar não é algo que se possa aprender, pois os começos são sempre novos, imprevisíveis. Mas podemos aprender a continuar, e continuar a aprender, a fazer de cada ato um pequeno começo, pequenos instantes, pequenas fraturas.

Penso que este texto se produziu assim, de muitos pequenos começos, escolhas, onde fui recortando e colando não apenas os textos das crianças, mas também todos os outros textos que li e escolhi para me ajudarem neste ‘combate’.

Neste estudo, tive o desafio de tentar dialogar com perspectivas teóricas diferentes como a Sociologia da Infância e a Filosofia. Tendo em vista a complexidade que envolve a criança e a infância, não podemos tentar compreendê-

---

<sup>1</sup> Anotações feitas a partir da palestra de Bárcena no Seminário de Educação, promovido pela SMED de Porto Alegre, em setembro de 2008.

las a partir de um único lugar, “qualquer que seja”. Por isso, situo este trabalho no emergente campo interdisciplinar dos *Estudos da Infância* (Cf. SARMENTO, 2008).

Assim, esta tese busca situar a discussão em torno da criança escolarizada, não apenas de um lugar ou de uma única concepção, mas das possibilidades que as problematizações e confrontações desses discursos, que atravessam e constituem aquilo que fazemos e dizemos em educação *sobre* e *para* as crianças, me levaram a pensar. Este estudo é uma tentativa de problematizar os discursos dominantes da Pedagogia que produzem os alunos e alunas neste início de século XXI.

Mesmo correndo os riscos que essas escolhas implicam, penso, inspirada em Deleuze (1992), que o caminho que me convoca é o do *E* e não o do *OU*. Não é uma ou outra perspectiva, mas uma *E* outra e tantas mais quantas forem possíveis relacionar, pois como Deleuze destaca a "potência está na fronteira" e não no campo.

O *E* não é nem um nem outro, é sempre entre dois, é a fronteira, sempre há uma fronteira, uma linha de fuga ou de fluxo, mas que não se vê, porque ela é o menos perceptível. E, no entanto, é sobre essa linha de fuga que as coisas se passam, os devires se fazem, as revoluções se esboçam (DELEUZE, 1992, p. 60-61).

O trabalho está organizado em sete seções. Na seção 1, denominada *Os sentidos da experiência*, faço uma breve retomada sobre a palavra *experiência* para situar o caminho que fiz para aproximá-la da escolarização e da infância. Na seção 2, que chamei *Como uma empirista cega*, relato o caminho metodológico realizado nesta investigação. Na seção 3, intitulada *Não tenha medo: a escola é uma das coisas que você terá que enfrentar na vida*; na seção 4, *É uma escola que faz a gente virar gente de verdade*; na seção 5, *Ser criança é muito divertido e ser aluno é vamos dizer...* e na seção 6, *Você deve agir como um aluno*, realizo as análises dos discursos das crianças. Na última seção, denominada *E assim foi o que eu conto*, apresento as reflexões com as quais termino este trabalho. Todos os títulos utilizados nas seções analíticas, bem como o título da tese e o da conclusão, são enunciados retirados do *corpus* da pesquisa, ou seja, são discursos produzidos pelas crianças. São esses enunciados que estruturam a tese e direcionam as discussões em cada uma das seções.



## OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca (LARROSA, 2004a, p. 154).

Meu primeiro encontro com a palavra experiência aconteceu durante a leitura de um texto de Larrosa denominado *Literatura, experiência e formação*, publicado em 1996<sup>2</sup>. Embora já tivesse lido a palavra *experiência* inúmeras vezes em outros textos, foi a partir desse texto que me senti provocada a fazer com ela uma aproximação, a pensá-la de outra forma, quem sabe, estabelecer outras relações<sup>3</sup>. Nesse texto Larrosa diz entender a *experiência* de um modo particular, para ele “a experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que *nos* passa”<sup>4</sup> (LARROSA, 2007, 132).

Outra possibilidade de aproximação com a palavra *experiência* foi através do seu sentido etimológico, que nos é apresentada também por Larrosa no excerto abaixo:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia e, secundariamente, a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percurso, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através; *perainô*, ir até o fim; *pêras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem

---

<sup>2</sup> Em função da perda da primeira edição da obra (1996), em que consta este texto/entrevista, usarei a data da 3ª edição que foi 2007.

<sup>3</sup> Compagnon diz que existe algo que antecede nossa escolha, durante a leitura, por uma frase como citação, é a solicitação: “um pequeno choque perfeitamente arbitrário, totalmente contingente e imaginário” (1996, p. 20). Todas as citações que recortei e coleí neste trabalho respondem a uma solicitação: “A citação tenta reproduzir na escrita uma paixão da leitura, reencontrar a fulguração instantânea da solicitação, pois é a leitura, solicitadora e excitante, que produz a citação. A citação repete, faz com que a leitura ressoe na escrita: é que, na verdade, leitura e escrita são a mesma coisa, a prática do texto que é prática do papel. A citação é a forma original de todas as práticas do papel, o recortar-colar, e é um jogo de criança” (COMPAGNON, 1996, p. 20).

<sup>4</sup> Em outro texto, o autor diz: “a experiência é em espanhol “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “*ce que nous arrive*”; em italiano, “*quello che nos succede*”, ou “*quelo che nos accade*”; em inglês, “*that what is happening to us*”; em alemão, “*was mir passiert*” (LARROSA, 2004a, p. 153).

esse per grego de travessia; a palavra *piratês*, pirata. [...]. A palavra experiência tem o *ex* do exterior, do estrangeiro, do exílio, do estranho e também o *ex* da 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. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (LARROSA, 2004a, p. 161-162).

Esse texto demonstra a complexidade que envolve a palavra *experiência*. Também indica que ela não é uma palavra qualquer e que, portanto, não é fácil se aproximar, falar dela, falar *com* ela. Mais difícil ainda é tentar fazer isso de um lugar que não é a de um/a filósofo/a, como é o meu caso. Mas, como não posso fugir da escolha que fiz, de tentar pensar a escolarização e a infância com a ajuda da palavra *experiência*, busquei alguns 'amigos' para me ajudar a pensar um pouco sobre a história dessa palavra.

Larrosa (2004) conta que a palavra experiência foi menosprezada tanto pela racionalidade prática como pela moderna, tanto pela filosofia como pela ciência. No campo da filosofia, desde a época clássica, a experiência se constitui num problema em decorrência de entendimentos diferenciados ocorridos nesse campo.

Perspectivas opostas em relação à experiência foram discutidas por Platão e por Aristóteles. O primeiro considerava a experiência como um conhecimento inferior, necessário apenas como ponto de partida, como etapa inicial do conhecimento verdadeiro. Vista nessa perspectiva, a experiência só possibilitaria o acesso ao mundo material das formas imperfeitas e mutáveis. Para esse filósofo, o conhecimento só poderia encontrar seu verdadeiro fundamento no mundo imutável e perfeito das idéias, cujo acesso se dá pela contemplação e não pela experiência.

O entendimento defendido por Aristóteles, embora ele não fosse tão radical quanto a recusa à experiência, também a considerava insuficiente para que o conhecimento se constituísse. Nesta perspectiva, a experiência era tida como um pressuposto, como uma condição necessária, mas não suficiente para o conhecimento verdadeiro, já que não seria capaz de gerar conhecimentos universais.

Agamben (2005) apresenta a diferença da noção de experiência vigente na Antigüidade, onde não havia separação entre saber humano e saber divino, da idéia

de experiência produzida na modernidade, que estabelece a separação e faz da experiência um caminho, um método. Em relação a essa ruptura, ele explica:

[...] justamente porque o sujeito moderno da experiência e do conhecimento – assim como o próprio conceito de experiência – tem suas raízes em uma concepção mística, toda explicitação da relação entre experiência e conhecimento na cultura moderna é condenada a chocar-se com dificuldades quase intransponíveis (AGAMBEN, 2005, p. 31).

A dimensão da mudança provocada por essa ruptura pode ser analisada pela "expropriação da fantasia do âmbito da experiência" (AGAMBEN, 2005, p. 33). Assim, ao contrário do que ocorria na Antigüidade, a imaginação foi eliminada do conhecimento na modernidade. É sobre essa incompatibilidade entre imaginação e ciência que Larrosa comenta no texto abaixo.

Pensemos na imaginação e em como a ciência moderna modificou completamente seu estatuto. Para nós, a imaginação está do lado do subjetivo. Vem daí sua associação a termos como irrealidade, ficção, delírio, fantasia, alucinação, sonho etc. daí também resulta que tenha perdido todo o valor cognoscitivo e esteja enclausurada nesse âmbito informe do psicológico. Para os antigos, pelo contrário, a imaginação era o meio essencial do conhecimento. Recorde-se a máxima do aristotelismo medieval: [...] – não há compreensão possível para o homem sem imaginação. A imaginação era a faculdade mediadora entre o sensível e o inteligível, entre a forma e o intelecto, entre o objetivo e o subjetivo, entre o corporal e o incorporeal, entre o exterior e o interior. Daí sua analogia com a experiência. Há, no entanto, sinais na hermenêutica contemporânea e na teoria da linguagem que apontam para uma nova compreensão do papel cognoscitivo da imaginação. A imaginação, entendida lingüisticamente, não só tem relação re-produtiva com uma realidade dada [...], senão também, e sobretudo, uma relação produtiva. A imaginação está ligada à capacidade produtiva da linguagem: [...]. A imaginação, assim como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma (LARROSA, 2007, p. 131-32).

Portanto, a ciência moderna desconfia da experiência. Influenciada pelas formulações de Descartes, que radicaliza sua desconfiança nos sentidos, a experiência “não é mais o meio desse saber que transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas é o método da ciência objetiva” (LARROSA, 2007, p. 135), que toma para si a tarefa de se apropriar e dominar o mundo.

Com o deslocamento do entendimento e do significado dado à experiência, que ocorreu com a instauração do pensamento racionalista, ela foi restringida à categoria de experimento, isto é, passou a ser vista apenas como uma etapa de um

caminho que levaria à ciência de forma objetiva e segura. Nesse sentido, trago também as palavras de Kohan (2003):

As pretensões de objetividade, universalidade e certeza dessa ciência são incompatíveis com o caráter subjetivo, incerto e particular da experiência. Por isso, a ciência a instrumentaliza e a quantifica por meio do experimento. Com ele, faz o caminho do conhecimento (KOHAN, 2003, 241).

Tanto o ensaio *Experiência e Paixão*, escrito por Larrosa (2004a), como o *Ensaio Sobre a Destruição da Experiência* de Agamben (2005), aludem à destruição e à impossibilidade de se ter experiência no contexto atual. Ambos ancoram seus discursos na tese de Walter Benjamin (1994) sobre a *pobreza de experiência* que caracteriza a modernidade. Ele diz assim:

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa [...] porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1994, p. 114 e 115).

Seguindo as ideias de Benjamin, Larrosa aponta três razões que contribuem para que a experiência seja cada vez mais rara no mundo contemporâneo: o *excesso de informação*, o *excesso de opinião* e a *falta de tempo*. Ele argumenta que o funcionamento perverso do par informação/opinião associado à velocidade inviabiliza que coisas nos aconteçam, ou seja, impossibilita que tenhamos experiências. Quando nos é subtraída a possibilidade de constituir uma *experiência*, diz Benjamin (1994), é preciso admitir nossa pobreza:

Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim. Respondamos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir pra frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita nem para a esquerda (BENJAMIN, 1994, p. 115 e 116).

Nesse sentido, Agamben (2005) ressalta que "o homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos — divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz —, entretanto nenhum deles se tornou experiência" (AGAMBEN, 2005, p.22). Para este autor, a expropriação da experiência em certo sentido estava implícita no projeto da ciência moderna. Nela, "a

experiência, se ocorre espontaneamente, chama-se acaso, se deliberadamente buscada recebe o nome de experimento" (AGAMBEN, 2005, p. 25).

Heidegger (2003), em sua obra *A caminho da linguagem*, assim expressa seu entendimento sobre a experiência:

Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. "Fazer" não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula (HEIDEGGER, 2003, p. 120).

Ele argumenta ainda que podemos ser transformados por tais experiências tanto de um dia para outro, como no transcorrer do tempo, conseqüentemente, "nenhum de nós tem em mãos o poder de decidir se a tentativa de nos colocarmos na possibilidade de uma tal experiência será bem-sucedida, e em que extensão o que talvez seja bem-sucedido consiga alcançar cada um de nós em particular" (HEIDEGGER, 2003, p. 122).

Meu segundo 'encontro' com a palavra *experiência* se deu através da leitura de Foucault. Isso aconteceu, no entanto, de forma indireta, ou seja, foi através das palavras de Kohan e Gondra (2006), no texto de apresentação do livro *Foucault 80 anos*, que percebi a produtividade da perspectiva foucaultiana para pensar a *experiência*. Embora já tivesse feito várias 'leituras' de Foucault, foram esses autores que me alertaram para o fato de quão afim ao seu pensamento estava a palavra *experiência*<sup>5</sup>.

As discussões sobre *experiência* desenvolvidas por Foucault aparecem dispersas em sua obra. Segundo Castro (2004), ela pode ser encontrada relacionada a inúmeras expressões tais como: a *experiência da loucura, do corpo e da sexualidade*, entre outras. Nesse sentido, Foucault fala da experiência de

---

<sup>5</sup> Em relação a esse 'acontecimento', que marcou meu encontro com a palavra *experiência* na perspectiva foucaultiana, tratarei mais detidamente na seção seguinte onde discuto a metodologia utilizada nesta investigação. Foi a partir do pensamento de Foucault (1984, p. 15) sobre a *experiência* como uma forma de atividade filosófica e da problematização produzida por ele sobre o par *experiência/verdade*, discutida por Kohan e Gondra (2006), que a experiência em Foucault 'soou' diferente em mim. Os exercícios de analogia, operados por Kohan e Gondra (2006), com o par *experiência/verdade*, me mobilizaram a pensar numa metodologia/experiência e numa metodologia/verdade.

diversas formas e em diferentes contextos, fazendo sempre deslocamentos. Percebi, ao longo deste estudo, que operar com uma ferramenta tão complexa como é a noção de *experiência*, na perspectiva filosófica dos autores que trago aqui, se constituiu num grande desafio.

Na introdução do segundo volume da *História da sexualidade*, Foucault diz que entende por experiência “a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1984, p. 10). Nesse sentido, ele diz que, na pesquisa que realizou sobre a história da sexualidade, o objetivo era fazer

uma análise dos “jogos de verdade”, dos jogos entre o verdadeiro e o falso através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado. Através de quais jogos de verdade o homem se dá seu ser próprio a pensar quando se percebe como louco, quando se olha como doente, quando reflete sobre si como ser vivo, ser falante e ser trabalhador, quando se julga e se pune enquanto criminoso? (FOUCAULT, 1984, p. 12).

Quando questionado se seria o sujeito a condição de possibilidade de uma experiência, ele afirma de forma categórica que não. Ao contrário, diz Foucault: “É a experiência que é a racionalização de um processo ele mesmo provisório, que redundava em um sujeito, ou melhor, em sujeitos” (FOUCAULT, 2006, p. 262).

As *formas da experiência* podem segundo Foucault (2006) conter em si mesmas estruturas universais e não serem independentes das determinações concretas da existência social, no entanto para ele,

nem estas determinações nem estas estruturas podem dar lugar a experiências (isto é, a conhecimentos de um certo tipo, a regras de uma certa forma e a modos de consciência de si e dos outros) se não for pelo pensamento. Não há *experiência* que não seja uma maneira de pensar e que não possa ser analisada do ponto de vista de uma história do pensamento; é o que poderia chamar do princípio da irreducibilidade do pensamento (FOUCAULT, 2006).

Larrosa (2004a, p. 158) argumenta que "os aparatos educacionais" também estão implicados na produção de um contexto social que impossibilita que algo nos aconteça. Nesse sentido,

a experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para

escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004a, p. 160).

A noção de experiência como um problema se estende também ao campo da educação formal. Sabemos que não é de hoje que a relação entre o conhecimento e a vida humana é discutida e pensada no campo pedagógico. Mas, talvez em nenhum outro momento, essa noção suscitasse tanta tensão e trouxesse tantos questionamentos à educação como agora. A pedagogia enquanto um conjunto de discursos que busca construir e instituir a verdade sobre o processo de ensino e de aprendizagem encontra-se sitiada. As práticas discursivas e não discursivas pedagógicas reproduzem a desvinculação da experiência como mediadora da relação entre o conhecimento e a vida, especialmente a partir de um dispositivo pedagógico importante, a saber, o currículo escolar. Esse dispositivo que define o conhecimento escolar como um conhecimento particular não apenas se constitui em informação, a ser passada aos alunos/as, como também institui o modo como eles/as devem perceber, falar e ver o mundo e a si mesmas.

A noção moderna de conhecimento como algo ligado à ciência e à tecnologia constitui-se em algo universal e objetivo, que está fora de nós. Portanto, o conhecimento assim entendido é algo que pode ser possuído, do qual devemos nos apoderar, desejar, usufruir. Disso depreende-se que o conhecimento moderno como algo útil responde a uma das demandas mais fortes do nosso tempo que é a necessidade de consumo. O consumo se torna vital à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade, passando então a ser ele, e não mais a experiência, a mediação entre o conhecimento e a vida mesma. As conseqüências disso podem ser sentidas na educação, pelo avanço e pela retomada da ênfase na técnica, no controle, no produto.

Já faz algum tempo que Larrosa (2004, 2004a, 2007) vem discutindo o problema do uso da palavra experiência no campo educacional. Ao justificar seu interesse em operar com o par experiência/educação, ele situa o problema a partir da análise dos discursos educacionais que mais influenciaram o campo, nas últimas décadas: o tecnicista e o crítico. Ele aponta as razões pelas quais, em nenhum desses pensamentos, o uso da palavra experiência faz sentido. As problematizações

desenvolvidas por Larrosa são importantes neste estudo e ajudam a entender de que forma essas concepções operam, e quais suas conseqüências, no processo de escolarização.

São grandes as implicações das duas perspectivas teóricas, dominantes no campo educacional, em relação ao problema da *experiência*. Pelo lado do pensamento tecnicista, também conhecido como positivista ou científico, a educação é vista como uma ciência aplicada, ou seja, sua preocupação é com os métodos e técnicas de ensino, em como ensinar melhor, com mais eficiência, objetividade, produtividade e qualidade. Nesta perspectiva, a experiência não faz sentido por que não produz um conhecimento baseado na ciência e na técnica, não estabelecendo, dessa forma, critérios tidos nem como científicos nem como universais.

Em relação à perspectiva da teorização educacional crítica, dita progressista, a produção de conhecimento através da experiência não faz sentido por que não se ancora na dupla teoria e prática, portanto não se constitui numa *práxis* reflexiva no processo educacional. O conhecimento produzido pela experiência, nessa perspectiva, é um “saber” cujo conteúdo é fruto de uma alienação e não resultado de uma ‘prática política’.

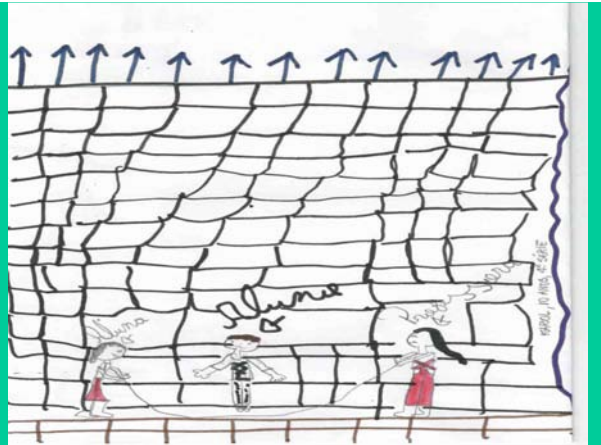
Diante desse quadro Larrosa (2004) assume uma posição corajosa e provocadora. Ele afirma que tantos os teóricos positivistas como os críticos já pensaram e disseram o que tinham que pensar e dizer sobre a educação. Assim ele justifica sua posição:

[...] é porque me parece que tanto seus vocabulários como suas gramáticas ou seus esquemas de pensamento estão já constituídos e fixados ainda que, obviamente, continuem sendo capazes de enunciados distintos e de idéias novas. Uma gramática é uma série finita de regras de constituição de enunciados suscetíveis de uma produtividade infinita. Um esquema de pensamento é uma série finita de regras de constituição de idéias suscetíveis também de uma produtividade infinita. Porém quando uma gramática ou um esquema de pensamento já estão constituídos, qualquer coisa que se produza em seu interior dá uma sensação de “já dito”, de “já pensado”, uma sensação de pisarmos terreno conhecido, de que podemos seguir falando ou pensando em seu interior sem dificuldades, sem sobressaltos, sem surpresas. [...] Desde essa perspectiva, tanto os positivistas como os críticos encarnam o que Foucault chamou de “a ordem do discurso”, essa ordem que determina o que se pode dizer e o que se pode pensar, os limites de nossa língua e de nosso pensamento (LARROSA, 2004, p. 20-21). (tradução minha)



As reflexões apresentadas até aqui não esgotam o que pode ser pensado e problematizado sobre a *experiência*, ao contrário, elas tornam evidentes os problemas e as dificuldades que estão postas a quem se propõe a pensar o par *educação/experiência* na perspectiva teórica aqui apresentada. “Pensar a educação desde outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor nem pior, de outra maneira”, como sugere Larrosa (2004, p. 21), é o desafio que este estudo me coloca.

## COMO UMA EMPIRISTA CEGA



Tomo a expressão *empirista cego*, de Foucault (2006), como inspiração para falar da experiência de pesquisar os discursos de crianças escolarizadas e também do processo de produção desta tese. Foi com essa expressão que Foucault definiu sua atitude de pesquisador. Ele disse, numa entrevista gravada em 1977, que o fato de não ter tido uma teoria geral, nem tampouco um instrumento certo onde pudesse ter se fixado para desenvolver suas pesquisas, sempre o colocou em situações difíceis<sup>6</sup>. Por isso diz ele: “eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos” (FOUCAULT, 2006a, p. 229). Buscar inspiração em Foucault significou aqui buscar a própria coragem para fazer escolhas, trilhar caminhos desconhecidos e enfrentar os perigos<sup>7</sup> que se apresentaram nesse percurso.

A forma como se constituiu o processo de produção desta investigação sobre o que percebem e narram as crianças sobre suas experiências de escolarização me colocou em vários momentos diante de escolhas difíceis: vou a campo ou peço para as professoras produzirem o material com as crianças? Fico com o material que

---

<sup>6</sup> Refiro-me aqui à entrevista “Poder e saber” gravada em Paris, por S. Hasumi, em outubro de 1977. Ele comenta nessa entrevista que “em geral ou se tem um método sólido para um objeto que não se conhece, ou o objeto preexiste, sabe-se que ele está ali, mas se fabrica um método para analisar este objeto preexistente já conhecido”. Para ele essas são as duas únicas maneiras consideradas convenientes de se conduzir uma investigação, embora afirme que em suas pesquisas, ele se conduziu sempre “de maneira totalmente insensata e pretensiosa”, é pretensão, diz ele, “querer falar de um objeto desconhecido com um método não definido. Então, visto a carapuça, sou assim...” (FOUCAULT, 2006a, p. 230).

<sup>7</sup> Para Foucault (1995) “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer [...] Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo” (p. 256).

recolhi na elaboração do projeto ou busco mais? Por que estou buscando mais dados? Como organizar o material empírico? Como analisar? Preciso parar de ler, pensava. Preciso escrever! O que faço com as 'rãzinhas'<sup>8</sup> que não param de saltar dos textos? Como uma *empirista cega*, tateei muito, inventei, encontrei, descartei, recortei, coleí, duvidei e, algumas vezes, retornei ao que já havia abandonado.

A partir das leituras que fiz sobre o termo '*experiência*', nas perspectivas apontadas por Larrosa (2004, 2004a, 2007), Agamben (2005), Foucault (1984, 2006) e Kohan e Gondra (2006), fui tentando aproximá-las do material empírico, a outros textos e palavras, bem como ao processo de produção deste trabalho. Esses pensares sobre a *experiência* me levaram a relacioná-la, não só como uma ferramenta analítica, que me serviria de lente para *olhar* aquilo que acontece com as crianças escolarizadas, mas também como uma possibilidade para pensar aquilo que acontece de singular e contingente em cada processo de pesquisa. Tanto o processo de aproximação da perspectiva da experiência como a produção da pesquisa provocaram deslocamentos e desvios teóricos que transformaram a mim e o que eu pensava fazer no início deste trabalho.

Kohan e Gondra (2006), no texto de apresentação do livro *Foucault 80 anos* discorrem sobre o sentido e o uso que Foucault faz da palavra *experiência*. Eles afirmam que essa é uma das palavras afins ao pensamento do filósofo francês. Eles contam ainda que Foucault entendia a experiência como uma forma de atividade filosófica e contrapunha sua escrita ao que ele denominou de *livro-verdade* e *livro-experiência*. E é nessa perspectiva de Foucault que eles afirmam e discutem a existência de uma *filosofia-verdade* e uma *filosofia-experiência*. Foi o encontro com esse texto de Kohan e Gondra, e através deles com Foucault, que me senti instigada a fazer o exercício de pensar, também, a existência de uma *pesquisa-experiência* e de uma *pesquisa-verdade*. Antes, porém, de escrever sobre isso, preciso fazer uma declaração: o que escrevo a seguir neste texto, sobre pesquisa, é um *roubo*!<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Esta metáfora das rãs é utilizada por Corazza (2000) para explicar de onde tiramos as "unidades analíticas". Assim disse Corazza no seu *Manual infame, mas útil, para escrever uma boa proposta*: "Mas voltando às benditas 'unidades'. Elas nascem, só podem nascer, do encontro das 2 rãzinhas que pulam da teoria e do objeto bruto, nem tão bruto assim, porque já lido e caçado com os óculos teóricos. Tenho visto que as mais produtivas unidades são as geradas deste modo. Por um motivo bem simples: temos 'munição' nas duas gavetas: na do bruto e na gaveta teórica" (p.3).

<sup>9</sup> Kohan (2002) ao final do texto *Entre Deleuze e a educação* escreveu a seguinte nota de esclarecimento: "Este texto, [...] é fruto de um encontro com Deleuze. Como diz Deleuze, encontrar é achar, capturar, roubar, e roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. Qualquer leitor de Deleuze notará que este texto rouba muitas palavras de Deleuze sem citá-las, [...]. Faz parte da busca de um estilo. Mais um roubo: na busca de um estilo, melhor ser varredor do que juiz" (p.130).

Para poder continuar pensando, precisei tomar algumas idéias e palavras desses autores. Foi então, inspirada na distinção entre *verdade* e *experiência* apresentada por Foucault e na ampliação desta discussão por Kohan e Gondra (2006), que ensaiei pensar algumas relações entre as práticas de pesquisa de modo geral e o meu processo de pesquisa neste estudo. O primeiro *roubo-deslocamento* que fiz foi o de pensar que a concepção de uma *pesquisa-experiência* se contrapõe à idéia de pesquisa-verdade. A pesquisa-experiência seria aquele tipo de prática investigativa que se faz para problematizar não apenas a relação que estabelecemos com a verdade, mas também com aquilo que pensamos, que sabemos e que somos. A pesquisa-verdade, ao contrário, é produzida para confirmar aquilo que já sabemos, para transmitir e legitimar o que se pensa e o que se é. É importante, contudo, salientar que a pesquisa-experiência não ignora ou nega a verdade. Ela não está fora dos jogos de verdade, mas, ao contrário do que acontece na perspectiva da pesquisa-verdade, ela a relativiza, a coloca sob suspeita. Portanto, não busca respostas universais e homogeneizantes sobre aqueles ou aquilo que toma e inventa como *corpus* de pesquisa. Nesse sentido, Kohan e Gondra (2006) escrevem:

A experiência afirma uma verdade e se inscreve em um jogo de verdade. Contudo, essa afirmação e essa posta em cena de uma verdade tradicional são inscritas em um jogo mais amplo, que está a serviço de sua problematização e do estabelecimento, por parte de quem as afirma, de novas relações com o que sabemos, pensamos e somos (KOHAN; GONDRA, 2006, p. 22-23).

Parafraseando, ainda, estes autores, nesse exercício de pensar sobre aquilo que fazemos enquanto pesquisadores/as, eu diria que uma *pesquisa-verdade* é aquela que pretende produzir *verdades verdadeiras* sobre as coisas e o mundo, que pretende ser tão objetiva quanto exata. Ela se utiliza de métodos, cujos passos já estão a priori definidos, controla e estabelece uma relação hierárquica entre o material empírico, impõe normas e regras rígidas a serem seguidas, cerceia e vigia, limitando assim o que pode ser dito e pensado sobre aquilo que se pesquisa. Ela institui uma forma, impõe uma gramática para que suas verdades sejam tidas como legítimas. Ela exige dos seus seguidores fidelidade teórica e metodológica.

Já a *pesquisa-experiência* propõe ao pesquisador/a instituir uma atitude problematizadora, com seu próprio percurso, com a sua prática, com as escolhas

teóricas e metodológicas que faz e com aquilo que pensa e sabe sobre seu objeto de pesquisa. Uma prática investigativa que só acontece na medida em que transforma a relação que o pesquisador tem com a verdade e o pensamento, por tirar dele “o chão de seu poder no pensamento e abrir nele novas relações” (KOHAN; GONDRA, 2006, p. 24).

A diferença entre essas duas práticas de pesquisa – a *verdade* e a *experiência* – é, arriscaria afirmar, “sobretudo política, no sentido de serem duas formas radicalmente diferentes de exercer o poder no e do pensamento. Afirmar a dimensão da [experiência na pesquisa] significa, então, afirmar uma nova política *do* e *no* pensamento, uma política que ignora o poder sacralisante e paralisante de certa relação com a verdade” (KOHAN; GONDRA, 2006, p. 24).

Mas até que ponto isso é possível? Quais os limites que esse tipo de trabalho nos coloca? É o próprio Foucault que alerta sobre o cuidado que se deve ter quando nos propomos ou queremos fazer algo diferente daquilo que vínhamos fazendo. Nesse caminho, cheio de perigos de uma pesquisa que se quer experiência, é preciso cuidado para não exagerar nas expectativas e nas possibilidades de pensar de outro modo.

O caráter singular e contingente do caminho investigativo, na perspectiva da experiência, é provocado pela não definição de um método e pela não definição de um conjunto de regras práticas que sirvam de linhas mais ou menos gerais e obrigatórias. Isso torna a vida do pesquisador muito mais difícil por que a pesquisa-experiência não oferece um caminho seguro, nem promete que com ela se chegará a algum lugar *verdadeiro*. Mais uma vez sou levada a concordar com Foucault (2006a), quando diz: “É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que, finalmente, é o solo, não ousa dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco” (FOUCAULT, 2006a, p. 230).

Foi em um solo instável que me movimentei, busquei alguns andaimes e tentei agarrar algumas flechas atiradas pelas teorias escolhidas para direcionar o que queria fazer e dizer com, e sobre, o *corpus* desta investigação. Quando enveredamos por um caminho investigativo que nos deixa inseguros e não nos indica um ponto de chegada qualquer, é preciso coragem para arriscar, é preciso se desgarrar, “saltar da ponte”, continuar sozinho. Minha dúvida, no entanto, era: para

onde se vai quando nos lançamos numa aventura tão desafiadora e ‘perigosa’ como pode ser a escrita de uma tese nessa perspectiva?<sup>10</sup>

Para o abismo, para o buraco, para o desconhecido. Entre uma linguagem e outra (isto é, entre uma prática de pesquisa e outra; ou se se quiser, entre uma metodologia e outra) existem pontos de silêncio, vazios de linguagem, vácuos de ângulos classificatórios, pontos de vista não perspectivados, enunciados ainda a serem articulados. É neste lugar silencioso que reside o diferente, que espera aquilo que não se repete, que mora o que não é costumeiro, que responde o que se recusa a ser escutado ecolalicamente. Só aqui é possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações.[...] A bifurcação, que permite tal acesso, somente pode passar pela transgressão metodológica. Transgressão constituída pelo que entendo possível chamar de uma pluralidade imetódica de práticas de pesquisa, constituída pelas práticas já existentes, mas acrescida daquelas que pudermos e necessitamos criar, se e quando saltarmos das pontes (CORAZZA, 2007, p.122).

É sobre os labirintos, as trilhas, as pontes, as armadilhas e os discursos que me levaram a produzir esta *pesquisa experiência*, que passarei a falar a partir daqui.

## (DES)CAMINHOS

A experiência de fazer uma pesquisa com o objetivo de conhecer e analisar o que crianças escolares dizem e pensam sobre o processo de escolarização que opera sobre elas, ao mesmo tempo em que o caminho investigativo vai se construindo, não foi uma tarefa fácil. Como abandonar o já sabido, aquilo que pensava sobre as crianças e que fora construído durante anos em muitas salas de aula? Como desaprender, para poder perguntar?

Embora já esteja, há alguns anos, afastada da docência com crianças, o trabalho com a disciplina de estágio no curso de pedagogia permitiu que eu mantivesse uma certa proximidade com elas. No momento das visitas às estagiárias,

---

<sup>10</sup> Segundo Ewald (1993), “se Foucault não fala por referência a uma verdade, que não visa se quer estabelecer uma verdade última sobre o poder, fala de acordo com o princípio de uma *perspectiva*. Referência e perspectiva de modo nenhum são a mesma coisa: onde a verdade é exclusiva, a regra de uma perspectiva é que ela não seja única, que se oponha a outras perspectivas. Toda a adoção de perspectiva se inscreve na relatividade do seu ponto de vista. E quando se trata do poder, há três perspectivas e não duas como se poderia pensar: não só a dos que o exercem e a dos que o combatem, mas a dos que o exercem, a dos que queriam exercê-lo e a dos que o sofrem. Não é por se falar contra o poder que se fala com aqueles que o sofrem” (p. 26).

quando escuto as vozes das crianças, vejo seus rostos, interajo com eles/as e sinto ‘os cheiros’ da escola, sinto-me como se fizesse parte daquele lugar. Um lugar que é ao mesmo tempo estranho e familiar.



Figura 1: Aula 1ª série, 1991.



Figura 2: Visita estágio, 2009.

Após tanto tempo conversando e escutando professoras falando dos alunos/as, em reuniões pedagógicas e nos intermináveis, e por vezes, cansativos conselhos de classe, senti que precisava olhar e pensar sobre o processo de escolarização de outro lugar. O afastamento da docência com crianças talvez tenha também ajudado a provocar esse desejo de buscar outros interlocutores. Por isso minha curiosidade e meu desejo de voltar a olhar para as crianças e para a escola<sup>11</sup>.

Ouvir as crianças significa concentrar-se na fala delas, estar realmente interessado no que dizem. A escuta não é recepção passiva, mas disciplina interior, coragem de ser e de confrontar-se. Mas como se poder dar a relação entre adulto e criança? Como se dá o encontro com o outro? O encontro com a “alteridade” é uma experiência que nos põe à prova: dele nasce a tentação de eliminar a diferença, dele pode nascer também o desafio da comunicação, como esforço que se renova constantemente. É possível abrir-se totalmente ao outro? Quanto do que sabemos é fruto das nossas projeções e da nossa constelação psíquica? Como não utilizar junto às crianças as nossas

<sup>11</sup>Foucault, ao falar sobre o que motivou e o impulsionou a fazer pesquisas, afirma que foi “a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (Foucault, 1984, p. 13).

categorias de homens e de adultos escolarizados, como não projetar nossas expectativas, nossas esperanças, nossos remorsos ou sentimento de culpa? (KOHAN, 2007, p.151-52).

Assim, saber como neste início de século XXI, crianças, alunos e alunas de escolas públicas percebem e narram suas experiências de escolarização se constitui no problema desta tese. A problematização do objeto de pesquisa para Foucault (1984) envolve,

[...] a produção de um objeto de pensamento livre de visões *apriori*, e a “sabedoria” de práticas e crenças reconhecidas. Em vez de estabelecer modelos seguros de pesquisa baseados no conhecimento estabelecido do problema\prática a ser pesquisado, [...] o que se exige é uma pesquisa que seja “preguiça furiosa” (FOUCAULT, 1984, p.38).

Como fazer uma “pesquisa furiosa”? Como se traduz isso na prática? Como se livrar do que sabemos e embarcar nessa aventura? Embora a ideia de pesquisa-experiência me instiguasse, muitas vezes desejei um porto seguro, ou pelo menos uma ponte em que o salto a ser dado não fosse tão grande. Como fazer as perguntas ‘certas’? Como articular o problema empírico com os conceitos teóricos? Como fazer indagações produtivas?

Fazer as perguntas certas constitui, afinal, toda a diferença entre sina e destino, entre andar a deriva e viajar. Questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos (BAUMAN, 1999, p.11).

Minha suposição era que, através da análise dos discursos das crianças escolares, seria possível conhecer o que elas pensam sobre si mesmas, sobre as outras crianças, sobre nós professoras/es e sobre o que lhes acontece no cotidiano da vida escolar. Neste sentido, minhas questões iniciais eram:

Que sentido as crianças dão à escola?

O que percebem e pensam sobre ela?

O que dizem sobre o que fazem e o que lhes acontece na escola?

Como definem a criança e o aluno?

Apresentam expectativas em relação à escola? Quais?

Além destas questões, durante a análise dos textos, outras foram surgindo:



Há informações sobre o modo como as práticas escolares operam para que ajam como aluno?

Fazem referência as relações de poder entre eles e os docentes?

Foi em busca de respostas a essas questões que esta pesquisa se propôs a investigar os discursos das crianças escolarizadas, ou seja, a conhecer os discursos daqueles que vivem e sofrem o processo de escolarização.

Penso que analisar o processo de escolarização contemporâneo, a partir do ponto de vista das crianças, pode ajudar a compreender os sentidos e a dimensão que a experiência escolar pode tomar na vida delas, bem como, e não menos importante, nossa implicação neste processo.

## *CORPUS INFAME*

Após os primeiros encaminhamentos e definições, o passo seguinte, ou melhor, o ‘salto’ seguinte, foi decidir como seria feita a coleta dos dados que comporiam o *corpus* da investigação. Para isso organizei e desenvolvi algumas atividades que chamei de ‘ensaios de pesquisa’. Minha intenção era ‘descobrir’ como as crianças escolarizadas narravam suas experiências de escolarização, o que percebiam e pensavam sobre a escola e sobre si mesmas, nesse contexto.

Foi então que, no ano de 2005, após contato com uma professora da rede municipal de Porto Alegre, fiz o primeiro exercício-ensaio de pesquisa<sup>12</sup>. Embora já houvesse decido que não faria uma pesquisa de cunho etnográfico, decidi fazer uma aproximação com as crianças no contexto escolar. Essa experiência ocorreu de duas maneiras. Primeiro observei as crianças em aula junto com a professora e depois desenvolvi algumas atividades com elas em sala de aula e no pátio. Além das conversas, de fazer brincadeiras e contar histórias para as crianças, levei máquinas fotográficas e propus a elas que tirassem fotos dos lugares da escola que mais gostavam. Depois de reveladas as fotos pedi que comentassem, o que se deu por escrito e oralmente. Outro exercício de pesquisa foi desenvolvido com um grupo

---

<sup>12</sup> Embora em 2004, como relatei no Projeto de Tese, tenha participado de uma pesquisa com crianças, denominada de “*Consulta sobre qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*”, cujo relatório foi publicado em 2006, o primeiro exercício que fiz com o objetivo de coletar dados para esta tese ocorreu somente em 2005.

de quatro crianças, fora do contexto escolar, para os quais propus a escrita de um 'diário' sobre seus cotidianos na escola<sup>13</sup>.

Tendo em vista questões concretas e complexas, como ter que provocar as falas das crianças e, ao mesmo tempo, registrá-las, o que implicava ter que ficar um tempo maior no campo, e também por perceber a potencialidade da produção escrita, constatadas nos *diários*, resolvi que o *corpus* seria composto por textos escritos pelas crianças. Sendo assim, o *corpus* desta tese se constituiu a partir de três propostas de produção textual feitas para algumas turmas de crianças de diferentes escolas da rede pública municipal e estadual de Porto Alegre e arredores, que freqüentavam a 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª séries do Ensino Fundamental<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Todos os exercícios de coleta de dados foram descritos e comentados de forma detalhada no Projeto de Tese (2007), por isso aqui eles serão apresentados apenas resumidamente no quadro abaixo.

<b>Título da atividade</b>	<b>Tipo de atividade</b>	<b>Com quem e onde</b>
1- <i>Crianças? Cuidado com elas!</i> (2004)	Entrevista e desenho; Gravação e registro escrito das falas das crianças; Registro fotográfico das atividades.	5 crianças; Jardim B; idade: 5 e 6 anos; Escola Infantil Municipal de POA
2- <i>A mulher gigante está na sala de aula</i> (2005)	Observação da turma durante uma semana na sala de aula; Registro escrito e fotográfico.	Crianças; 1º ano do 1º ciclo; idade: 8 e 9 anos; Escola Infantil Municipal de POA.
3- <i>Rebeldes e pesquisadora: incômodos personagens</i> (2006)	Conversa (gravada); Produção de desenhos e textos; Registro fotográfico feito pelas crianças.	12 Crianças; 3º ano do 1º ciclo – 2ª série; Escola Municipal de POA
4- <i>O Diário da semana</i> (2006)	Registro escrito da sua rotina escolar durante uma semana.	4 crianças; 2ª, 3ª e 5ª série; idade: 7, 9, 10 e 11 anos; Escola Estadual de POA.
5- <i>Eles brincam prá chuchu comigo</i> (2006)	Produção textual sobre a escola; Proposta feita pela professora e realizada na sala de aula.	2ª série e 3ª série; Escola Municipal de POA
6- <i>Esse é o conselho que eu te dou.</i> (2006)	Produção textual de conselhos para outras crianças sobre a escola; Proposta feita pela professora e realizada na sala de aula.	1º ano do 2º Ciclo - 3ª série; idade: 8 a 13 anos; Escola Estadual de POA.
7- <i>Textos Conselhos</i> 2007	Produção textual dando conselhos para outras crianças sobre a escola; Proposta feita pela professora e realizada na sala de aula.	116 alunos; 2ª, 3ª e 4ª série; Várias escolas municipais e estaduais.
8- <i>Cartas</i> 2008	Carta para três turmas falando da pesquisa e do meu interesse em saber o que eles pensavam sobre a escola e sobre ser aluno. Foi enviado papel e envelopes para aqueles que quisessem responder.	48 alunos, 3ª e 4ª séries; Escola Estadual de POA.

<sup>14</sup> Mudanças ocorridas no nível de Ensino Fundamental, durante a realização desta pesquisa, ampliaram o tempo de escolarização obrigatória, que passou de oito para nove anos, alterando também a denominação de 'série' para 'ano'.

Não estabeleci critério de idade para participação das crianças na pesquisa, o único critério foi estar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando que nas escolas públicas há muitas crianças com defasagem entre idade e série, organizei o quadro abaixo com as idades, apenas com o objetivo de saber como se configurou, ao final, o grupo de crianças que participaram da pesquisa.

**Quadro 1: Número de crianças por idade**

Idade/anos	Arquivo1	Arquivo2	Arquivo3	Total por idade
7	-	05	-	05
8	08	25	12	45
9	04	20	19	43
10	02	37	05	44
11	01	07	02	10
12	-	04	01	05
13	-	01	-	01
Não indicaram	02	17	09	28

Na primeira proposta, solicitei a duas professoras de uma escola pública estadual que propusessem a seus alunos a escrita de um texto sobre a escola. Eles foram informados, pelas professoras, que seus textos fariam parte de uma pesquisa. Chamou-me a atenção, durante a leitura destes textos, que alguns se dirigiam de forma explícita à pessoa que receberia os textos, embora não soubessem exatamente quem era, e faziam algumas ‘solicitações’. No total foram coletados 45 textos.

Nesse momento, iniciou-se o desafio da análise. Após algum tempo debruçada sobre este material, o qual me mobilizou bastante, percebi que ele não respondia a todas as minhas indagações, ao mesmo tempo em que me colocava outras, as quais não havia pensado. O fato das crianças saberem que seus textos seriam lidos por alguém me pareceu ter funcionado como um estímulo positivo para elas. No entanto, mesmo com um material de análise bastante rico, senti necessidade de ampliar o *corpus* em busca de outras respostas. Não queria repetir a proposta anterior, mas também tinha dúvidas sobre o que propor.

A segunda proposta surgiu quando chegou às minhas mãos, através da minha orientadora, um livro construído pelos alunos de uma escola infantil italiana, chamado ‘Consigliaria’ (2002), isto é, um livro de *conselhos* onde crianças de 5 e 6 anos – que freqüentam a pré-escola – contam para as crianças de 3 anos – que freqüentam a creche - como é que funciona uma pré-escola. Além de informações

escritas, desenhos e fotografias, as crianças também davam conselhos aos colegas menores que iriam chegar pela primeira vez na “Escola da Infância”.<sup>15</sup>



Figura 3: Capa Livro dos Conselhos

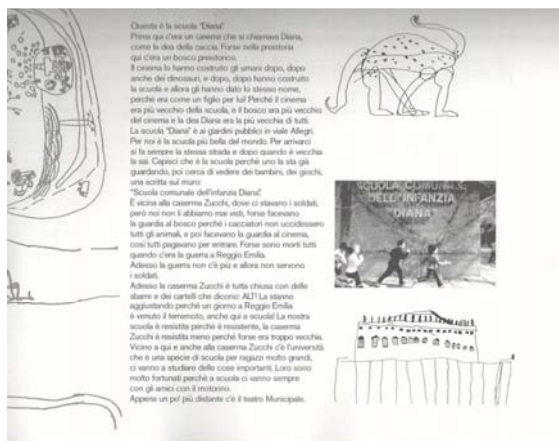


Figura 4: Página 1 Livro dos Conselhos



Figura 5: Página 2 Livro dos Conselhos

Inspirada nessa publicação, propus para duas professoras de escolas diferentes que solicitassem aos alunos a escrita de “conselhos e informações” sobre a escola, dirigidos a outras crianças que supostamente não a conheciam ainda. Nesta atividade, as crianças também foram informadas de que os textos estavam

<sup>15</sup> Na Itália a educação infantil é realizada em duas instituições: as creches (*asilo nido*), que atendem os bebês até os três anos, e a pré-escola (*escola da infância*), que trabalha com as crianças de 5 e 6 anos. Em fevereiro de 2008, visitei a ‘*Scuola dell’infanzia Diana*’, onde esta publicação foi elaborada, na cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália.

sendo escritos para uma pesquisa. Fiquei muito curiosa e ansiosa para ter o retorno dos textos. Obtive nessa proposta o retorno de 43 textos.

Foi a partir desse material que elaborei o projeto de tese que se chamou “Eu me brinco na hora do recreio”: infância e escolarização. Recebi da banca na qualificação, em relação ao *corpus*, duas sugestões. A primeira apontava para a possibilidade de ir a campo e desenvolver, de forma mais ampliada, a idéia dos conselhos, com mais algumas turmas. A outra seria escolher entre os ensaios já realizados o material a ser analisado. Inicialmente optei pela segunda sugestão. O caráter contingente desse processo de pesquisa, atrelado à perspectiva que o inspirou, permitiu que eu fizesse outros movimentos. Minha inquietação (curiosidade, insegurança) fez com que eu propusesse ainda, outro tipo de produção escrita a outras crianças. A idéia dessa terceira proposta surgiu durante o planejamento de uma aula de orientação de estágio, em que preparava para trabalhar com as alunas, estagiárias do curso de pedagogia, propostas de escrita com função social. Na procura de materiais que pudessem subsidiar essas atividades, me deparei com o livro infantil ‘O carteiro chegou’ (AHLBERG, 2007), no qual a história era contada através de carta, cartão postal, anúncio publicitário, intimação judicial, convite, entre outros.

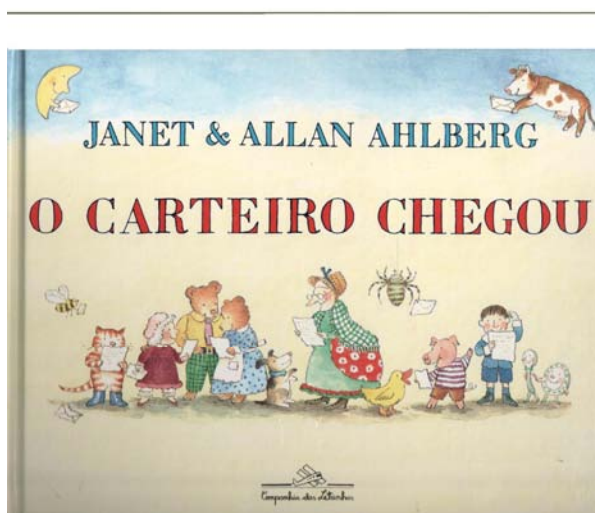


Figura 5: Capa O Carteiro Chegou



Figura 6: Contra-Capa O Carteiro Chegou

A partir da exploração desse material com as alunas, fiquei instigada a fazer uma proposta de escrita. Elaborei então uma carta dirigida às crianças contando sobre minha pesquisa e fazendo algumas perguntas a elas. Pensei que essa, fosse

talvez, uma forma mais interessante de estabelecer contato com as crianças, o que tornaria a atividade de alguma forma mais significativa para eles, já que estariam escrevendo para alguém, “de verdade”.

Nesse momento, com o pensamento mobilizado pelas cartas e buscando outras leituras, encontrei no texto “A Escrita de si”, de Foucault (2006), algo que, como diria Compagnon (1996), me fez tropeçar na leitura. No texto ele faz referência à escrita de cartas. Ele diz: “A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 2006, p. 153). Ele dizia que correspondência significava

[...] alguma coisa mais do que um adestramento de si mesmo pela escrita, através dos conselhos e advertências dados ao outro: constitui também uma certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros. a carta torna o escritor “presente” para aquele a quem ele a envia. E presente não simplesmente pelas informações que lhe dá sobre sua vida, suas atividades, seus sucessos e fracassos, suas aventuras de desventuras; presente com uma espécie de presença imediata e quase física. [...] escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo. A carta prepara de certa forma um face a face’ (FOUCAULT, 2006, p. 155-156).

E sobre os possíveis efeitos que uma correspondência pode operar nas pessoas ele disse:

O trabalho que a carta opera no destinatário, mas que também é efetuado naquele que escreve pela própria carta que ele envia, implica, portanto uma ‘introspecção’; mas é preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 157).

Empolgada com essas leituras e com a potencialidade das cartas, enviei então a carta para três turmas: duas de terceira série e uma de quarta série do Ensino Fundamental, de uma escola pública com a qual mantinha contato com as professoras. Junto com a carta enviei para a turma envelopes e folhas para aqueles que quisessem responder. Após a entrega das cartas às professoras, passei dias ansiosa para saber qual seria a resposta das crianças diante desta atividade. Será

que quem nasceu na época da internet e do e-mail se sentiria mobilizado a escrever uma carta?

Para facilitar o manuseio do material empírico, os textos foram organizados em 3 arquivos. Cada arquivo correspondendo à ordem em que o material foi sendo produzido e ao tipo de texto. Assim denominei cada conjunto de textos por ordem temporal e tipologia textual. O *arquivo 1* é composto pelos *textos-descrição* sobre a escola, produzidos em 2005, o *arquivo 2* contém os *textos-conselhos*, produzidos em 2006 e 2007, e o *arquivo 3* é composto pelos *textos-cartas* produzidos em 2008. Todo esse processo constitui o percurso percorrido na construção desta tese.

Quadro 2: Número de textos por arquivo

Arquivo	meninas	meninos	Total de crianças por arquivo
Arquivo 1: Textos sobre a escola, desenhos e fotos	11	06	17
Arquivo 2: Conselhos	59	57	116
Arquivo 3: Cartas	25	23	48
Total geral	95	86	181

Quais seriam então, os motivos que justificam a escolha de textos escritos por crianças escolarizados como foco deste trabalho e como o *corpus* desta investigação? Aponto a seguir algumas das razões que me levaram a fazer essa escolha.

A primeira razão se ancora na hipótese de que os discursos das crianças escolarizadas constituem um campo significativo de informações sobre como operam os dispositivos pedagógicos que produzem o sujeito aluno, tendo em vista que, em pelo menos cinco dias por semana, por mais ou menos dez meses por ano, em quase todas as partes do mundo, milhares de crianças se deslocam para as escolas onde passam, no mínimo, quatro horas por dia. Mesmo assim, grande parte das pesquisas sobre a escola e seus dispositivos não escutam as crianças, nem as consideram como sujeitos de pesquisa.

O outro motivo deriva do entendimento de que, na modernidade, a ciência baseada no discurso da racionalidade e da busca da *verdade verdadeira*,<sup>16</sup> se

---

<sup>13</sup> A verdade, diz Foucault: "não existe fora do poder ou sem poder. [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças às múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as

constituiu como entidade privilegiada, produtora do único conhecimento considerado válido. Neste contexto, são privilegiados os discursos do adulto, masculino, branco e europeu. As práticas de divisão e de exclusão de conhecimento, geradas na modernidade, constituem o que Santos (1997) denominou de práticas de *epistemicídio*. Segundo ele, isso ocorre sempre que se busca subalternizar, subordinar, marginalizar ou ilegalizar determinadas formas de vida e grupos sociais (SANTOS, 1997, p.328-9)

A partir desta noção de Santos, penso ser possível afirmar que, ainda hoje, a sociedade, de modo geral, e a escola, de modo particular, operam práticas de *epistemicídio* em relação aos saberes e as práticas das crianças, o que eu denominaria de práticas de *epistemicídio infantil escolar*. Isto ocorre na escola, por exemplo, na medida em que esta não reconhece como válidas e legítimas as práticas culturais e os saberes gerados pelas crianças, nos diversos contextos sociais que habitam. As práticas pedagógicas de *epistemicídio infantil escolar* são produzidas e legitimadas pelas práticas discursivas e não-discursivas pedagógicas que veiculam uma idéia de criança como sujeito inferior e incapaz. Na balança do científico e do verdadeiro o discurso da criança não tem o mesmo peso que o do adulto, assim como o do aluno/a não tem o mesmo peso que o discurso do professor/a.

Esta pesquisa poderá contribuir, quem sabe, para que professoras e outras pessoas interessadas saibam como as crianças percebem e informam sobre a vida cotidiana na escola, sobre as relações de poder e saber, sobre os regimes de verdade, sobre os saberes escolares valorizados e os excluídos e sobre o que o dispositivo da escolarização faz com elas e delas.

## ANDAIMES E FLECHAS

Qual é a herança, qual é o testamento que está em nossos corpos e em nossa língua que nos obriga a entender a pergunta educativa, a pergunta sobre a educação, numa única direção possível, através de

---

técnicas e procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. [...] a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem" (1999, p.12 e seguinte).



uma flecha que sempre (e que só) indica a direção de nós mesmos? (SkLIAR, 2003, p. 23).

Investigar os textos das crianças buscando encontrar indícios e marcas de uma escolarização como *experiência* articulada à ideia de *criança como sujeito competente*<sup>17</sup> e a uma perspectiva de análise de discurso, de inspiração foucaultiana<sup>18</sup>, impôs ao trabalho uma tensão permanente e alguns impasses. Em certos momentos, cheguei a colocar sob suspeita minhas possibilidades de levar a cabo este projeto da forma como inicialmente o havia proposto, qual seja: de tentar usar perspectivas teóricas diferentes entre si para analisar o material empírico.

Foi a partir da problematização dos conceitos *criança*, *infância*, *experiência* e *escolarização* que procurei conduzir essa investigação. Tais conceitos implicavam em olhar para as conexões produzidas por três movimentos simultâneos e complexos, a saber: do indivíduo (criança-aluno), com ele mesmo; entre indivíduos (crianças-alunos/as e adultos-professores/as); e desses com a instituição escolar. Entendo que estas relações, no entanto, ocorrem mediadas pela linguagem, pois é através dela que constituímos sentidos sobre nós e sobre o mundo. Portanto, a linguagem manifestada através da escrita se configurou numa ferramenta importante nesta pesquisa. Assim, se a infância e a criança escolarizada se constituíram em meu principal interesse, os discursos por elas produzidos se tornaram a matéria-prima da investigação.

A partir da aproximação com o *corpus* da pesquisa e dos estudos e das leituras que fui realizando, senti necessidade e incorporei outros conceitos aos iniciais que foram fundamentais neste trabalho. São eles: regimes de verdade,

---

<sup>17</sup> Tomo essa expressão, do campo da Sociologia da infância, como contraposição à ideia de que a criança não reproduz de forma passiva o mundo social dos adultos. Nesse sentido, Sarmiento (2008) diz: “Em alternativa à reprodução passiva, Corsaro contrapõe a tese da ‘reprodução interpretativa’, conceito que pode ser associado ao de ‘estruturação’ de A. Giddens (1984), e que exprime a ideia de que as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporadas em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (a arte contemporânea, por exemplo, ilustra bem os efeitos das expressões infantis integradas no imaginário coletivo)” (SARMENTO, 2008, p. 29).

<sup>18</sup> Foucault significa de duas formas a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjugua e torna sujeito a (FOUCAULT, 1995, p. 235).

dispositivo, discurso, enunciado, práticas discursivas e não-discursivas, relações de poder, tecnologias políticas do corpo, governo/governo, tecnologias do eu e experiência de si. Esses conceitos foram retirados da caixa de ferramentas analíticas foucaultiana. Além desses, foram agregados outros, como ofício de aluno, reprodução interpretativa e culturas infantis, os quais foram retirados da caixa de ferramentas da sociologia da infância.

Precisei constantemente voltar à leitura do referencial teórico buscando ampliar minhas possibilidades de compreender e estabelecer outras relações com o *corpus*. O medo e a insegurança que me rondavam toda vez que me debruçava sobre o material empírico era o de estar utilizando as ferramentas analíticas como 'chaves', que, como diz Fischer (2002), inspirada em Veyne (1982), "entram em qualquer fechadura, mas que acabam por não abrir nossa compreensão para fenômenos particulares, específicos" (FISCHER, 2002, p. 57).

## OLHAR OUTRA VEZ O QUE FOI APENAS OLHADO

Se voltarmos o olhar – o nosso olhar -, existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos *quem somos nós e quem são os outros* e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar *como somos e como são os outros* (SKLIAR, 2003, p. 71).

Após a produção do *corpus*, iniciei o processo de análise do material, isto é, dos textos produzidos pelas crianças em confronto com a multiplicidade de leitura teórica. Como sugere Larrosa (2002), para ler de outro modo é preciso calma, "a leitura é algo ao qual cada um deve se aplicar com lentidão, levando tempo, despreocupadamente, sem esperar nada em troca" (LARROSA, 2002, p. 14). Ler, no entanto, nessa perspectiva, não é algo que se faça sem conseqüências, pois como diz Steiner (1982, *apud* Larrosa, 2002) "Ler significa arriscar-se muito. É deixar vulnerável nossa identidade, nossa possessão de nós mesmos" (STEINER, 1982, *apud* LARROSA, 2002, p. 17).

O processo de análise se desenvolveu a medida que os textos chegavam e iam sendo incorporados. Assim, os textos que compuseram o *corpus* dessa investigação foram lidos muitas vezes, compulsivamente organizados e reorganizados em forma de listas, quadros e arquivos.

Nas primeiras aproximações ao material empírico do *arquivo 1*, procurei, sem muito sucesso, fazer um estranhamento ao que as crianças diziam. Mas o que eu via, ou melhor, aquilo que eu conseguia ver e ler nos textos me parecia bastante familiar. Isso provocou certo desconforto que me acompanhou, com intensidades variadas, durante todo processo de feitura desta tese. Percebo agora que o desconforto que eu sentia se devia talvez ao fato dos textos das crianças, inicialmente, não corresponderem a minha expectativa. Meu incômodo de pesquisadora moderna estava no fato de esperar que as crianças fossem ‘mais críticas’ e menos condescendentes em relação à escola. Marcou-me na leitura desses textos o fato das crianças, ao mesmo tempo em que descreviam uma escola física e materialmente precária, demonstravam gostar muito de estar ali, falavam do desejo de vê-la bonita, pintada, com mais materiais etc. Mesmo quando faziam alguma referência às deficiências e intransigências da escola, logo em seguida já elogiavam e diziam que a escola era legal. Aliás, a palavra *legal* foi o adjetivo mais empregado pelas crianças ao se referirem à escola.

Com a chegada dos textos da segunda coleta – o *arquivo 2* –, que foram os conselhos, fiz achados fantásticos. Neste material, me chamou atenção, inicialmente, não enunciados específicos, mas o texto como um todo. Fiquei surpresa com a escrita de algumas crianças, pela forma objetiva com a qual descreviam as relações de poder, entre alunos/os e professores/as, e davam conselhos sobre como deveria se comportar uma criança quando chega na escola para se dar bem, para passar de ano e obter o afeto dos professores.

A cada texto que lia me perguntava: O que de melhor possuem os textos das crianças? Encontrei em Freitas (2002) uma resposta: “É o mostrar sem pedir à realidade que se torne crível, querendo dela somente sua nudez, somente o expor-se sem retoques” (FREITAS, 2002, p. 8).

Já os textos do *arquivo 3*, composto pelas cartas, marcaram um outro momento nas análises. As cartas recebidas das crianças suscitaram em mim muitos sentimentos. Embora minha história como professora de crianças estivesse atravessada em todo o processo dessa pesquisa, percebi que as cartas me tocaram de forma diferente. Afetaram-me de outro jeito ou por outras coisas. Com as cartas fiz uma aproximação, de certa forma, mais *amorosa*. O fato de eles narrarem suas experiências dirigindo-se a mim e a forma como expunham seus sentimentos, medos, desejos e perspectivas, me davam a sensação de cumplicidade e de

proximidade. Isso conseqüentemente influenciou na maneira interessada como olhei e li as cartas.

Gallo (2003) diz que, para Nietzsche, não existe observação desinteressada – eu diria mais ainda em se tratando de uma pesquisa – mas que é preciso ver diferente, querer ver diferente. É preciso utilizar, em prol do conhecimento, a diversidade de perspectivas e interpretações afetivas:

Existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um ‘conhecer’ perspectivo; e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa ‘objetividade’. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria castrar o intelecto? (GALLO, 2003, p. 31-32).

O processo de análise pode ser assim resumido: Os primeiros textos foram lidos e analisados individualmente e organizados em categorias temáticas. Posteriormente a chegada de outros textos levou a uma reorganização do material em outras categorias, que passaram a englobar então os textos dos três arquivos.

Depois de um processo exaustivo de leitura dos textos e de muitas tentativas para organizá-los, tendo em vista a riqueza dos dados, suas conexões internas, ambigüidades, decidi organizar as análises a partir de enunciados que *saltavam* dos textos das crianças. A dificuldade de selecionar e descartar o material fazia com que a cada leitura eu pensasse coisas diferentes, o que inicialmente, fez da produção dessas análises um processo instável.

No decorrer das análises, embora eu tentasse organizar os textos por temáticas, alguns enunciados se impuseram de tal forma que acabei abandonando as categorias temáticas. Organizei então a tese a partir desses enunciados. Assim, nas seções analíticas, todos os títulos são enunciados retirados do *corpus*. Foram eles que direcionaram aquilo que consegui pensar e dizer aqui. Internamente, no decorrer da tese, no entanto, utilizo tanto outros enunciados bem como desenhos e fotos também feitos pelas crianças. Os desenhos e as fotos servem de complemento aos discursos escritos.

Na organização dos textos que compõe as seções desta tese, tentei não me prender a nenhuma regularidade estrutural interna. A idéia é que cada um possa ser lido de forma independente. Todos os títulos das análises foram retirados do *corpus*, sendo que as epígrafes são os textos dos quais eles foram retirados. Foi imersa

nesse labirinto de possibilidades de análise que procurei olhar, busquei caminhos para ver de outro lugar o que eu achava que já conhecia e também para pensar sobre o que não sabia.

Embora muitos textos do *corpus* tragam ‘problemas’ relativos à ortografia, gramática e pontuação, entre outros, decidi manter a escrita original, sem fazer retoques, apresentando-as exatamente como foram produzidas<sup>19</sup>. Optei por não corrigir as produções das crianças, não apenas pelo significado que aprender a ler e a escrever tem para elas, mas porque assim é possível ler, não apenas o que elas dizem, mas também a forma como estão podendo dizer com as ferramentas escolares que adquiriram na escola. Penso no compromisso político e ético que nós pesquisadores temos com as crianças, que se estende para além do sigilo de suas identidades. As pesquisas feitas com crianças, principalmente as desenvolvidas em universidades públicas, deveriam servir para tornar visível a forma pela qual a escolarização opera sobre algumas crianças, em especial aquelas economicamente desprivilegiadas.

Uma prática de pesquisa, na perspectiva de uma pesquisa-experiência, exige do pesquisador/a:

[...] “abrir os ouvidos,  
apurar o olfato,  
educar seu gosto,  
sensibilizar seu tato,  
dar tempo,  
ter um caráter livre  
e intrépido,  
para então,  
fazer da [pesquisa],  
uma aventura”,  
uma experiência.<sup>20</sup>

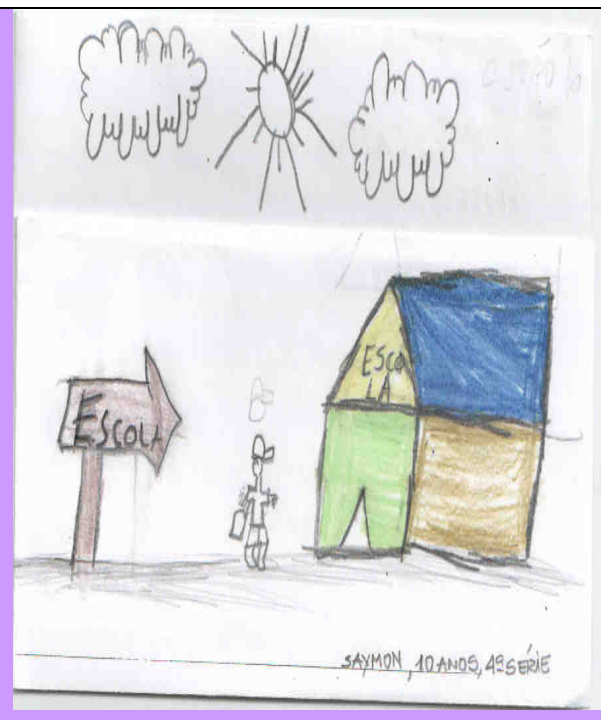
Parafraseando Larrosa (2002), penso que as crianças ainda estão para serem lidas, para serem lidas de outras formas; e as leituras possíveis são múltiplas e infinitas; nós mesmos ainda não fomos lidos. E sobre isso, ele diz ainda que o importante é “saber ler, isso é: saber rir, saber dançar e saber jogar, saber produzir sentidos novos e múltiplos” para aquilo que analisamos (LARROSA, 2002, p. 27).

---

<sup>19</sup> Apenas quando era imprescindível para a compreensão do enunciado, fiz alguma interferência na escrita das crianças. Essas poucas interferências encontram-se identificadas no texto ou em nota de rodapé.

<sup>20</sup> Aqui mais um roubo que fiz de Larrosa (2002, p. 17). O meu encantamento com esse texto fez com que me achesse a colocá-lo em forma de poesia. Foi assim que esse texto soou em mim.

**NÃO TENHA MEDO:  
A ESCOLA É UMA DAS  
COISAS QUE VOCÊ  
TERÁ  
QUE ENFRENTAR NA  
VIDA**



Não tenha medo. A escola é uma das coisas que você terá que enfrentar na vida. Estudar na escola e o básico em caso o aluno dedicado deve estudar o que aprendeu na escola se não sabe pergunte para o professor ou professora (Alexander, 11a, A2-111).

A descoberta da criança como ponto de partida para os projetos de transformação social e do processo civilizatório em marcha na Europa medieval é o marco inicial da invenção daquilo que conhecemos hoje como escola. Em decorrência disso, a história da infância e a da escola estão invariavelmente tramadas entre si. E, como salienta Xavier (2003a), "é tal a força dessa instituição na atualidade que o conceito de educação hoje, é, de um modo geral, aceito e entendido como sinônimo de escolarização" (p.55). Nesse sentido, também comenta Veiga (2008)

A escolarização obrigatória foi imposta pelo grupo que ascendeu ao poder e, ao mesmo tempo, foi desejada pela sociedade de uma maneira geral como fator possibilitador de novos valores de pacificação; desenvolvimento cultural, ascensão e mobilidade social, socialização etc. [...] a escolarização pública obrigatória se organiza sob o princípio de que os governos passam a ter a sua disposição instituições, pessoas e objetos autorizados a exercer o ensino legitimador dos saberes úteis e necessários à edificação e à manutenção da civilização de uma sociedade. Evidentemente, isso não significa sua plena eficácia, embora, em menor ou maior proporção, ao longo desses últimos dois séculos, tenha ocorrido, nas diferentes nações, uma homogeneização da cultura e dos padrões de sociabilidade (VEIGA, 2008, p. 165-166).

Nesse contexto, a educação escolar não apenas se constituiu em um modelo a ser seguido por todos os países ocidentais<sup>21</sup>, como também num dispositivo central ao desenvolvimento dos estados nacionais nos diferentes continentes:

Diferentemente de qualquer outro acontecimento nas sociedades ocidentais do século XIX em diante, o apelo à escolarização dos povos teve um amplo caráter integrador e inclusivo. Tornar um povo civilizado foi parte de uma dinâmica funcional fundamental para o estabelecimento dos estados representativos (VEIGA, 2008, p. 160).

A sociedade ocidental moderna, de modo geral, trata como natural o momento de ingresso da criança na escola. O conselho expresso na epígrafe: “Não tenha medo. A escola é uma das coisas que você terá que enfrentar na vida” revela a percepção do menino da inevitabilidade do processo de escolarização. A institucionalização da criança se tornou na modernidade algo ‘natural’ e obrigatório, portanto, toda criança terá que enfrentá-lo um dia<sup>22</sup>.

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. [...] Em face da criança, é como se ele [o

---

<sup>21</sup> “A obrigatoriedade da educação escolar foi conseguida como um ‘direito’ para a criança e o jovem na maioria dos países ocidentais durante o século XX. (Apesar de já ter sido idealizada como tal na Europa, nos séculos XVIII e XIX.) Consequentemente, a escolarização tornou-se um ‘dever’ para o Estado e para as famílias responsáveis pela proteção dessas crianças. Posto desta forma, ela sempre aparece como uma ação responsável pela defesa das gerações do futuro” (MARTINS, 2004, p. 112-113).

<sup>22</sup> O efeito desse processo de naturalização é que “só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão” (FOUCAULT, 1996, p. 20).

professor] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo (ARENDR, 1992, p. 238-239).

Assim, o que pensa, diz e escreve uma criança sobre a escola não é um discurso que emerge de forma autônoma e individual, já que elas chegam num mundo constituído pela linguagem. É na linguagem que são produzidos os sentidos que são dados ao mundo, às coisas e a nós mesmos. Considerando ainda a posição de sujeito que é dada às crianças na instituição escolar, maiores são suas dificuldades para se contrapor aos discursos autorizados socialmente. Assim, quando elas respondem a nós adultos, professores, pesquisadores, com o nosso próprio discurso, elas não estão simplesmente imitando, mas o que elas fazem, em alguma medida, é devolver os discursos que manifestam o ponto de vista daqueles que estão autorizados a falar.

O que sabemos nós, professoras, sobre o que pensam e sentem as crianças sobre a experiência de serem escolarizadas? O que nesse processo lhes provoca medo, satisfação, alegria ou resignação? A quem interessa saber o que pensa, sente, deseja ou espera uma criança, ao entrar na escola? Que perigos uma escola oferece a uma criança? Com quem contam para fazer essa aventura? Quem pode e está disposto a escutá-las?

Parece que a pedagogia tem delegado esses pensares a outros campos disciplinares, que têm também na criança, tradicionalmente, seu objeto de estudo, como a psicologia, a psiquiatria e a psicanálise, ou ainda, tem possibilitado que outro espaço de normalização da criança seja inventado, como por exemplo, a psicopedagogia. A pedagogia como um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas e enquanto um campo de conhecimento produz um discurso sobre a criança, mas não inclui o discurso da própria criança. A criança-aluno como o outro da pedagogia é inventada, observada, examinada, descrita, selecionada, classificada, excluída e distribuída, mas não é escutada. Muito menos ela é estimulada a falar. Será que nos sentimos ameaçados pelo que pensa ou pode pensar e dizer a criança sobre a escola e também sobre nós? O que pensamos sobre isso? Kohan (2002) nos ajuda a problematizar esta situação quando diz:

Pensamos como as majorias, seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma singularidade. Educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo. Educamos para controlar, de forma cada vez mais



democrática, não presencial e inclusiva. Não apenas não resistimos ao capitalismo, ao mercado e à democracia, como também percebemos a resistência dos outros à nossa forma de legitimar o modelo como uma ameaça. Ameaçados, a ameaça somos nós (KOHAN, 2002, p. 128).

Para que um enunciado<sup>23</sup> passe a circular de forma dominante, que passe a ser repetido como verdade, é preciso que ele se ampare num regime de repetição, ou conforme denomina Foucault: num *regime de materialidade repetível*<sup>24</sup>, constituído pelo conjunto discursivo pedagógico. Esse regime de materialidade é o que permite a utilização do discurso, lhe estabelece limites ao mesmo tempo em que promove sua permanência e constância. Assim, o enunciado que circula e se impõe como dominante no contexto escolar está a serviço da manutenção do projeto pedagógico moderno que tem como meta transformar os sujeitos infantis em adultos obedientes. Como diz Foucault (1995), “o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem da contestação e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (FOUCAULT, 1995, p. 121).

Nesse sentido, como qualquer outro, os discursos das crianças também comunicam certas visões, transmitem idéias sobre a relação com a escola, a partir de um determinado ponto de vista no qual se apóiam. Neste caso, especificamente, os discursos infantis estão sob forte influência do ponto de vista do discurso pedagógico escolar, que inventa e legitima essa relação. Isso, no entanto, não desqualifica em nada a riqueza e a potência do pensamento das crianças expressas nos textos aqui investigados. Apesar de todas as estratégias utilizadas para enquadrá-las, elas demonstram que são capazes de perceber e desejar coisas diferentes daquilo que lhes estão ofertando.

Nessa perspectiva, afirma Diaz (1998):

Não existe sujeito pedagógico, fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas

---

<sup>23</sup> Cf. Foucault (1995), “o que torna uma frase, uma proposição, um ato de linguagem em um enunciado é justamente a função enunciativa: o fato de ele ser produzido por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado” (FOUCAULT, 1995, p. 122).

<sup>24</sup> “O enunciado é sempre apresentado em uma espessura material que o constitui. [...] A materialidade é constitutiva do enunciado: ele precisa ter uma substância, um suporte, um lugar, uma data. Além disso, é necessário que essa materialidade possa ser manipulada pelos enunciadores e, por isso, há um regime de materialidade repetível” (FOUCAULT, 1995, p.117). Esses regimes são definidos por certas instituições, aqui, neste caso, pela pedagogia.

e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle (DIAZ, 1998, p.15).

## ESSE É O CONSELHO QUE EU TE DOU

As crianças, no processo inicial de escolarização, são confrontadas de forma bastante sistemática com um certo número de regras de conduta e de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. É a partir das relações que estabelecem com essas verdades, com essas regras, normas e prescrições que o sujeito aluno se forma: os indivíduos crianças entram, criam estratégias e participam de um jogo de verdade. Um jogo de verdade pode consistir em descrever as coisas dessa ou daquela maneira<sup>25</sup>.

Ser sujeito escolar é jogar um jogo no qual se é jogador e jogado ao mesmo tempo. O jogo da verdade praticado na escola moderna não dá espaço a um sujeito qualquer. O que um indivíduo é e não é, o que ele sabe de si, é objeto de intervenções, tendentes à constituição de um tipo específico de subjetividade. Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação consigo mesmo numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola moderna não é hospitaleira da liberdade, embora precise dela para acolher o exercício do poder disciplinar e não a mera submissão do outro (KOHAN, 2003, p. 81).

Os jogos de verdade produzem efeitos coercitivos, são relações de poder. Para Foucault (2006a), “as relações de poder não são alguma coisa má em si mesmas, das quais seria necessário se libertar” ele acredita “que não pode haver sociedade sem relações de poder, se elas forem entendidas como estratégias através das quais os indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros” (p.284). Portanto, quando falo que as crianças estão envolvidas e são subjetivadas pelas relações de poder presentes no processo de escolarização, não quer dizer que isso seja ruim ou, ao contrário, afirmar que não possa tornar-se ruim. Penso, com

---

<sup>25</sup> Uso essa expressão no mesmo sentido dado por Foucault: “Quando digo ‘jogo’, me refiro a um conjunto de regras de produção da verdade. [...] é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda. [...] sempre há a possibilidade, em determinado jogo de verdade, de descobrir alguma coisa diferente e de mudar mais ou menos tal ou tal regra, e mesmo eventualmente todo o conjunto do jogo de verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 282-283).

Foucault, que o poder não é mau. Temos, entretanto, como tarefa urgente, avaliar a forma e a intensidade com a qual nós professores\adultos estamos exercendo o poder sobre as crianças no processo de escolarização. E são as próprias crianças que podem nos ajudar a fazer essa reflexão. Um exemplo é o que diz Anderson, um menino de 10 anos que, ao ser solicitado a dar conselhos a uma criança que supostamente ainda não conhece a escola, escreveu:

*Se você vai pela primeira vez numa escola, você deveria ajudar os professores fazer tudo o que eles mandarem, principalmente as atividades. Eles vão te dar parabéns e vão te dar nota dez. Eles vão gostar de você e você vai passar de série. Agora, se você não fizer nada em aula você vai rodar e vai ganhar nota zero você tem que respeitar eles e eles vão gostar muito de você. Esse é o conselho que eu te dou. Fim (Anderson, 10a – A2-26).*

No conselho, ele demonstra, de forma incontestável, que percebe como funcionam as relações de poder entre professores e alunos e qual sua ‘posição de sujeito’ nesse jogo. Numa atitude nada ingênua — o que contraria nossas modernas concepções de infância —, ele informa as regras da escola e as conseqüências para quem não as cumpre. A fórmula sugerida para uma criança ‘se dar bem na escola’, ou seja, para ser aprovado, “passar de série” e conseguir o afeto dos professores, parece ser, fundamentalmente, assujeitar-se e submeter-se à vontade de poder dos docentes. Assim como, para ganhar nota dez, é preciso trabalhar muito em aula, também o afeto dos professores não é algo que se ganhe de forma gratuita, é preciso fazer por merecer, agradar, corresponder ao modelo de aluno por eles desejado. Esse é o conselho de uma criança que ‘percebeu’ o jogo da escolarização: sabe as suas regras e sabe jogá-lo.

Na fabricação do ‘aluno verdadeiro’, o jogo que se joga com as crianças é aquele onde as regras que devem ser obedecidas e incorporadas são estabelecidas pelos adultos. Neste processo, quem diz a verdade e o que deve contar como verdadeiro, como diz Foucault (2006), são os “indivíduos que são livres, que organizam um certo consenso e se encontram inseridos em uma rede de práticas de poder e de instituições coercitivas” (FOUCAULT, 2006, p. 283). As crianças, por não pertencerem a esse grupo de indivíduos, não possuem autoridade para dizer o que pensam, desejam e precisam. Espera-se deles que confirmem a verdade dessa

interpretação, reconhecendo-a. Foucault entende por verdade “o conjunto de procedimentos que permitem pronunciar, a cada instante e a cada um, enunciados que seriam considerados como verdadeiros” (FOUCAULT, 2006, p. 285).

Acho que é preciso distinguir as relações de poder como jogos estratégicos entre liberdades – jogos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros – e os estados de dominação, que são o que geralmente se chama de poder. E, entre os dois, entre os jogos de poder e os estados de dominação, temos as tecnologias governamentais, dando a esse termo um sentido muito amplo – trata-se tanto da maneira com que se governa sua mulher, seus filhos, quanto da maneira com que se dirige uma instituição. [...] Em minha análise do poder, há esses três níveis: as relações estratégicas, as técnicas de governo e os estados de dominação (FOUCAULT, 2006, p. 285).

Aprendemos também com Foucault (1996) que a linguagem não funciona imune ao controle social, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, como também não é qualquer um que pode falar qualquer coisa. É no interior dessa ordem, que se produzem os discursos autorizados, considerados legítimos, ao mesmo tempo em que, se interdita, se exclui e se invalidam outros. O que as crianças escolarizadas dizem, sobre elas mesmas e sobre a escola, está dentro dessa ordem do discurso, portanto, são verdades produzidas dentro de um sistema de controle, que comporta e corporifica os jogos e a vontade de verdade da pedagogia.

Ao responder a pergunta: O que é que nos ensina Foucault, precisamente? Ewald (1993) responde:

Que já não é possível separar a verdade dos processos da sua produção, e que esses processos tanto são processos de saber como processos de poder. Que não há, portanto, verdade(s) independente(s) das relações de poder que a(s) sustentam e que ao mesmo tempo ela(s) reconduz (em) e reforça(m), que não há verdade sem política da verdade, que toda afirmação de verdade é indissolavelmente peça, arma ou instrumento no interior de relações de poder (EWALD, 1993, p.21).

Tanto as crianças como os alunos, nas sociedades modernas, são sujeitos cujos discursos não são tidos como verdadeiros ou capazes de contribuir afirmativamente para o desenvolvimento da experiência humana. Isso se dá primeiro

por ser serem crianças e segundo por serem alunos, isto é, pertencerem ao mesmo tempo a duas categorias socialmente tidas como incapazes, ainda.

Os discursos das crianças escolares são efeitos desses processos de produção de verdade do discurso instituído da pedagogia. É preciso olhar para as crenças que marcam os discursos sobre a escola como resultados de práticas<sup>26</sup> contingentes que inventam determinados significados que passam a ser tidos como único e verdadeiro. Quando tratamos a escola como natural, “nós ‘esquecemos’ as práticas que nos formam, os significados nos quais somos produzidos, nós esquecemos a história, o poder e a opressão “ (WALKERDINE, 1998, p. 222).

## ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE ENTROU PARA A ESCOLA

Comselho para a criança.  
As Crianças tem que conhecer  
todo o colégio para quando  
chagar não ficar com medo  
(Laura, 9a - A3-12).

Ao ingressar na escola, a criança se torna o sujeito ‘exposto’, pois é ele quem sofre o processo de escolarização. Como escreve Larrosa (2004a, p. 161), “a experiência é um encontro com algo que se experimenta e prova”, “aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2004a, p. 163). Assim a palavra experiência se encontra também relacionada a palavras como: travessia, percurso, passagem e pirata. Inspirado nessas palavras, Larrosa (2004a) diz ainda, que “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (p.162).

O saber da experiência, contemporaneamente, não é merecedor de crédito, ainda mais se explicitado por uma criança. As narrativas das crianças se produzem deste modo como textos infames. *Infames* porque, como diria Foucault, não tem

---

<sup>26</sup> “Pela palavra *prática* [FOUCAULT] não pretende significar a atividade de um sujeito, [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o ‘discurso’. Os efeitos dessa submissão do sujeito são analisados sob o título ‘posições de sujeito’” (LECOURT, 1980, 91).

fama. Não ocupam posição de destaque em nenhum círculo social com poder, seja ele acadêmico, científico ou literário. As narrativas das crianças circulam em âmbitos ditos menores — a casa, a creche, a pracinha, a sala de aula — e, sendo assim, não encontram eco nas esferas de poder que legitimam verdades, acolhendo uns e excluindo outros discursos. Por serem narrativas infantis, ficam num mundo adultocêntrico, submetidas ao apreço e ao arbítrio dos outros.

Kerolen, solicitada a dar conselhos para quem vai à escola pela primeira vez, escreve sobre sua experiência:

#### A primera Vez na Escola

era uma vez uma menina entol para a escola e ficou muito pensativa Meu deus apocos dias atrás eu estava brincando e boneca, a gora eu já estou indo a escola ( Cera que eu vou aranzar a migos sera que eu vou brincar Cera que eu vou comer) tudo isso esta muito estranho eu não vou pode ficar o dia todo brincando fazendo travesura e brincan com as minhas amigas sera que vai tudo de água abaixo eu não vou querer i pro colégio por que se eles me bate antes eu podia me proteje dizendo que eu tinha 4 5 6 anos mas Cera que agora que eu tenho sete anos ele vam querer me bate! e pro fesses dice entre (..) oque que você es ta pessando na porta da sala eu entrei centei numa mesa con todos os Meus colegas e fiz varias brincadera, farias amizade e oje eu percebo que escola não É o bicho!  
Fim (Kerolen, 12a – A2-27).

Ao invés de dar um conselho para uma criança que, supostamente, iria para escola, a menina narra uma história. Com toda a força de seu pensamento, não responde ao que se espera, não aconselha, não diz como é, ou deveria ser, ela se diz. Parada na porta da sala de aula se questiona, pensa, sente medo, pressente o perigo. É interpelada pela professora. A interpelação não parece acolhedora, pois não pergunta pela menina, mas sobre o que está fazendo. Kerolen entra então na sala de aula, um território desconhecido para ela. Lá dentro encontra outras crianças com quem senta, brinca, faz amizade, com as quais partilha o começo da experiência de tornar-se escolarizada.

A menina precisou coragem para enfrentar o estranhamento que o desconhecido provoca, para atravessar a porta da sala de aula, para viver coisas que a levaram a concluir que, afinal, “a escola não é o bicho”. É uma experiência

como essa que pode nos aproximar da noção de experiência que nos fala Larrosa quando diz:

A palavra experiência tem o ex do exterior, do estrangeiro, do exílio, do estranho e também o ex da 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 palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão da travessia e perigo (LARROSA, 2004a, p.162).

A maioria das crianças (ou quem sabe todas), quando ingressam na escola, já trazem consigo informações, idéias e expectativas sobre a escola. Já viram na mídia, já escutaram narrativas familiares, já observaram alunos/as na rua. No *corpus* da pesquisa encontrei discursos que apontavam para isso:

Como é a escola? Ela é cheia de objetos tipo: Classe, cadeira, mesa da prof, quadro, porta, ventilador, luz, bebedouro, banheiro, muitas salas e etc ...  
A escola me deixa muito feliz e queria que você venha estudar aqui conosco As professoras são muito legais com os alunos, crianças e com o colégio venha para cá se divertir se alegrar e brincar. Fim venha para cá. tem muitas brincadeiras  
(Andrei, 10a – A3 -46).

A primeira coisa eu falharia para ela agir como todos os outros alunos ou alunas e ter muitos comportamento na sala de aula. E respeitar os professores. E fazer tudo que a professora passar no quadro tudo certo e era só isso que eu ia dizer para essa pessoa  
(Pamela, 10a, A2 - 113).

Mas o que acontece, no entanto, é que nem sempre essas informações e expectativas se confirmam, em muitos casos, as crianças são levadas a corrigí-las e atualizá-las. No texto abaixo, um menino narra como uma criança esperava que fosse seu primeiro dia na escola:

Era uma vez um menino que ia para a escola pela primeira vez ele disse que ia ser legal o primeiro dia e no primeiro dia No primeiro período ele teve matemática e ele não sabia os números e calcular (João, 9a – A2 - 36).

A perspectiva de que o primeiro dia na escola seja ‘um dia legal’, como nos conta João, pode ser desconstruída muito rapidamente, já no primeiro período, na primeira aula de matemática. Assim como pode ocorrer também com a idéia de que todo mundo ‘se dá bem’ na escola e que lá só se faz coisas interessantes como parece sugerir o texto de Kauã.

Eu acho que você tem que vir pra essa escola ela é muito boa e todo mundo se dá bem e todos os colegas são todos amigos e você pode vir para cá porque agente fazemos coisas interessantes (Kauã, 10a – A2 - 67).

Temos muitos exemplos, na literatura de adultos que, a partir de suas “memórias inventadas”<sup>27</sup> sobre a infância, fazem referência a algum tipo de sentimento provocado pela experiência de ingresso na escola. Graciliano Ramos (1995), em seu livro *Infância*, relata assim sua experiência:

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já haviam me 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. [...]. A escola era horrível [...]. Considerei a resolução dos meus pais uma injustiça. [...] Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam a cabeça, a mágoa que inchava o coração. Inútil qualquer resistência (RAMOS, 1995, p. 104).

Outro autor que fala da intensidade do seu encontro com a escola é Frias Filho (2004) que, no *Livro da primeira vez*, diz:

---

<sup>27</sup> Uso essa expressão inspirada no livro do poeta Manoel de Barros, *Memórias inventadas: a infância* (2003).



Eu estava decidido a não ir à escola. Sabia que o dia D estava chegando e comecei a me preparar. [...]. Já haviam tentado antes. Como sinal de protesto fiquei dias sem falar com ninguém. Meu silêncio deixava claro: estava na escola forçado (FILHO, 2004, p. 11).

Ambos expõem o que sentiram frente à imposição da escolarização: impotência e indignação. E as crianças escolarizadas contemporâneas o que sentem sobre seu encontro com a escola?

O primeiro dia na escola e  
meio mau e meio bom  
(Jardel, 10a – A2 - 34).

todos tem a 1º vez na Escola  
mas não fique pensando que  
e ruim mais e legal todos falam  
contigo e so condo ta calor  
fica chato a aula mas e legal  
(Dayane, 13a – A2 - 43).

Harrison aconselha como agir nesse momento:

Ele tem que reagir normalmente  
com os alunos e com a professora  
e tembei tem que agir normal  
para a Escola vai te ajuda a aler e  
a escrever  
(Harrison, 10a – A2 - 45).

A ênfase na normalidade explícita, no texto acima, demonstra que a criança percebe que não dá para agir 'diferente'. A escola busca, historicamente, tornar todas as crianças iguais, os comportamentos atípicos ou tidos como anormais geralmente são coibidos e ou penalizados a exclusão. A escola é um desafio para as crianças. Elas sabem que é esperado delas um tipo de atitude, como diz Harrison, "ser normal". Há, portanto, um padrão de comportamento considerado adequado, que deve ser incorporado pelas crianças, para que elas obtenham o reconhecimento da professora. É sobre sua expectativa de reconhecimento que nos fala Mateus no texto abaixo:

A escola e assim bem legal mas  
e mais legal estudar e passar  
de ano na escola e mais legal

ouvir das professoras dizendo  
que você passou e dizendo  
Parabéns  
(Mateus, 9a – A3 - 40).

## APRENDER A FALAR PROFESSORA E PROFESSOR

Muitas crianças que vivem em condições de desvantagem econômica e cultural, ao ingressarem na escola, enfrentam um processo ainda maior de estranhamento. Isso acontece não apenas em relação à estrutura e ao modo de organização da instituição, mas também aos tipos de práticas de comportamento, de relacionamento social e de linguagem próprios à escola. A criança cujas experiências culturais se diferenciam muito daquelas vividas na escola acaba tendo que enfrentar sozinha o fato de não responder adequadamente às exigências escolares.

As diferenças lingüísticas podem ser percebidas como uma das diferenças mais fortemente marcada e compreendida pela criança e, geralmente, esta percepção reforça negativamente a visão que elas têm de si.

A escolarização das sociedades é apresentada a partir de princípios humanitários, moralizadores e igualitários, como um benefício não de qualquer coletividade, mas da coletividade nacional; é fator de coesão social, por isso obrigatória. Por outro lado, a escolarização da sociedade enquanto monopólio do Estado é desintegradora, pois é instrumento de controle das diferenciações sociais, da livre competição e regulação de mercado, demarcadora das segregações e individualizações (VEIGA, 2008, p. 166).

Nos textos analisados, encontrei enunciados que demonstram que as crianças percebem que são *diferentes*. Um exemplo é o texto abaixo, produzido por duas crianças, que diz:

Trazer materiais para aprender aler es-  
Crever estudar dezenhar meshe no  
cuputador fazer amigos aprender  
pegar a coler para comer não Valtar  
aulas a Cumida é gostosa aprender  
a falar professora e professor

(Arthur/Ingeid, 2ª – A2 - 63).

Quando a escola não considera aquilo que as crianças trazem da sua cultura, quando não considera a diferença como potencialidade, negando aquilo que elas são, ela aprofunda o abismo entre a cultura escolar e a vida mesma dos alunos. Ela leva a criança a sentir que não pertence aquele lugar, ali ela é uma estrangeira.

E se alguma criança estiver entrando  
na escola seja paciente e não ter  
vergonha aos poucos você se acostuma  
(Bruna, 4ª – A- 4).

O sentimento de vergonha expresso em alguns textos pode estar falando da experiência de dar-se conta de ser 'diferente', que é preciso aprender a comer e falar de outra forma, diferente da sua família, do seu contexto social, provocando nas crianças sentimentos não apenas de menos valia, mas de efetiva inferioridade. Em que medida aquilo que se diz e o que se faz com essas crianças é problematizado pelas escolas que as recebem? A forma como a escola acolhe e como responde aos recém chegados tem efeitos naquilo que as crianças sentem e pensam sobre si mesmas, suas famílias, seus mundos.

Educar as crianças requer dos adultos a responsabilidade de acolhê-las e introduzi-las num mundo velho. Como afirma Arendt (2000), a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e salvá-lo da ruína que, a não ser pela renovação e pela chegada das crianças, seria impossível. Para essa autora, a educação é essencialmente ação e criação de uma radical novidade, para isto, sua essência é a natalidade. Isto é, o fato de que nascem crianças no mundo. Ela ainda complementa:

A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum (ARENDR, 2000, p. 52-53).

Os sentimentos, as emoções e os estados de ânimo provocados nas crianças, quando ingressam em instituições de ensino obrigatório, ocupam um espaço pouco relevante no planejamento das escolas. A naturalização desse

acontecimento, na vida das crianças, contribui para que não lhe seja dispensada muita atenção, levando também a sua não problematização.

Bárcena (2004, p. 81), ao discutir a educação como um acontecimento, diz que tomar a sério alguém “é básico em educação, é tomar consciência de sua densidade existencial. É acolhê-lo como acontecimento, como outro em mim que me dá a pensar”. Nesse sentido, mais do que estar informado, tomar conhecimento do outro significa “descobri-lo de outro modo, ou quiçá melhor, de um modo-outro” (BÁRCENA, 2004, 81).

Esse processo de naturalização do primeiro encontro da criança com a instituição que deverá “detê-la” por longo tempo não encontra ressonância nem no acolhimento “a sério” (cf. Bárcena), nem na valorização da palavra que essa mesma criança expressa, pois

[...] o discurso pedagógico funciona por diminuição... quase lhe é constitutiva a diminuição... [...] afirma sem pudor, sem nenhuma vergonha, o que os demais deveriam fazer, deveriam pensar, deveriam saber, deveriam ler... sempre, naturalmente, a partir de uma boa consciência solidamente instalada segundo a qual se os outros fossem, ou fizessem ou pensassem, como nós queremos... o mundo seria melhor... essa é a prática sistemática do apequenamento do outro... [...] produzindo constantemente o que os outros necessitam, o que os outros devem, o que falta aos outros [...] (LARROSA, 2003, p. 215).

Para que os sujeitos infantis acolham as verdades do dispositivo pedagógico, a escola organiza uma rede complexa de rotinas e práticas, através das quais opera selecionado e excluindo aquilo que podem e o que não podem dizer, fazer e pensar. A escola, ao agir sobre o pensamento e a vontade das crianças, para que as verdades que inventa continuem sendo incorporadas, busca enfraquecer o ‘instinto de autodefesa’<sup>28</sup> dos indivíduos que escolariza, abrandando assim a capacidade delas de se contraporem, de se defenderem. As crianças são expostas a um sistema de educação que, na luta para se manter, utiliza estratégias para minimizar, apequenar o poder de *não querer* e de *ir contra* as decisões e regras que lhes impõem. Paradoxalmente, isso tudo é feito, visando, segundo discursos pedagógicos ditos progressistas, a transformação das crianças em pessoas críticas, autônomas, participativas, cidadãs e emancipadas.

---

<sup>28</sup> Cf. Larrosa (2002), Nietzsche, em *Ecc Homo*, chama de *instinto de autodefesa* “o não permitir que se aproxime de nós aquelas coisas às quais teríamos que dizer não. O instinto de autodefesa consiste em ‘separar-se, distanciar-se daquilo ao qual se teria de dizer não uma e outra vez’” (p. 34).

Considerando então que, mesmo aquela criança que “Nunca veio na escola 1 um dia ela vai vir”<sup>29</sup>, e considerando também o que sabemos hoje sobre a escola e os efeitos da escolarização sobre as crianças, pergunto: somos capazes de escutar as crianças? Queremos escutá-las? Somos capazes de dar espaço para aquilo que elas sentem, desejam e precisam? Em que medida nossa insatisfação com a escola, com aquilo que fazemos e produzimos é suficientemente forte para nos levar a pensar e fazer outra coisa da escola e de nós mesmos? Mas, se elas são produtos dos discursos, haveria a possibilidade de outros discursos? Penso que sim, porque a resistência como o outro do poder é permanente, dinâmica e também pode ser criativa.

É verdade que os indivíduos estão sempre expostos à captação pelos outros e pelo Outro. Mecanismos incessantes de apoderamento, que procuram imbricar os vivos, colocando-os em seu poder pelo assujeitamento, [...]. Tais mecanismos são poderes e poderosos, mas não indestrutíveis. Não são universais obrigatórios, foco único da emergência de um sujeito destinado a durar para sempre, incluído em sistema. [...] não existem sujeitos estáticos e unitários, postos em equilíbrio permanente, homogeneizados por um complexo unitário que lhes daria uma suposta unidade (KATZ, 1993, p. 91).

Em relação a isso, as palavras de Kohan (2007) sugerem respostas, incitam outras perguntas e convocam a olhar e escutar de novo o que dizem os escolares infantis:

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, de nosso cômodo lugar (KOHAN, 2007, p. 131).

A maquinaria escolar inventada para educar as crianças se constitui ainda hoje num consenso. E se tornou tão poderosa que esquecemos seu caráter cultural, sua condição de invenção social, que, como tal, não é a única possibilidade, mas apenas uma, entre outras tantas possíveis para se educar as crianças. As críticas à escola pública de massas não são recentes, nem poucas. Mas, mesmo reconhecendo seu caráter contingente, arbitrário e os problemas que ela produz, não temos conseguido levar a efeito nela modificações estruturais, significativas, que

---

<sup>29</sup> A escrita correta possivelmente seria: *Nunca veio na escola.[?] Um dia ela vai vir.*

respondam de outra forma às demandas sociais e educacionais de milhares de meninos e meninas que as freqüentam neste país.

Muitos são os fatores que contribuem para que a situação assim permaneça. As crianças sentem medo da escola por esta lhe ser estranha. E nós professores temos medo, receio de quê? Talvez o pensamento abaixo, retirado do texto de Kohan, *Entre Deleuze e a educação* (2002), possa nos ajudar a ensaiar uma, ou outras, respostas. Ele diz:

Temos medo de pensar o novo. Medo de não reconhecer o que deve ser reconhecido. Medo de deixar de reconhecer. De não representarmos o que deve ser representado. De deixar de representar. De não nos encontrarmos com a verdade que deve ser encontrada. De deixar de falar da verdade do mundo. De não estar contribuindo para construir um mundo melhor. De deixar de submeter a diferença a outras lógicas que a dela própria. De surpreendermo-nos num não-lugar. De perguntar o que não pode ser respondido. De responder o que não foi perguntado (KOHAN, 2002, p. 128).

Causa perplexidade constatar que a instituição escolar, que tem como meta capturar de forma ampla e por um período significativo a todos os indivíduos dessa sociedade<sup>30</sup>, que almeja ser civilizada, não problematize aquilo, que vem a mais de um século dizendo e fazendo.

A partir das análises das narrativas das crianças, sou levada a pensar que, apesar da força dos constrangimentos e do controle que se exercem sobre elas, através do dispositivo da escolarização, demonstram serem capazes de estabelecer outras conexões, achar portas e janelas que as levem a se instalarem em outros discursos, que permitam outras formas de jogar. Ainda que sempre instáveis provisórias e mutantes.

---

<sup>30</sup> Contemporaneamente assistimos à crescente expansão da escolarização. Foi, no entanto, nas últimas duas décadas do século passado, que no Brasil o ingresso das crianças na escola atinge, segundo dados do MEC, 98% da população infantil em idade escolar. É nesse momento, também, que aumenta o investimento na educação de jovens e adultos não alfabetizados ou que não concluíram a educação básica.

**É UMA ESCOLA  
QUE FAZ A  
GENTE  
VIRAR  
GENTE  
DE VERDADE**



O que é uma escola é um lugar municipal e fundamental que é um ejificil que é educativo e é um lugar de educação de encinamento é uma escola que faz agente virar gente de verdade faz as pessoas crescer escola é um lugar que faz a gente saber aprender as coisas que existe no paiz no mundo a gente se entereça saber as do mundo do pais aonde a gente vive a onde agente mora (Juliane, - A2-29).

Por que as crianças vão ou devem “ir à escola”? Não existe uma única resposta para esta pergunta. Depende para quem a fazemos. Depende também do contexto cultural, econômico e político no qual se está inserido. Há também outras variáveis que podem interferir na produção dessa resposta, como por exemplo: a idade, o gênero e, até mesmo, a crença religiosa de quem a responde. Contemporaneamente, segundo Martins (2004), um dos argumentos mais forte em circulação na sociedade, em defesa da universalização e obrigatoriedade da escolarização,

É o que ela promove [supostamente] aos estudantes: a igualdade de oportunidades, especialmente naquelas sociedades em que as desigualdades sociais, econômicas e culturais são características marcantes. Tal crença na igualdade induz principalmente os democratas a depositarem, na educação escolar, sua grande esperança de desenvolvimento e progresso social (e político, claro), graças ao conceito

de sujeito autônomo e capacitado que a escola ajuda a forjar (MARTINS, 2004, p. 112).

No final do século XVIII, Kant (1996) escreveu que o homem vinha ao mundo, em estado bruto, motivo pelo qual era preciso, desde cedo, submetê-lo à disciplina e à instrução. As crianças deveriam ser enviadas cedo para a escola, segundo ele, não para que aprendessem coisas, mas principalmente para que se acostumassem a ficar sentadas “e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, afim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um dos seus caprichos” (KANT, 1996, p.13). Neste sentido, o autor propunha a freqüência à escola como possibilidade para a transformação do homem selvagem em civilizado a partir de quatro eixos de ação: *discipliná-lo*, *torná-lo culto*, *prudente* e *moralizá-lo*. Ser disciplinado é “procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no individuo como na sociedade”. Assim, para Kant (1996), a disciplina era a primeira função da escola e a mais importante também. Só depois de disciplinar é que a escola deveria se preocupar em ensinar coisas da cultura. A escola contemporânea, no entanto, parece negar sua função de disciplinar os corpos infantis. Em relação a isso, Xavier (2006, p. 150) apresenta um importante questionamento o qual reproduzo aqui: “com tais posturas, não se estará evitando afirmar, ou admitir, que dispositivos de controle e de regulação continuam presentes nas instituições educacionais, mesmo nas propostas ditas progressistas?”

Entretanto, apesar de todos os problemas que a escola enfrenta hoje, qualquer adulto, provavelmente, indicaria sem dificuldade uma lista de motivos para que se continue a mandar as crianças para a escola. Como meu interesse, no entanto, não é investigar o pensamento daqueles que sabem ‘com certeza’ o que é e para que serve a escola, escolhi fazê-lo com a ajuda das crianças. Assim dirigi meu olhar ao *corpus* da pesquisa com a questão: Por que as crianças vão ou devem “ir à escola”?

Dentre os sentidos enunciados pelos discursos das crianças, um logo me chamou a atenção: “é uma escola que faz agente virar gente de verdade”. Escolhi-o para título desta seção por entender que ele sinaliza e serve de mote à reflexão que proponho fazer aqui. Ainda neste sentido, encontrei outros enunciados, os quais cito abaixo:

Para a gente cer alge naVida  
a gente preciso do estudo



(Audrey, 9 anos, 2ª s, A1-5).

a escola é onde a gente  
comesa a viver para  
amanha ser alguém na vida  
(Tália, 10a - A2-94).

O projeto de transformar as crianças em adultos, através da educação, é inerente ao discurso pedagógico moderno. Comenius (1997)<sup>31</sup>, no capítulo XI da sua *Didática Magna* (1657), - considerada a obra fundante da pedagogia moderna, - faz uma crítica à escola do seu tempo, por não estar correspondendo 'perfeitamente' às finalidades pretendidas. Naquele contexto histórico, corresponderia a seus fins a escola que fosse uma "verdadeira oficina de homens",

Onde as mentes dos discentes sejam iluminadas pelo fulgor do saber para penetrar facilmente todas as coisas secretas e manifestas, onde os espíritos e suas paixões sejam encaminhados para a harmonia universal das virtudes, [...] onde todos aprendam totalmente tudo (COMENIUS, 1997, p. 103).

A escola moderna contemporânea parece não abandonar o projeto de Comenius de ser uma 'oficina de gente', tendo em vista os discursos que continua endereçando à sociedade, de modo geral, e às crianças, de modo particular, com promessa de que a escola é garantia de um futuro melhor e de que somente os adultos são 'gente de verdade'.

O discurso pedagógico, neste início de século XXI, parece insistir nas promessas de retirar a humanidade da ignorância, da pobreza, da incultura, do despotismo (LYOTARD, 1993), através da escolarização, em que pese todas as críticas deferidas às metanarrativas que marcam o pensamento moderno desde o século XIX.<sup>32</sup>

Ainda em relação às metanarrativas, Silva (1994) comenta:

---

<sup>31</sup> Segundo Mariano Narodowski, "O valor de Comenius para a Pedagogia está no fato de que ele instaura, a partir de numerosos textos, alguns dos mais relevantes mecanismos que se perpetuam ao longo desses últimos quatro séculos na Pedagogia moderna. Em seus textos, se manifestam vários dos dispositivos fundantes das novas relações educativas instaladas na Pedagogia; sobretudo aqueles que têm a ver com alguns de seus componentes: com a simultaneidade, a graduação e a universalidade. Nos textos comenianos, desliza, de maneira quase imperceptível, um esboço daquilo que Michel Foucault denominou uma instituição de seqüestro" (2001, p. 13).

<sup>32</sup> Para Lyotard (1993), as metanarrativas que marcam o pensamento moderno são: "emancipação progressiva da razão, da liberdade e do trabalho; aumento da riqueza pelo avanço da Ciência e da Tecnologia capitalista; na parcela cristã, a salvação pela conversão à narrativa do amor mártir" (p. 31).

O campo educacional é um campo minado de metanarrativas. Impossível andar sem esbarrar em uma. [...]. O golpe contra as metanarrativas é, portanto, um golpe contra o edifício teórico educacional, seja aquele tradicionalmente construído, seja o da teorização crítica. [...]. Temos presenciado com frequência a busca cíclica da “Grande Pedagogia” que, finalmente, vai dar resposta a todas as nossas grandes questões educacionais e sociais. Em seu afã universalizante, essas pedagogias têm chegado a formular conjuntos de princípios pelos quais se testaria a adesão a seu credo. Analiticamente, também se observa uma tendência a adotar esquemas explicativos universalizantes para os processos educacionais. [...] Por tudo isso o adeus às metanarrativas não constitui necessariamente uma despedida dolorosa. Ela significa apenas que nossas teorizações precisam ser mais refinadas, mais atentas aos detalhes locais e específicos, enquanto que o conhecimento corporificado no currículo precisa estar mais atento às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação. As metanarrativas: é possível viver sem elas. E talvez melhor (SILVA, 1994, p. 256-57).

No entanto, os discursos examinados neste estudo indicam que o processo de escolarização moderno, ainda em operação em muitas escolas públicas, continua a reproduzir um discurso que não considera as diferenças econômicas e culturais dos alunos/as e conseqüentemente não atende às necessidades e expectativas dos mesmos/as.

Submetida a uma “razão de ser” assentada no futuro, no vir-a-ser, a criança e as instituições relacionadas ao seu cuidado adquiriram uma familiaridade com o precário e transitório cuja conseqüência é fazer com que nos indaguemos sobre a “razão de estar” da criança em instituições que operam mais eficientemente com a sua brutalização do que com a sua (re) educação (FREITAS, 2002, p. 9).

A escolarização retira a criança dos seus mundos sociais, marcando e dividindo sua vida em dois momentos: o antes e o depois da entrada na escola. Antes, quando são vistas como ‘seres’ que não são ‘gente ainda’. E depois, quando entram na ‘oficina’ que produz ‘gente de verdade’. O aluno, portanto, assim como a criança, pertence a categoria dos que ‘não são ainda’, porém ele está na fila da ‘linha de montagem’ para se tornar ‘gente de verdade’.

À medida que as sociedades ocidentais, mais ou menos tardiamente conforme o caso, iniciaram, sem jamais concluir, o processo de secularização do cuidado para com a infância, os debates educacionais aproximaram-se das discussões relacionadas à “forma” social das instituições pensadas como adequadas (?!) e necessárias (?!) para a recepção, reclusão, profissionalização, conversão, enfim, instituições pensadas para dar conta de uma velha ascese: conduzir a criança ao *forma hominis* (FREITAS, 2002, p. 8-9).

A criança vista a partir da lógica da falta e da ausência é aquela que deve ser formada. Ancorada nesta lógica, a educação escolar colonizou a criança e transformou-a num projeto. A escolarização é um dispositivo fundamental ao projeto moderno de sociedade. Com base na noção foucaultiana de dispositivo, Cintya Veiga (2002) analisa a escolarização como um dispositivo civilizatório<sup>33</sup>. Assim ela o descreve:

É uma rede que se estabelece diante de elementos heterogêneos que envolvem os discursos, o espaço escolar, as idéias, o currículo, os materiais escolares, os procedimentos administrativos etc.; a natureza das relações entre esses elementos está no âmbito das relações de poder e é de caráter estratégico, conformando-as como produtos e produtoras de saber (VEIGA, 2002, p. 91).

Para que o processo civilizatório se completasse, foi necessário que a sociedade se organizasse também enquanto hierarquia e divisão geracional. A infância como construção histórica pautou-se fundamentalmente na diferenciação frente ao mundo do adulto e na tomada de consciência, por parte desse, dessa característica. Esse processo se deu de forma articulada com toda a conjuntura que caracterizou a emergência da sociedade moderna e dos modos de produção capitalista. Ou ainda, como diz Pereira (2002), junto ao nascimento de um novo conceito de homem, caracterizado [...] “como *um sujeito autônomo, empreendedor e competitivo*” (PEREIRA, 2002, p. 154).

## TEM QUE PENSAR O QUE VAI SER QUANDO CRESCER

Nesse sentido, a educação da população infantil torna-se necessária para que os padrões de comportamento e os valores necessários à civilização fossem incorporados. Escolarizar a infância, portanto, é parte da cultura de previsibilidade e

---

<sup>33</sup> Na perspectiva foucaultiana, um dispositivo não existe alheio às relações de poder. “[...] o dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por ela” (FOUCAULT, 1999, p. 246).

da produção da consciência do futuro nas sociedades ocidentais modernas (VEIGA, 2008).

No excerto abaixo, a menina expressa sua preocupação:

Eu achom que  
a escola é muito importante  
para nós. Quando a jente pensa  
que a escola não é importante  
a jente ta erado tem que pensar  
o que vai ser quando qrescer?  
(Tayná, A3-5).

A criança moderna foi construída como um ser dependente do adulto, um ser incompleto que precisa ser educado, civilizado. Esta concepção de infância, que hoje ainda é vigente, passa a ser produzida de forma paradoxal, tendo em vista que:

Por um lado, [a criança] é tratada como símbolo de pureza, livre ainda das implicações trazidas pelo mundo do trabalho; por outro, é associada à idéia de *futuro* e passa a ser olhada a partir daquilo que ainda não é, mas que, supostamente, se tornará, orientado, ainda, pela lógica do trabalho e da produção. Essa visão da infância como uma realidade a constituir-se no amanhã encontra respaldo na ideologia do progresso e suas promessas de felicidade difundidas principalmente a partir da revolução industrial. *O que você vai ser quando crescer?* A pergunta tantas vezes repetida pelos adultos ajuda a perceber o quanto a infância tem se apresentado como uma experiência prospectiva, esvaziada de sentido no seu presente (PEREIRA, 2002, p. 156),

Este ponto de vista reforça a idéia de que as crianças não são sujeitos ainda, que a infância é um período de transição para o tornar-se alguém, que só se é “alguém” quando adulto/a e após o processo de escolarização. “Fazer da criança um pré-adulto, uma destinação à inscrição social normativa, eis o que não apenas a vida social em geral e a do Ocidente em especial, bem como as grandes teorias, tentam nos impor” (KATZ, 1996, p. 91).

Na perspectiva do projeto moderno, como alertam Dahlberg, Moss & Pence (2003),

A criança está no processo para se tornar um adulto e representa um capital humano em potencial, esperando a realização através do investimento; ela é aquilo que ainda vai ser, um ‘se tornar estruturado’. O progresso na jornada da realização é indicado pela aquisição de habilidades adequadas, o cumprimento de estágios ou marcos sucessivos e uma autonomia crescente: [...] (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p. 65).

No processo de construção da *verdade* sobre a escola, também a família e a mídia estão sobremaneira implicadas, pois na maioria das vezes, embora por interesses diversos, eles se apóiam, complementam-se e se reforçam. A idéia de que só a passagem pela escola pode tornar as pessoas “gente de verdade” se produziu na medida em que excluiu outros discursos dissonantes, para manter os sujeitos escolares subordinados e submissos ao sistema, uma vez que a intenção é fazer pensar e acreditar que sem a escola não há saída.

A verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1999, p. 12).

A implicação da pedagogia naquilo que as crianças pensam sobre a escola e sobre si mesmas não pode ser negligenciada. Neste sentido, Dussel e Caruso (2003) alertam:

A pedagogia é, antes de tudo, uma prática que reflete sobre as formas de transmissão da cultura, e é a própria prática de transmiti-la. [...] acreditamos que essa prática deve responsabilizar-se pelas histórias que produz, pelas memórias sociais que transmite e pelas imagens de futuro que autoriza (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 238).

Encontrei, no *corpus* da pesquisa, um conjunto de discursos nos quais as crianças apresentam os motivos pelos quais elas vão à escola, ou ainda, o motivo pelo qual se justifica uma criança ir à escola. Entre os argumentos apresentados, aparecem enunciados como: “para não ser burro, para no futuro poder trabalhar, para arranjar um bom emprego”.

Porque eu venho para a  
escola porque eu gosto de  
estudar Eu gosto de estudar  
pra eu não ficar burra  
(Luara, 8 anos, 2ª s, A1-3).

Uma criança nunca foi A escola  
eu te nho um coselho Para dar

quando você for a Escola  
estude de muito E passa de ano  
isso é importante estudar  
você ser homem e é importante  
estudar se você não estudar  
você vai ser burro se você  
for burro esse você for burro  
você não vai poder trabalhar  
(Nicolas, 10a - A2-91).

As crianças tem que ir para a  
Escola porque quando for adulto  
vai poder trabalhar tchau Julia!  
(Julia, 8a - A2-52)

A escola foi feita para as crianças  
aprender a ler e escrever para  
quando elas crescerem poder  
ter um bom trabalho  
(Vitória, 8a - A2-47).

As crianças em seus discursos afirmam expectativas em relação ao futuro. Querem aprender a ler e a escrever para arranjar um emprego, ou seja, elas vêm na escola e na alfabetização o passaporte para o mundo do trabalho. Neste sentido, elas sabem que é preciso submeter-se a escola para ter direito a um futuro. Como salienta Popkewitz (2006),

[...] a promessa de conseguir um bom trabalho no futuro se apresenta como fator motivador para algumas crianças, se adequarem, no presente, aos modos de vida escolar que lhes são impostos, funcionando assim a promessa como uma tecnologia para administração do eu das crianças (POPKEWITZ, 2006, p. 269).

A promessa da escola de garantir um trabalho no futuro é uma estratégia deformadora do presente das crianças e tornou-se 'um aspecto da 'gestão da infância'. O que parece gerar uma expectativa maior ainda para aqueles e aquelas que são social e economicamente desfavorecidos, pois são as crianças provenientes desses grupos sociais que apostam na escola para se "tornarem gente", "ser alguém" na vida. As crianças oriundas das margens sociais apostam que se tornarão gente através da educação escolar. Historicamente, o amanhã tornou-se um

instrumento retórico da diluição das garantias fundamentais da criança” (FREITAS, 2002, p. 9).

Uma menina expressa seu pensamento narrando à história de um suposto menino que ficou burro:

Era uma vez um menino que se chamava Pedro.  
Pedro era mal educado e não queria ir a escola  
Seus amigos disiam:  
- Pedro vamos a escola senão você Pedro vai ficar  
burro. E Pedro disia:  
- Não. Quero ir a escola é muito chato  
E Pedro creceu e ficou burro e nem céu  
nome sabia escrever.  
Ele disia:  
- Por que eu não escutei meus amigos  
(Natieli, 8 Anos, 2<sup>as</sup> – A1-1)

Para ser “alguém”, tornar-se “gente de verdade”, na visão de várias crianças, é preciso aprender a ler, escrever, assinar o próprio nome e sobrenome, ser um sujeito alfabetizado. Ser alfabetizado é tido como condição fundamental para se obter trabalho, para ser alguém importante. Esta parece ser a perspectiva maior em relação à escola. Arrumar um trabalho aparece como uma preocupação das crianças. Aprender a ler e escrever, no entanto, é uma aprendizagem que pode ter múltiplas funções. Sem desconsiderar que aprender a escrever o próprio nome tem um significado muito importante nas sociedades letradas, como é a nossa, esse não pode ser o único sentido, nem o mais importante. Saber escrever o nome e sobrenome, não ser analfabeto atua diretamente na auto-estima. A motivação para ir à escola, para essas crianças, passa pela possibilidade de deixar um estado de não saber e de identificar-se como alguém que tem nome e sobrenome, portanto um sujeito singular.

Quando estudamos aprendemos muita coisa:  
vamos conhecer o alfabeto, os números  
para fazer nossas contas.  
E o mais importante nos aprendemos  
escrever nisso nome e sobrenome,  
é estudando que não seremos analfabetos

podemos ter uma profissão bem susedida quando crescermos. Então vamos estudar amigão, para você ser alguém importante (Thabata, 8a - A2-82).

Torres (1994), ao discutir o significado da alfabetização, diz:

A polêmica entre o que significa ser “analfabeto” e estar “alfabetizado” não foi sequer resolvida entre os próprios especialistas. O saber comum considera “analfabeto” quem nunca foi à escola, e “alfabetizado” quem frequentou a escola ou um programa de alfabetização de adultos. Não obstante, sabemos que é possível ser analfabeto tendo ido à escola (e inclusive além), e ser alfabetizado sem nunca ter entrado numa sala de aula. A alfabetização, de acordo com algumas correntes, é uma aprendizagem contínua, que não se limita à escolarização, dura a vida toda e passa por diversos graus de domínio (TORRES, 2001, p. 78).

Winchester (1990, p. 136) argumenta que “a fé nos poderes da alfabetização para terminar com a discriminação, a opressão e a indignidade é uma fé forjada no século dezanove, tal como a disseminada fé paralela no método científico”. Esta crença está associada também ao movimento da universalização da escola. Segundo este autor, não há nenhum problema em desejar a alfabetização, o que deve ser problematizado são as causas pelas quais ela deve ser buscada, por outros objetivos culturais e não apenas para servir ao capital.

Ele afirma também que “entre as conseqüências da alfabetização, nenhum aumento geral na qualidade de vida para o indivíduo ou para a sociedade advirá – a menos que intervenham outros fatores do tipo econômico e social” (WINCHESTER, 1990, p. 152).

O fato de estar na escola não garante nada, é provável que o alfabetismo mude a percepção do mundo por parte de quem se torna alfabetizado, é provável que isso tenha uma série de conseqüências, mas não é necessariamente um passo em direção a redução da pobreza, da doença e da ignorância (WINCHESTER, 1990, p. 154).

Neste sentido, Enzensberger (1995) também faz uma crítica em relação à escolarização e à alfabetização. Ele argumenta que a escolarização obrigatória

[...] nunca tratou de abrir um caminho para a ‘cultura escrita’ e muito menos de libertar as pessoas para que falassem por si mesmas. O que estava em jogo era um tipo completamente diferente de progresso. Ele consistia em domesticar os analfabetos, ‘essa classe inferior de pessoas’, acabando com a imaginação e a teimosia deles, passando-se desde então a explorar não



apenas a força muscular e suas habilidades, como também os seus cérebros (ENZENSBERGER, 1995, p. 101).

## NÃO DÁ PRA SAIR DE LÁ SEM APRENDER ALGO

As crianças dizem que vão para a escola para aprender e para estudar. Percebem que a escola as transforma e que não é possível sair de lá da mesma forma que chegaram.

Eu veio para escola para estudar  
(Samanta, 9 anos, 2<sup>as</sup>, A1-7)

Eu acho que a escola é muito legal lá nós aprendemos o que nós nunca imaginamos mas tem vezes que nós não gostamos de algumas matérias, mas a escola é bem legal, [...] A escola é muito boa e não dá prá sair de lá sem aprender algo.  
(Alice, 10a - 2<sup>ES</sup>)

A primeira coisa a dizer a um aluno novo que nunca frequentou a escola: Deve dizer que ele veio para aprender a ler e escrever  
(Vitória, 8a - A2-47)

Além de aprender a ler e a escrever, as crianças fazem referências a outras aprendizagens tais como: tabuada, pintar, estudar, trabalhar, cantar, brincar, decorar, pegar no caderno, escrever na linha do caderno, contas de mais e de menos, números, calcular, pesquisar, separar as sílabas, letra emendada, dividir, multiplicar, histórias matemáticas, fazer o calendário, copiar, entre outras. Os saberes citados, na sua maioria, são desdobramentos de português e de matemática. As demais aprendizagens encontradas foram: aprender a decorar, a copiar, e outras habilidades escolares como pegar o caderno, escrever na linha e fazer letra emendada.

[...] Se eu fosse dar uma dica para uma criança que vai começar a estudar, seria: decore a tabuada na 2ª e na 3ª séries e estudar maravilhosamente bem!  
(Priscila, 8ª – A3- 22).

Em relação à nomeação das disciplinas, a de Educação Física foi disparada a mais citada. Com menos frequência, no entanto, foram encontradas também referências a saberes de outras áreas de conhecimento como, por exemplo: ciências e estudos sociais. São elas: folclore e lendas, o dia do aniversário, o nome e sobre as plantas.

Nós aprendemos ciências,  
como as plantas vivem  
(Thabata, 8ª - A2-82).

Entre os desenhos que recebi espontaneamente das crianças, encontrei apenas um que se referia explicitamente a um conteúdo escolar da área de geografia. Abaixo o desenho:



Figura 8: Subsolo

Apenas uma criança comenta que a escola também ensina ‘coisas’ sobre o mundo, o país e onde “a gente mora”:

escola é um lugar que faz a gente  
saber aprender as coisas que existe

no paiz no mundo a gente se entereça  
saber as do mundo do pais aonde a  
gente vive a onde agente mora  
(Juliane s/i - A2-29).

Há discursos que indicam que, entre as tantas coisas que eles têm que aprender na escola, eles precisam aprender também: “a não incomodar, o que pode e o que não pode, as regras, o que é certo, a ter educação e respeito”.

A escola é um lugar que as crianças  
aprende a ler, escrever, Matemática  
etc. As crianças também tem regras  
Nós também aprendemos a ter  
educação respeito com os professores  
que está vindo pela primeira vez vai  
gostar muito!  
(David, 10a – A2-25).

Escola é para ensinar o que é  
certo nunca se ensina coisas  
erradas  
(Adrielle, 11a - A2-37).

A escola é legal encina a gente  
estudar e ser, obediente e  
respeitar as professora  
(Brunella, 10a - A2-44).

Os discursos parecem na sua maioria reconhecer e legitimar as práticas disciplinares da escola.<sup>34</sup>

Outras aprendizagens arroladas nos textos indicam aspectos relativos à civilidade como: evitar linguagem vulgar, cuidar com as manifestações corporais, seguir vários códigos de conduta como pegar a colher para comer, aprender a falar direito, não guspir, não arrotar, não peidar.

Algumas crianças parecem esperar que a escola lhes ensine a serem sujeitos civilizados. Eles esperam aprender comportamentos condizentes com aquilo que a escola valoriza. Provavelmente, a criança que disse que precisa aprender a pegar a colher para comer, deve ter descoberto isto no refeitório da escola ou porque viu os colegas fazendo diferente ou por ter sido alertada por alguém. O problema não é as

---

<sup>34</sup> Esta questão será desenvolvida nas seções seguintes.

crianças esperarem, ou mesmo precisarem, que a escola lhes ensine aspectos de civilidade. O problema é a posição da escola em relação a isso. Como a escola lida com as crianças que não correspondem ao aluno limpinho, educado, que sabe falar e comer dentro dos padrões sociais? Estes aspectos parecem não fazer parte do currículo escolar, apesar de serem exigidos das crianças. Embora a escola seja considerada uma das principais instâncias de socialização, a hora da merenda, da alimentação coletiva, nos anos iniciais do ensino fundamental, é uma atividade desconsiderada pelos docentes. A escola espera que as crianças cheguem civilizadas. Ser civilizado, segundo Elias (1993), “refere-se a uma mudança na conduta e nos sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica” (ELIAS, 1993, p. 193).

Trazer materiais para aprender  
alé escrever estudar desenhar  
fazer amigos aprender pegar a colher  
para comer não voltar aulas a cumida  
é gostosa aprender a falar professora  
e professor  
(Arthur/Ingeid, 2ª, A2-63).

Não brigar não encomo da a professora  
respeita os seus colegas não falar nome  
para ninguém respeita a professora quando  
sair do lugar pedi licença ou alevanta  
o dedo não guspi no colega não  
arota na frente de ninguém não tuci e  
não gritar e não encomoda ninguém e  
copia tudo as lição não escrever na classe  
e também na parede  
(Patrick, 9ª, A2-96).

Meus concelhos que eu daria para uma  
criança Não brigar nunca com os colegas  
não xingar a Professora Não gritar na sala  
de aula não encomodar a professora  
Sempre fazer as coisas do quadro Não  
peidar na sala de aula Sempre pedir com  
licença e falar obrigado não comer  
chicle na sala de aula na hora da  
merenda não furar fila nem

desperdiçar a comida não jogar nos outros  
não correr no recreio não matar aula  
se não vai rodar nunca esquecer o  
material tem que ter um monte de  
materiais [...] nunca pegar sem pedir  
(Ana Carolina, 9a, A2-97).

Abaixo apresento fragmentos que mostram como irrompe, no discurso da criança-aluno, a idéia de que a escola não é apenas lugar de ensinar e aprender. Nesse sentido, elas dizem:

A escola é de ensinar  
É de aprender  
É de merenda  
É de brincar  
(Patric/Sheila, 2ª- A2-58).

Eu e a escola  
Eu venho para estudar  
Eu venho para fazer amigos  
Eu venho para brincar  
Eu venho para merendar  
(Amanda, 9a, 2ª s, A1-8).

Na escola você vem para aprender  
e na hora do recreio para brincar  
e fazer amigos  
(Rodrigo, 9a , A2-31).

Diria que, contrário ao pensamento de Kant (1996), referido no início deste texto, as crianças acham que devem ir à escola também para “brincar, fazer amigos, merendar, aprender a gostar dos outros, aprender o que é viver, a viver com o outro, aprender a amar e para ser feliz”. Que bela imagem de escola as crianças nos apresentam:

tem que ir na aula para aprender  
a ler e a escrever e a viver com  
os colegas e a professora  
(Nicole, 8ª, A2-46).

Eu falaria para ele que ele iria  
aprender a escrever ler e iria  
ter a hora da merenda e recreio

e iria aprender O que e viver  
se abrir com amigos e dividir,  
multiplicar contar, aprender  
a gostar dos outros colegas  
aprender amar, brincar e as  
matérias serão ciências  
matemática, português etc e  
que obedeça as professores  
e os amigos para que seja respeitado  
(Matheus Yo, 10a , A2-107).

A escola é um lugar que nós vamos  
para estudar, brincar conhecer as  
coisas e fazer novos amigos, profe  
ssores (a) de todas as maneiras, a  
escola é feita para estudar e brincar.  
e também espero que as escolas  
deixe as pessoas felizes  
(Letícia, 8 anos, 2ª s, A1-2).

O estudo é inútil para várias  
coisas na vida para ser feliz.  
(Audrey, 9a, 2ª, A1-5).

Kohan apresenta num texto, onde discute a relação entre infância e filosofia (2008), quatro aprendizagens que podem nascer, segundo ele, desse *encontro* entre a infância e a filosofia. Trago a seguir duas delas por entender que, junto com as palavras das crianças expressas aqui, elas ajudam a pensar nesse *encontro* da infância com a escola.

A primeira aprendizagem que pode nascer desse encontro, diz ele, é a que "afirma que a amizade está no início do pensamento. A infância nos chama e dá a esse chamado o nome de amizade. [...]. É um chamado ao pensamento que instaura a amizade como sua condição: não há pensamento novo, infantil, sem amizade" (KOHAN, 2008, p. 56).

O que as crianças escolarizadas podem nos ensinar sobre o encontro com a escola e a amizade? O que podemos aprender com as crianças sobre acolher o outro, sobre estar disponível para uma relação com outro, desejar estar com o outro? Imagino o quanto esse pensamento infantil pode ajudar a pensar de outro modo a escola: os inícios de ano letivo, a forma como recebemos as crianças, independentemente da idade, na forma como acolhemos aquilo que eles e suas

famílias são e trazem para a escola, e não aquilo que gostaríamos que elas fossem. Poderíamos aprender, quem sabe, a acolher a infância que insiste em irromper, e irrompe, em cada um deles/as e em cada um de nós professoras e professores. Quem sabe se, desse encontro entre a infância e a pedagogia, poderíamos aprender a afirmar, como diz Kohan (2003),

[...] uma outra imagem da infância. Não associaremos infância a crianças. Não atenderemos a idades. Não pressuporemos uma temporalidade linear. Não nos preocuparemos com o que a infância pode ser, mas com o que ela é. Asseveraremos a infância como símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade. A infância será uma metáfora da criação no pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido (KOHAN, 2003, p. 116).

Vou agora me aproximar um pouco mais do pensamento das crianças para saber como elas percebem que se dá a aprendizagem na escola.

## A GENTE APRENDE BRINCANDO E ESTUDANDO

Constatei nos discursos das crianças que, além de informações sobre o que elas pensam da escola e o que aprendem lá, havia também enunciados que se referiam ao como aprendem. Vejamos abaixo alguns desses enunciados em que elas descrevem a metodologia:

Como insinar uma criança que  
nunca estudou  
Ensinando ela mais para isso pré-  
cisa de muita paciencia  
(Gabriela, 9a - A2-83).

É só se esforçar e aprenderá tudo bem  
rapidinho. É muito legal aprender.  
Prestando a atenção na professora  
vai lhe ajudar [...] se você prestar a  
atenção na professora você vai  
aprender só na explicação.  
(Priscila, 11a - A2-102).

Ah! Você também aprenderá  
outra coisinha! A separar as  
sílabas. é muito fácil. é só  
querer aprender  
(Vanessa, 10a - A2-103).

Na segunda série é um  
pouquinho complicado  
separação de sílabas, é  
só pensar para fazer certo  
(Leonardo, 10a - A2-104).

E perceptível em alguns enunciados a influência do pensamento pedagógico, tanto inatista como empirista. Elas dizem que para aprender “é só querer, é só pensar para fazer certo, prestar atenção na professora e que se aprende só da explicação”. Aprender ou não aprender, portanto, parece depender unicamente do aluno, do seu desejo, de sua capacidade de se concentrar, de pensar e de entender através, apenas, da explicação da professora. De certo modo, esta concepção está em consonância com o tipo de atividade enfaticamente descrita pelas crianças, como copiar tudo que está no quadro, decorar a tabuada, entre outras. Esta concepção deposita no aluno a responsabilidade pela sua aprendizagem. Eles dizem que para aprender basta querer, apesar de, na maioria das atividades propostas, eles serem sujeitos passivos. Não são propostas atividades para imaginar, descobrir, agir, criar algo novo, apenas repetir a verdade dos livros e da professora. Fazendo aqui, mais uma analogia com a noção de *experiência* e *verdade*, na perspectiva foucaultiana, poderia dizer que a escola contemporânea opera com o *ensino-verdade* e não com *ensino-experiência*. No *ensino-verdade*, os estudantes têm apenas que *re-conhecer* e *re-apresentar* os conteúdos definidos pelos docentes ou livros didáticos como adequados, corretos e verdadeiros. A metodologia se baseia na instrução e na “lógica explicadora” que dirige a um sujeito universal, um conhecimento também universal. Não há espaço para a aprendizagem-*experiência* porque no *ensino-verdade* não há espaço para a singularidade de uma criança, para o saber da *experiência* infantil, “que tem a ver com aquilo que [ela é] somos, com nossa formação e nossa transformação” (LARROSA, 2007, p. 140).



Acho que agora cabe, para encerrar, apresentar a outra aprendizagem de Kohan (2008), a qual mencionei anteriormente, junto ao pensamento das crianças que produziram o *corpus* desta pesquisa. Vejamos o que eles nos sugerem:

[...] a estrangeiridade pode também estar no início do pensamento. Aprender é traduzir. Traduzir é inventar. Inventar é inventar-se. Inventar-se é escutar o que não se escuta, pensar o que não se pensa, viver o que não se vive. A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educarmo-nos a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros na outra terra, no *dés-terro*, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, nosso cômodo lugar. Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros (KOHAN, 2008, p. 59).

Você vai ter muitos amigos  
que nem eu [...] na 1ª série  
eu tive uma amiga chamada  
Priscila que sempre me ajudou  
e foi com a ajuda das amigas  
que eu aprendi.

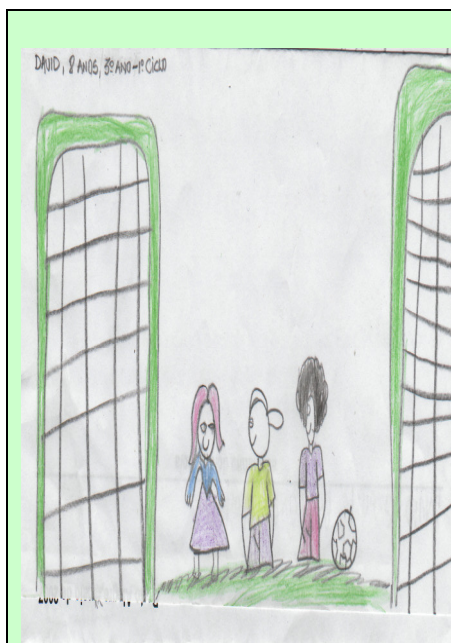
Fim

(Fabio, 10a - A2-110).

ajente aprende brincando e  
estudando.

(Geovane, 8a - A2-19).

Ao aproximar os dois pensamentos, passo a acreditar (mas não de forma ingênua) que é possível pensar junto com as crianças outras possibilidades para o aprender e o ensinar, para se pensar o que ainda não se pensa sobre a escola, pensar uma escola *infantil* na qual a amizade, a alegria, o brincar e o aprender estejam juntos, no início. Onde aprender não seja feito de repetir, decorar, copiar, calar. Uma escola onde toda aula fosse um encontro e todo encontro um outro começo para a relação dos docentes com as crianças-alunos-infantis.



**SER CRIANÇA  
É MUITO  
DIVERTIDO E  
SER  
ALUNO  
É VAMOS  
DIZER...**



Suzana...

Meu nome é Bruna estou na quarta série [...]. Eu estou nesta escola desde a primeira série E estou sempre aproveitando aprendendo matérias novas, e quando chega o recreio nós brincamos, jogamos bola, conversamos, comemos nossos lanches etc..

Ser criança é muito divertido porque podemos aprender desde pequeno para ter mais conhecimento para falar as filhos quando nós ficarmos maior, podemos brincar e se divertir e sem pagar contas, mas nem todos pensam assim algumas crianças trabalham quando na verdade tinham que estudar. Mas vou falar como é ser aluno

Ser aluno é vamos dizer um bucado canssativo. Mas é divertido E se alguma criança estiver entrando na escola seja paciente e não ter vrgonha aos poucos você se acostuma (Bruna, 4ª, A3-4).

A epígrafe que abre este texto foi produzida por uma criança. Nela ela relata um pouco da sua trajetória escolar, fala de expectativas e do que pensa sobre essa complexa relação entre ser criança e tornar-se aluna. É com a ajuda dela que inicio o exercício de pensar sobre os sentidos que a experiência de escolarização pode ter para algumas crianças.

Tanto os adultos como as crianças, quando descrevem alguém ou algo, estão através da linguagem produzindo uma “realidade” ou uma “verdade”. Isto significa instituir a existência de algo, ou de alguém, de acordo como uma forma determinada. Quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como é e como age, ou deveria agir, por exemplo, estabelece o que deve ser considerado válido para determinados indivíduos ou grupos. Neste caso, a representação é vista como enunciados construídos discursivamente e que são tomados como verdadeiros. Conforme Silva (2000), a noção de representação, na perspectiva por ele defendida<sup>35</sup>, - que é contrária a concepção clássica - é entendida como uma marca material, uma inscrição ou um traço que é produzido discursivamente (Cf. SILVA, 1999, 2000).

Como é ser criança-aluno/a? A quem se dirige historicamente esta pergunta? Ao longo da modernidade, é o conhecimento científico, em seus diferentes campos de saber, que tem produzido as respostas tidas como as mais verdadeiras e legítimas. Perguntar à criança sobre sua vida escolar, sobre o que pensa sobre si mesma e sobre o que lhe acontece no cotidiano da escola, não visa buscar uma resposta mais ‘verdadeira’, nem tampouco falsa, sobre as crianças. Esta escolha se justifica por considerar que a versão das crianças pode fornecer pistas importantes para problematizarmos, de outro lugar, os discursos e as práticas de escolarização em vigência. “Escutar” a criança-aluno pode abrir novas e produtivas possibilidades de problematizarmos a naturalização das práticas de escolarização.

Embora criança e infância não signifiquem a mesma coisa, ambas estão relacionadas ao mesmo ser. A infância pode ser entendida como a forma que os adultos concebem, inventam e descrevem a etapa inicial da vida ou o período vivido

---

<sup>35</sup> “Na concepção mais abrangente de ‘representação’ adotada pela análise cultural, entretanto, é o conceito de discurso tal como desenvolvido por Foucault que se torna importante. [...] Em suma, tal como Foucault, a análise cultural não está preocupada em sentenciar que os únicos objetos existentes são aqueles produzidos pelo discurso; ela está envolvida, em vez disso, no projeto bastante mais modesto de centrar seu interesse na análise precisamente daqueles objetos que são produzidos por meio de práticas sociais – discursivas ou não. No caso específico da noção de representação, são as práticas discursivas (num sentido alargado, para incluir imagens e outras formas de representação visual) que se tornam o centro da análise: ‘ao longo da formação social existem conjuntos diversos de representações, chamados discursos, alguns dos quais são especificamente – mas nunca exclusivamente – visuais’ [...] o discurso não deve ser visto simplesmente como o registro ou reflexo de objetos que lhe são anteriores, mas ‘como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam’ [...]. Na análise cultural, esse caráter produtivo do discurso enfatizado por Foucault estende-se à noção de representação. [...] Os discursos, tais como as representações, situam-se num campo estratégico de poder [...]. Os discursos estão localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento” (SILVA, 1999, p. 42 e *passim*).

pelo conjunto de sujeitos que são denominadas de crianças nas sociedades ocidentais contemporâneas. As duas expressões, no entanto, - criança e infância - segundo afirmam Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), não são sobreponíveis.

Castello e Mársico (2007) nos ajudam a pensar um pouco mais sobre isso. A partir de estudos realizados sobre a etimologia das palavras eles comentam que 'criança' é "o termo que usamos para nos referir a indivíduos de tenra idade". Eles dizem ainda que um indivíduo de pouca idade também é denominado de *infans*. E que o prefixo desse "termo está formado pelo prefixo privativo *in-* e por *fari*, 'falar', daí o sentido de 'que não fala', 'incapaz de falar'. [...] logo *infans* (substantivado) e *infantia* são empregados no sentido de 'infante', 'criança', e 'infância'" (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 51).

Por outro lado, o estudo etimológico por eles realizado demonstra que *infans* também podia se referir a crianças maiores, de até sete anos.

Assim, *infans* pode designar a criança no sentido ordinariamente reservado a *puer*. Na verdade, são encontrados usualmente usos de *infans* referindo-se a pessoas que se aproximam inclusive dos treze ou quinze anos. Então, podemos entender que *infans* não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas se refere aos que, por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: *infans* é assim 'o que não pode se valer de sua palavra para dar testemunho' (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 52).

Nesse sentido, como diz Kohan (2008, p. 41), a palavra 'infância' ficou marcada, porque "[...] reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas 'não têm' são excluídas da ordem social" (KOHAN, 2008, p. 41).

Ao ser institucionalizada, a criança passa também a pertencer a outra categoria, a qual é denominada de aluno. Vejamos que marcas lhes são, a partir daí, agregadas.

Em geral, chamamos 'aluno' ao sujeito que estuda no âmbito de uma instituição. [...]. A rigor o termo 'aluno' esta aparentado semanticamente ao verbo educar. Viu-se que uma das etimologias ligadas à idéia de educar se relaciona com a 'alimentar'. Não é de se estranhar, então, que aquele que recebe o alimento seja o 'aluno'. *Alumnus* tem, pois, uma primeira acepção de 'criança', literalmente 'o que é alimentado', e outra derivada que ganha o sentido de 'discípulo' (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 49)<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Ainda em relação ao termo aluno, esses autores comentam que é uma explicação etimológica disparatada remeter o termo aluno ao 'que não possui luz' ou 'o que está no escuro'. Eles afirmam

Hoje, sabemos que não existe uma forma única das crianças viverem aquilo que a sociedade moderna definiu como sendo infância. Que não existe nenhuma essência do ser criança, esperando para ser descoberta e definida, que nos permita afirmar o que elas são e o que é a infância, de forma definitiva. As crianças e suas infâncias existem através das suas relações com os outros, sempre produzidos em contextos particulares. O que é dito sobre elas é resultado de entendimentos contingentes e arbitrários que construímos, bem como da vontade de poder que nos anima a determinar aquilo que elas deveriam ser. Os discursos sobre criança e infância construídas pela pedagogia e pela psicologia, os quais acolhemos como verdadeiros, têm sido, ao longo dos últimos dois séculos, extremamente produtivos, na medida em que são eles que influenciaram (e ainda influenciam), em grande parte, o modelo de organização das instituições escolares e o trabalho pedagógico que elas realizam *para e com* as crianças.

Os discursos dominantes sobre as crianças e a infância fazem parte, ainda hoje, do projeto da modernidade que busca se legitimar como científico e racional. Em relação à decisiva influência da psicologia do desenvolvimento nas concepções vigentes sobre a criança e a infância, Sarmento (2007) afirma:

A psicologia do desenvolvimento, a partir especialmente dos trabalhos de J. Piaget, constituiu-se como o principal referencial de entendimento e interpretação da criança no século XX, com profunda influência na pedagogia, nos cuidados médicos e sociais, nas políticas públicas e na relação cotidiana dos adultos com as crianças [...] em torno de duas idéias centrais: as crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais, e a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estádios. A psicologia do desenvolvimento é não apenas responsável pela constituição de um reflexividade institucional sobre a infância, mas também pela proposta de uma norma de constituição do conhecimento científico sobre as crianças, através do recurso a um conjunto sofisticado de escalas e testes de “medição” do “desenvolvimento natural” da criança. A crítica – interna à própria psicologia do desenvolvimento, nomeadamente por efeito da influência do construtivismo social de Vygostsky – sobre as características naturalistas, biologistas, universalistas, a-sociológicas, teleológicas e positivistas da corrente hegemônica da psicologia do desenvolvimento não obsta a que esta imagem de infância seja muito provavelmente a que é mais poderosa contemporaneamente (SARMENTO, 2007, p. 32).

Amparada na potência desses discursos, a pedagogia se erigiu sob a infância para construir o aluno, já que não há qualquer criança na escola antes de termos

---

que essa explicação “não resiste à menor análise histórica ou lingüística” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007).

teorias que nos possibilitem falar em infância. Assim tanto a infância, como o aluno são invenções que, combinadas com outras, que emergiram num determinado momento histórico, respondem às necessidades sociais de *governo*<sup>37</sup> da população infantil. Foi através desses discursos que se instituíram os modos 'corretos' de pensar e educar as crianças. Em decorrência desse processo, elas passaram a ser narradas e descritas como 'aprendizes' ou como portadoras de um 'processo de desenvolvimento'. Nessa perspectiva, parece ter se tornado óbvio, nas sociedades ocidentais modernas, a existência da *criança-aluno* e que toda e qualquer criança seja vista como sujeito escolar. Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), a esse respeito, assinalam:

A idéia da transferência do processo de aprendizagem para a instituição escolar é um fator distintivo da existência do sentimento moderno da infância, do seu "prolongamento". A transformação da criança em aluno seria ao mesmo tempo a definição do aluno como a criança, nesse processo em que o critério etário torna-se ordenador da composição e da seriação do ensino nas classes escolares (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p.22-23).

A categoria social *criança-aluno*, segundo Narodowski (2001), se constitui epistemologicamente diferente da categoria *criança*, ainda que, a **criança** e o **aluno** correspondam existencialmente a um mesmo ser. Em relação a essa complexa relação, Narodowski (2001) comenta:

Embora seja certo que o aluno está em algum grau incluído na criança, sobretudo quanto ao âmbito delimitado pela idade, tampouco é menos certo que o aluno enquanto objeto de conhecimento contém caracteres que ultrapassam a infância em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância, porém mais complexo. A criança aparece em um primeiro momento como razão necessária para construção do objeto aluno e este é o espaço singular; ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar (NARODOWSKI, 2001, p. 23).

No decorrer do processo de socialização das crianças na instituição escolar, lhes são ensinados modos escolares de agir, pensar e falar que são vistos pelos adultos, docentes ou não, como naturais, necessários e inevitáveis. O que as crianças percebem e contam desse processo? O que pensam sobre ser criança e ser aluno? Com o objetivo de conhecer e analisar os discursos de um grupo de crianças foi que organizei o quadro que apresento a seguir.

---

<sup>37</sup> O termo *governo* foi proposto por Veiga-Neto (2002) para substituir o vocábulo *governo*, empregado no campo dos estudos foucaultianos, nos casos em que estiver sendo referida a questão da ação ou do ato de governar as condutas das pessoas (p. 15).

Quadro 3: Ser aluno e Ser criança

SER ALUNO	SER CRIANÇA
Cer um aluno é bem legal a gente <b>aprende</b> a ler a escrever e aprende muita coisa e também a gente tem recreio. <b>(Isadora, 9a, A3-42)</b>	Ser criança é muito legal, porque podemos <b>estudar</b> e <b>brincar com nossos colegas</b> . <b>(Mihael, 8a, A3-45)</b>
Ser aluno é poder <b>aprender estudar</b> . <b>(Giovana, 8a A3-15)</b>	Ser criança é <b>poder aprender</b> novas coisas e <b>fazer amigos</b> . <b>(Giovana, 8a A3-15)</b>
Ser aluno é <b>fazer os temas</b> , <b>obedecer</b> as professora. <b>(Rafaela 6a, A3-14)</b>	Ser criança é <b>brincar</b> , ler, <b>estudar</b> . <b>(Rafaela 6a, A3-14)</b>
Como ser aluno tem que <b>ter muita disciplina</b> e <b>estudar</b> muito. <b>(Lucas, 8a, A3-25)</b>	Como ser criança pode <b>brincar muito</b> , <b>estudar</b> muito. <b>(Érica, 9a, A3-23)</b>
Como ser aluno, saber <b>respeitar</b> a professora muito bem, <b>estudar</b> e <b>prestar bem a atenção</b> na aula para <b>aprender</b> para passar de ano para poder se formar. <b>(Érica, 9a, A3-23)</b>	Ser criança é <b>brincar e sonhar</b> <b>(Andreza, 9a, A3-17)</b>
Ser aluno é <b>estudar</b> , <b>copiar e decorar a tabuada</b> , <b>respeitar a todos!</b> <b>(Priscila, 8a, A3-22)</b>	ser criança é <b>brincar e estudar</b> . <b>(Guilherme, 8a, A3-13)</b>
Ser aluno tem <b>que obedecer</b> a professora, <b>fazer os temas</b> quando ele pede. <b>(Glades, 9a, A3-21)</b>	Ser criança é legal porque da para <b>brincar</b> e <b>estudar e aprender</b> a ler a escrever é a prender continua é também da para pular corda é da para <b>ir na pracinha</b> é na escola da para <b>criar amiga</b> <b>(Gabriela, 8a, A3-38)</b>
Ser aluno é <b>respeitar</b> os professores, e professoras e diretora. <b>(Caio, 8a, A3-20)</b>	Eu como crianças gosto de <b>brincar com as minhas amigas</b> , e gosto de <b>Estudar</b> . Beijo. <b>(Gabriela, 10a, A3-32)</b>
ser aluno é <b>pesquisar, respeitar</b> o professor e <b>fazer os temas</b> <b>(Andreza, 9a, A3-17)</b>	Sou criança porque gosto de <b>estudar, brincar, cantar, Alegria</b> e mais e Mais eu sou uma criança porque gosto de coisas que me deixa muito feliz. e quando estou triste <b>minhas amigas me acalmam</b> . <b>(Tamires, 11a, A3-27)</b>
Ser aluno é <b>ser educada, respeitar as regras</b> , e gostar de <b>estudar</b> . <b>(Carlos, 9a, A3-11)</b>	Ser criança e: <b>brincar, rir, crescer</b> e <b>estudar</b> . <b>(Laís, 9a, A3-19)</b>
Ser aluno <b>tem algumas responsabilidades</b> , como tem que <b>pesquisar</b> , tem que <b>fazer cartazes</b> e etc é bom ser aluno do [...]. Até! <b>(Eduardo, 8a, A3-10)</b>	Ser criança e <b>rir, brincar</b> , ler, e <b>estudar</b> , e <b>correr</b> etc... então todas as crianças querem isso <b>(Adrielle, 10a, A3-9)</b>
<b>estudar, fazer o tema</b> , fazer cartas, fazer <b>educação física</b> . <b>(Laura, 9a, A3-2);</b>	eu sou uma criança porque eu gosto de <b>estudar</b> e gosto de <b>brincar com os meus colegas: e com as crianças das!</b> Outra ser: mais os que Incomodo eu gosto mais Menos! <b>(Daiane, 4a, A3-6)</b>

Minha estratégia inicial de análise foi organizar os enunciados de forma que pudesse identificar o que havia de comum e também de singular sobre os temas “ser criança” e “ser aluno”. Os primeiros achados indicavam que haviam enunciados que especialmente apareciam quando o assunto era o aluno e outros, ao contrário, que apareciam apenas quando falavam de criança. Embora em menor número, encontrei também indicações que eram comuns tanto aos discursos que falavam do aluno, quanto aqueles que se referiam à criança. No quadro acima, essas constatações estão marcadas com cores diferentes: o azul se refere ao que é indicado como especificamente do aluno, a cor rosa indica o que foi indicado como sendo de criança e a cor amarela indica aquilo que aparece comum aos dois. Optei por deixar as marcas coloridas no quadro por achar que elas ajudam a ‘olhar’ os dados. É importante registrar que o quadro é utilizado como ponto de partida das análises que desenvolvo aqui, pois, ao longo desta seção, outros discursos do *corpus* foram incorporados, como textos escritos, fotos e desenhos produzidos pelas crianças. Tanto as fotos como os desenhos aparecem acompanhando os textos escritos. Minha intenção não foi fazer uma análise das imagens, mas utilizá-las de forma a complementar aquilo que está sendo discutido, ampliando, quem sabe, assim, os olhares e as leituras.

Entre os enunciados indicados como próprios do ‘ser aluno’ estão: *obedecer, respeitar, ser educado, ter muita disciplina, ter algumas responsabilidades, prestar atenção, copiar, decorar, fazer tema e educação física*. Dividi esta lista de prescrições em dois grupos: o primeiro se refere ao conjunto de ações que constitui aquilo que foucaultianamente se poderia chamar de características de um *corpo dócil*, quais sejam: *obedecer, respeitar, ser educado, ter muita disciplina, ter algumas responsabilidades e prestar atenção*; e o segundo grupo se refere às atividades que constituem as estratégias de produção de um *corpo útil*: *copiar, decorar, fazer tema e educação física*. Vejamos a seguir um pouco dessa dupla operação de disciplinamento.

TEM QUE TER MUITA DISCIPLINA: respeitar, obedecer e ser educado



Os enunciados que se referiam ao 'ser aluno', apresentam uma certa ênfase em relação ao cumprimento de regras e de comportamentos como: *respeitar a todos, obedecer a professora, respeitar as regras*; bem como referências ao autocontrole: *ter muita disciplina, prestar bem atenção, ter responsabilidades e ser educado*.

As crianças demonstram perceber que existe uma estrutura hierarquizada que determina aos sujeitos alunos uma série de comportamentos que precisam ser respeitados. Além dos indicados no quadro anterior, outros enunciados se referem a esse tema, dentre os quais estão os que apresento abaixo:

*As regras tem que se obedecidas.  
(Leonardo, 10a - A2-104).*

*Eu diria para uma criança que iria entrar na escola eu a aconselharia a conhecer bem a escola, ver como é sua sala, como são as aulas, os horários e estudar muito e o mais importante saber as regras  
(Érica, 9ª - A3 - 23).*

*O conselho que eu daria a uma criança e que na Escola existem regras como:  
Respeitar os professores, Ser amigo de Todos, contribuir com a limpeza  
(Eduardo, 9a 1- A3-24).*

Ser aluno supõe se apropriar de competências comportamentais cuja aquisição passa por uma normatização. Esse processo é constitutivo da escolarização e se apresenta de diferentes formas e versões. Em relação específica aos comportamentos, parece haver uma ênfase naqueles que produzem um sujeito escolar obediente, disciplinado e responsável.

No ensino não há lugar neutro nem indiferente: toda as estratégias e opções que utilizamos em nossa tarefa cotidiana têm histórias e significados que nos superam e produzem efeitos sobre os alunos – não só em termos de aprender determinado conteúdo, mas também de sua relação com a autoridade, com o saber letrado em geral e com os demais (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 18).

Eles reconhecem, portanto, que *ser* aluno é seguir um conjunto de regras, atitudes e atividades, uma gramática produzida e colocada em circulação e a partir

da qual eles devem efetuar algumas operações sobre seus corpos, suas ações e seus pensamentos. A seguir um texto que também remete a essa questão:

Pra você entrar na escola você.  
deve respeitar estas regras:  
Não correr no pátio da escola.  
Não bater nas crianças pequenas.  
Não brigar.  
Não falar palavras feias.  
Não discutir com os professores.  
Não conversar em horário de aulas.  
Respeitar os professores e os funcionários da escola.  
Não jogar aviõzinho na sala.  
Não jogar papel no chão  
(Tainá, 8a - A2-86).

Os enunciados apresentados até aqui são emblemáticos da compreensão que os alunos compartilham em relação a sua posição na escola. De certa forma, eles sintetizam o pensamento das crianças expresso na maioria dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, ou seja, elas circunscrevem um repertório discursivo de regras que definem o que *faz* ou deveria fazer uma criança-aluno.

É possível dizer que o entendimento do que é ser aluno, expresso aqui por algumas crianças, e por extensão, as práticas pedagógicas em vigor em suas escolas, estão impregnados com a versão do bom aluno da ficção pedagógica moderna. Os discursos das crianças escolares parecem estar aprisionados pelo sentido instituído de um aluno-padrão, o qual parece funcionar como um limite ao que eles podem pensar, fazer e dizer. Ao universalizar um tipo de sujeito, o discurso pedagógico impõe uma regularidade e uma continuidade deste padrão, a partir do qual todos serão observados, avaliados, julgados, punidos e recompensados. Destaca-se aqui que palavras como brincar, rir e correr, por exemplo, bastante recorrentes na caracterização da criança, não foram referidas nenhuma vez ao aluno. Diante disso, arrisco dizer que está claro para as crianças as interdições que lhes são impostas quando assumem a condição de aluno.

Ser aluno ou aluna é algo que tem que ser aprendido pela criança, é um processo que ela sofre não de forma passiva. Como sujeito involuntário desta experiência que a institucionaliza, a criança se torna “um sujeito ex-posto”. Nesse

sentido, tornar-se aluno não se efetua sem a participação da própria criança, ou seja, sem que ela aprenda coisas e faça coisas, sobre a e *na* escola, sobre os outros e com os outros, sobre si mesma e consigo mesma. Para integrar-se na sociedade e tornar-se um sujeito civilizado, produtivo e obediente, ela é institucionalizada. Construiu-se um lugar onde ela irá

confrontar-se pela primeira vez de modo sistemático e contínuo com uma organização profundamente estruturada, cujas características se repercutirão futuramente nos diversos contextos sociais institucionalizados em que decorrerá a sua vida (SARMENTO, 2000, p. 128).

Essa forma de representar/descrever o aluno tem a ver com o que eles compreendem da escola e de si mesmos a partir de experiências tanto pedagógicas como sociais mais amplas. Assim, o processo de naturalização de um tipo específico de aluno se dá através de uma gama de práticas, de sujeitos, de atitudes e de comportamentos específicos, reunidos e agrupados de forma arbitrária, mas intencional, pelo dispositivo de escolarização. Sobre esse processo, Milstein e Mendes (1999) dizem que:

A incorporação [das crianças] a uma instituição do Estado como é a escola, regida por um conjunto de convenções novas e [...] em grande parte desconhecidas, supõe a internalização dessas convenções para sua transformação em uma categoria social: a de "alunos"; isto é, crianças que internalizaram os modos de atuar na escola (MILSTEN; MENDES, 1999, p. 100).

Embora registrem a existência também de momentos “divertidos” e “legais”, as crianças percebem que precisam aprender coisas, que ser aluno significa estar disposto a internalizar e agir segundo determinadas verdades, regras e valores. Em muitos momentos, esse processo de transformação exigirá como nos conta a epígrafe paciência<sup>38</sup>.

No entanto, como se pode constatar no enunciado abaixo, nem todas as crianças escolarizadas são capturadas da mesma forma:

---

<sup>38</sup> **Paciente:** *adj.*, que tem paciência, capacidade para suportar, calma; indivíduo doente. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa 2004). **Vergonha:** *s.f.*, sentimento de ultraje, humilhação; opróbrio; sentimento penoso de insegurança e timidez. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2004).

A escola é muito legal, aprendemos a escrever, a ler e conviver com crianças diferente e ser aluno é um pouco chato porque temos que aceitar as regras que a escola pedi que as vezes eu não concordo. Eu diria para um criança que não está na escola que na escola ela vai aprender coisas novas, brincadeiras e amigos legais e passeios legais (Dilam, 8a - A2-49).

A ênfase presente nos discursos analisados, em relação ao disciplinamento dos alunos, permite pensar que as práticas pedagógicas a que eles fazem referências estão presentes na maioria das escolas as quais freqüentam. Os discursos das crianças que produziram o *corpus* desta pesquisa evidenciam a não ruptura destas instituições com perspectivas pedagógicas ditas tradicionais, as quais historicamente privilegiam a imobilidade e o silêncio dos alunos\as.

Xavier (2006), a partir de estudos realizados sobre a questão da disciplina na escola, apresenta algumas problematizações que ajudam a ampliar nosso olhar sobre este tema. Ela aponta a ausência de discussões nas escolas sobre as questões disciplinares. Neste diagnóstico, ela diz se referir às escolas cujos projetos se dizem comprometidas com a democratização social. Sobre isso ela comenta:

A escola hoje, pelo menos as comprometidas com propostas mais democráticas e progressistas, não se vê como produtora de sujeitos disciplinados e ordeiros, como nas propostas tradicionais, mas também não assume a construção de sujeitos autônomos e auto-disciplinados, como supostamente seria defensável – não há planejamento, ao menos explícitos, para isso. A escola não fala sobre o seu poder de produzir (XAVIER, 2006, p. 153).

A autora diz ainda que, ao afirmar que não se fala, ou fala-se pouco, nos discursos pedagógicos sobre disciplina, o que ela quer é:

[...] enfatizar que não se atenta suficientemente para propostas de intervenção na área de socialização, da individualização e do disciplinamento. [...] com tais posturas, não se estará evitando afirmar, ou admitir, que dispositivos de controle e regulação continuam presentes nas instituições educacionais, mesmo nas ditas progressistas? (XAVIER, 2006, p. 153).

A questão levantada pela autora parece ser de fundamental importância, porque provoca às escolas (e aos docentes) assumirem a responsabilidade por suas escolhas. Tanto por aquilo que dizem fazer e fazem, como pelo que fazem sem dizer.

Xavier (2006) defende que, apesar de todo desconforto que esta discussão possa causar (e causa) entre os docentes, o tema da disciplina escolar necessita ser enfrentado. Ela argumenta que, na perspectiva de estudo por ela assumida, a disciplina escolar,

[...], deveria passar da busca incessante de ordem, silêncio e imobilidade, que era (não será ainda?) a preocupação primordial da instituição escolar – onde ‘a ordem e a disciplina são vistas como a alma da escola’ – para a produção de alunos autodisciplinados, autônomos, capazes de se autoregularem, mesmo ‘na ausência do rei’, como análises de cunho foucaultiano vêm se referindo à função da escola na modernidade (XAVIER, 2006, p. 132).

É assumir o ‘disciplinamento positivo moderno’ do qual nos fala Foucault (1989).

TEM ALGUMAS RESPONSABILIDADES: copiar, decorar e fazer temas

A esta discussão sobre o disciplinamento escolar, acrescento o segundo aspecto levantado do *corpus* discursivo que são as atividades escolares, ou como referi anteriormente, as estratégias de produção de um corpo útil. Em relação a elas, foram informadas como específicas do sujeito aluno as seguintes tarefas: *fazer os temas, copiar, decorar, pesquisar e fazer educação física*.

Estas atividades presentes nos discursos das crianças fazem parte de um conjunto de práticas escolares, cotidianas e obrigatórias. A cópia do quadro<sup>39</sup>, de modo particular, parece ser uma atividade de uso muito sistemático, diário, nas escolas, como nos contam os textos abaixo:

Tem que ecutar a profesora  
tem qe copiar ele não póde brigar  
na escola tem que rrespeitar

---

<sup>39</sup> O aparecimento do quadro-negro (lousa) como um artefato escolar de uso coletivo (e da pedra de ardósia de uso individual) “se deu entre o final do século XVII e o início do XVIII, provocando uma verdadeira revolução no ensino. [...] esta revolução se deu em dois sentidos: o primeiro foi o de facilitar a execução simultânea da prática da escrita e da leitura e a organização da classe única e coletiva, sem subdivisões: apoiada comodamente nos joelhos, prescindindo do aparato tradicional dos instrumentos da escrita, a ardósia permitia que todos os alunos exercitassem as letras ao mesmo tempo em que liam os textos dos quadros. O segundo no aspecto econômico: a lousa de ardósia foi o ‘papel dos pobres’. [...], pois possibilitava a constante reescrita das letras” (DUSSEL; CARUSO, 2003).

apropesora não pode brigar [...] (Daniel, 8a - A2-20).

Escutar A professore  
E copiar tu do que Esta  
No Quadro  
Vese Que não sipia acora  
vose Sade  
(Érika, 8a - A2-7).

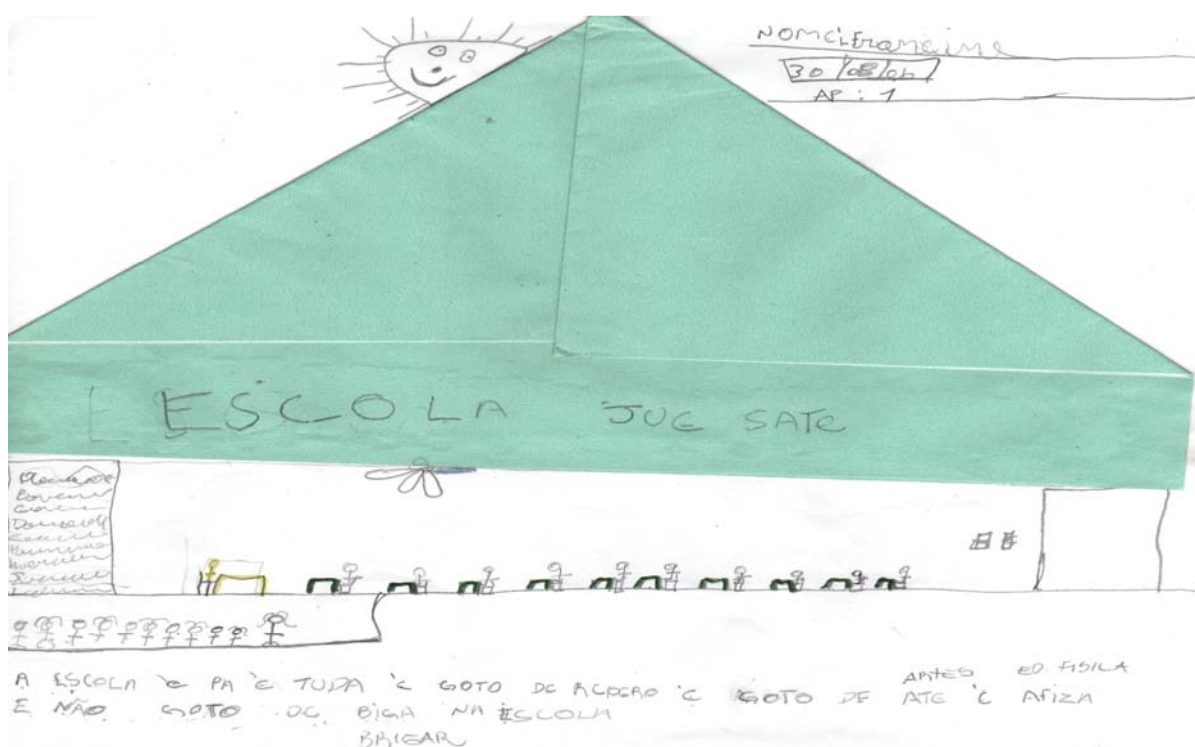


Figura 9: A cópia na sala de aula

[...] na sala de artis você tem  
que fazer o desenho que a  
professora pedir e na sala  
tem que copiar o que a  
professora passar no quadro [...] (Marciele, 9a - A2-35).

A cópia é uma tarefa realizada de forma individual na sala de aula e geralmente de forma silenciosa e por um tempo bastante longo. A cópia está de tal forma naturalizada que ela acontece independentemente da vontade dos alunos de querer realizá-la ou não. Para que a maquinaria funcione, para que as crianças se

mantenham ocupadas e produtivas, a instituição necessita da disciplina. A escola moderna precisa da disciplina para funcionar.

A esse conjunto de atividades que as crianças percebem como sendo especificamente escolares, o sociólogo português Sarmiento (2004) denomina de 'ofício de aluno'. Ele diz que ser aluno,

em qualquer pedagogia é sempre *fazer*. Ora, este fazer não pode ser diariamente inventado. À escala de uma turma, tem de passar por rotinas, coisas impostas, sugeridas ou controladas numa gama de actividades legítimas. Claro que o que importa é que todos façam, ao mesmo tempo, cada um por si, no seu lugar, mas da mesma forma que os outros, o exercício 43 do caderno de exercícios de conjugação; ou pelo contrário, que cada aluno se empenhe num "projecto" original negociado com o professor e os outros alunos. Mas, em ambos os casos, trata-se sempre de um ofício (SARMENTO, 2000, p. 128).

O autor destaca também a ideia de que o 'ofício de aluno' é uma dimensão do 'ofício da criança', tendo em vista que "se pode estender a constituição do ofício de criança à generalidade das tarefas escolares" (SARMENTO, 2000, p.127). Neste sentido, o 'ofício da criança' está diretamente ligado à emergência da escola e esta à institucionalização da infância<sup>40</sup>. O ofício de aluno se constitui assim de atividades, de aprendizagens e de atribuições que compõe a estrutura organizacional escolar, que são impostas e oferecem às crianças pouca ou nenhuma margem de negociação.

Sarmiento (2000) diz ainda que, embora o ofício de aluno

[...] tenha sofrido alterações e mudanças, em consequência das variações que ocorrem na organização escolar e nas práticas educativas, da influencia dos movimentos pedagógicos e do peso dos modelos e padrões de socialização hegemônicos nas diversas épocas históricas. Todavia, um dos traços mais característicos da escola pública tem sido a sua estabilidade institucional e a difusão universal do seu modelo organizacional e pedagógico (SARMENTO, 2000, p.127).

O processo de aprendizagem do ofício de aluno é composto por três dimensões as quais produzem e induzem as crianças a se moldarem. São elas: "[...] a estrutura formal da escola e do currículo oculto; a natureza de 'trabalho' de que se

---

<sup>40</sup> "A invenção e a racionalização de actividades para a infância convergem num movimento a que se poderia chamar de 'institucionalização' da infância, no sentido em que existe um arranjo sistemático de instituições, de regras, de quadros, de instrumentos em função de uma definição de infância que sistematiza aspectos cada vez mais numerosos das crianças" (CHAMBOREDON; PREVOT, 1982, p. 57, *apud* SARMENTO, 2000, p. 127).

reveste; a heterogeneidade do desempenho e o seu cruzamento com a origem social e cultural e o gênero” (SARMENTO, 2000, p. 127).

Em relação à aprendizagem da cultura escolar, ele diz que, embora ela se dê, de forma mais sistemática, na sala de aula com os professores/as e com os colegas, ela ocorre também em outros espaços de convívio cotidiano na escola, como no recreio, e também fora deste espaço, com a família, com outros adultos e com outras crianças. Aprender o ofício de aluno implica aprender também as estruturas informais, que se dão através do currículo oculto da escola.

Perrenoud (1995) argumenta que não é contra a idéia da existência de normas, métodos e rituais nas instituições. Que o importante não é lutar contra a existência de um ofício de aluno, em defesa de um espontaneísmo romântico e ilusório de uma escola sem rotinas e regras. E defende que:

O essencial é analisar o que as restrições e as normas fazem aos actores, assinalar e prevenir as perversões e as derivas, tudo o que pode, a partir da intenção de instruir ou de fazer aprender, levar ao seu contrário: ao aborrecimento, ao não empenhamento, à perda de gosto pelo trabalho e pelo saber, à degradação da imagem de si próprio ou da relação social. Ora, uma parte essencial de tudo isto joga-se no registro do sentido (PERRENOUD, 1995, p. 208).

Essas aprendizagens correspondem aos papéis sociais e nela se consoma uma estrutura social, ou seja, a criança-aluno aprende que pertence a um lugar numa (micro) sociedade estratificada; aprende também a ser remunerada simbolicamente, que é a metáfora mesma do dinheiro, isto é, da figuração do ganho e da perda, e a inerente pertença à *classe* dos ganhadores ou dos perdedores; e aprende o poder político, pela pertença a grupos diferenciados (Cf. SARMENTO, 2000).

O ofício do aluno exige que as crianças aprendam a agir nestas duas esferas ao mesmo tempo, na das estruturas organizacionais oficiais da instituição e na esfera das estruturas informais de interação que incluem amizade, hierarquia e status. A aprendizagem do ofício<sup>41</sup> escolar afeta de modos e com intensidades diferentes as crianças, podendo inclusive ser muito penosa como sublinha Sarmiento:

---

<sup>41</sup> O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2004) assim define **Ofício**: “s.m., qualquer atividade especializada de trabalho; ocupação, profissão, função de que alguém se encarrega”.



[...] as crianças são conduzidas ao ofício de alunos de modo compulsivo, competindo-lhes sobreviver perante tarefas que não escolheram, cujo sentido nem sempre compreendem e cujo interesse pode não ser nenhum, sendo, em contrapartida, freqüentemente sancionados de modo negativo pelo seu desempenho (SARMENTO, 2000, p. 128).

Outros fatores que também influenciam na constituição da criança como aluno se referem à distância cultural de origem deles “desse lugar sagrado de silêncio” que é a escola (SARMENTO, 2000).

Trazer materiais para aprender  
aler escrever estudar desenhar  
meshe no computador  
fazer amigos aprender pegar  
a coler para comer não Valtar aulas a  
cumida é gostosa aprender a falar  
professoura e professor  
(Arthur/Ingeid, 2ª- A2-63).

Ao criticar a forma como o ofício de aluno vem sendo construído e imposto às crianças, Sarmento (2004) propõe sua “reinvenção” a partir da valorização e da promoção da condição de criança. Neste sentido, ele defende a articulação de três eixos: a consideração da competência da criança, a sua participação e poder de decisão, bem como a percepção da criança como portadora de saberes. Estes três eixos articulados, poderiam segundo este autor, “dissolver a relação paradoxal da escola na modernidade que, para se impor, teve de matar a criança para fazer nascer o aluno” (SARMENTO, 2004, p. 66). A infância moderna imposta às crianças as produz como idade da não-razão, do não-trabalho e, é em torno dessas idéias, que se institucionaliza e se inventa o aluno. A obrigatoriedade e a universalização da escolarização colonizaram o tempo e as atividades das crianças.

O dispositivo da escolarização para produzir a criança-aluno organiza e impõe uma série de atividades, horários, espaços e regras. Assim como muitos adultos que trabalham, ela também tem horários a cumprir, tarefas a desempenhar e algo a ser produzido. Mesmo assim, elas são consideradas como sujeitos improdutivos. Sua força de trabalho foi colonizada e desqualificada pela escola.

A citação abaixo, escrita por Fischer (2006), usando a metáfora de Nietzsche, me remete a pensar no que o processo de escolarização, tal qual narrado aqui, pelos textos das crianças, está tentando fazer:

:

Capturar de alguma forma essa criança (esse espírito-criança), que é pura possibilidade, e ensiná-la para sempre a ser camelo: a obedecer, a cumprir ordens, a olhar o mundo deste jeito e não daquele, a fazê-la escrever e falar deste e não daquele modo, a ver pendurada na sala de aula mais uma vez aquela gravura para que meninos e meninas aprendam a ver desse e não daquele jeito, a pincelar na folha branca mais uma vez a nuvem que é sempre a mesma, a casinha que é eternamente a mesma (FISCHER, 2006, p. 30-31).

Podemos ler o que as crianças dizem aqui nesta pesquisa de muitas maneiras. Parafraseando Larrosa (2002), eu diria que eles nos interrogam e nos obrigam a interrogar-nos sobre a qualidade de nossa leitura. O que importa então, na verdade, não é o que elas dizem, mas o modo como dizem, a força que os textos têm e o que somos capazes de pensar a partir deles.

Mesmo sabendo que as análises até aqui apresentadas não esgotam as leituras possíveis do material empírico, mesmo porque nunca tive essa pretensão, seguirei analisando agora os enunciados que se referem ao 'ser criança', e para finalizar esta seção discutirei os enunciados apontados como comuns aos dois: ao aluno e a criança. Assim, deixo em suspenso muitas questões sendo que algumas serão retomadas na próxima seção.

## TEM A HORA DO RECREIO, BAH ! TRI LEGAL

Tem a hora do recreio ba tri legal.  
Também tenho inglês, artes, física.  
E tenho informática também e  
estou na 4ª série  
(Richard, 10a, 4ª- A2-114).

Continuando o exercício de pensar sobre o ponto de vista dos sujeitos infantis, passo agora a comentar os discursos em que elas se referem à criança. No que tange esta ideia, elas dizem que ser criança é: *brincar, brincar com os colegas e outras crianças, ir à pracinha, fazer e criar amigo/as, sonhar, rir, cantar, alegrar, crescer, correr.*

Estas atividades não foram indicadas como 'coisa' de aluno, o que leva a supor que elas evidenciam a percepção das crianças acerca da incompatibilidade existente entre o ofício de aluno e o brincar. "Uma Criança precisa saber que na

escola não pode brincar durante a aula”. (Stella, 7a - A2-48). Esta regra é reafirmada por Thayha: “A gente não pode brincar na sala de aula” (Thayha, 8a - A2-4):

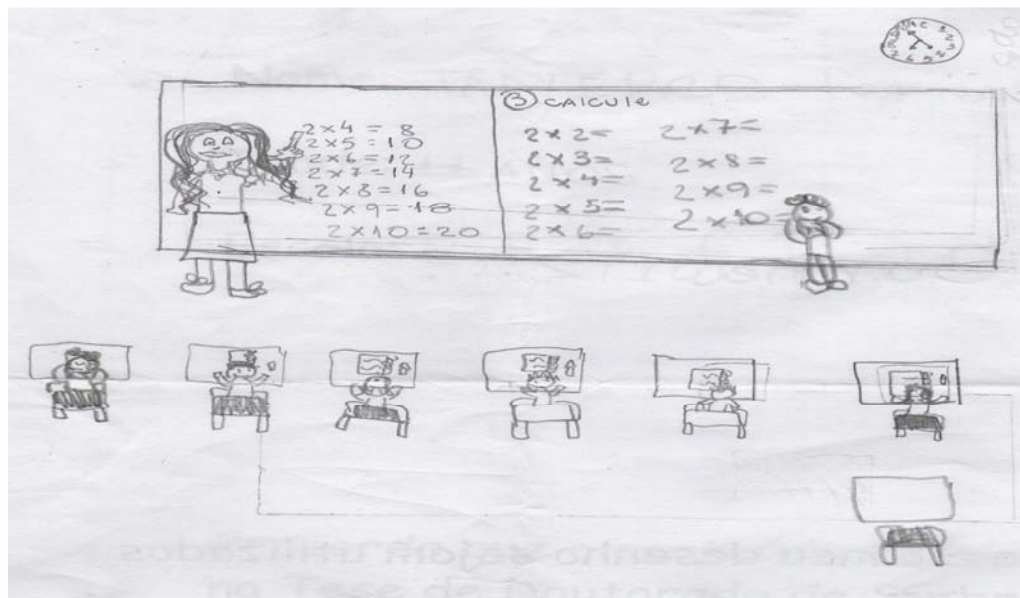


Figura 10: Crianças na sala de aula

A sala de aula se constitui num território proibido para o exercício de atividades tidas como *coisa de criança*, não havendo espaço para a diversidade, para os movimentos, para intensidades, para encontros, nem para criatividade.

Os discursos, através dos quais as crianças-alunos expressam o que é para eles ‘ser criança’, parece não estar atrelado a uma idéia de submissão e de disciplinamento, como naqueles que usaram para falar do aluno. Os termos utilizados para se referirem à criança parecem apontar para outras dimensões como ação, movimento, encontro, afeto e alegria. Isso pode querer indicar que o ofício de criança, ao contrário do que dizem do aluno, não é, como sugere Katz, “apenas obedecer aos poderes, mas exercício imanente de potências” (KATZ, 1996, p.90).

Se, no entanto, a sala de aula não é, como eles dizem, espaço de brincar, e se, como eles também afirmam, que “ser criança é querer tudo isso”, onde e como se expressa e vive a criança no espaço escolar?

Uma pista que pode indicar se existe, e onde fica esse lugar, do ponto de vista das crianças que participam deste estudo, é encontrada nos textos em que falam do cotidiano escolar. Notei que, em vários textos, aparece certo ‘entusiasmo’ ao falarem de determinados lugares os quais apresentam como atrativos para as

outras crianças. Um desses 'lugares' foi o pátio da escola. Embora este não seja um dado novo, penso que aqui, nesta investigação, ele se constituiu extremamente relevante. Ele aparece nos discursos como o espaço das possibilidades de que coisas aconteçam com e entre as crianças, ao contrário da sala de aula. Aqui sou levada a pensar o recreio como espaço-tempo da possibilidade de experiência no sentido dado por Larrosa (2004) "de um encontro ou uma relação com algo [ou alguém], que se experimenta, que se prova" (LARROSA, 2004a, p. 153).

Nesta perspectiva, o *tempo-espaço* escolar, o *recreio-pátio*, se apresenta como o lugar possível da criança *existir* com um pouco menos de controle dos adultos. Apesar de todas as práticas pedagógicas tentarem fixar os corpos das crianças, determinando um caminho, um comportamento, um pensamento único, elas tentam escapar, e muitas vezes escapam, do controle e da vigilância do adulto/docente.

Elas escapam porque apesar de saberem das regras e de aconselharem outras crianças a se comportarem, obedecerem e serem educadas, atravessado nos enunciados está também o *desejo* de brincar, fazer amigos, correr, percorrer trajetos diferenciados, que não permite que eles sejam capturados por completo.

Ao usar a palavra *desejo* no parágrafo acima, estou me referindo a ela do mesmo modo usado por Larrosa (2008), no sentido mais óbvio e mais comum da palavra, como:

o desejo daquilo que não temos, daquilo que perdemos, ou daquilo que sempre esteve aí, conosco, mas nunca será nosso, o desejo [...] [do aluno/a] está relacionado com o desejo da vida, com a vontade de viver. E o desejo de viver está ligado ao sentimento de certa desvitalização da vida. Esse sentimento que nos faz dizer que esta vida não é vida, ou que a vida está em outra parte. Se temos vontade de viver, não é porque não estejamos vivos, e sim porque vivemos uma vida desvitalizada, uma vida a que lhe falta vida. E o que buscamos é algo assim, como a vida da vida, uma vida cheia de vida. O desejo, [...], tem relação, então, com a suspeita de que falta algo ao que nos é apresentado como [...] [a vida na escola] real (LARROSA, 2008, p. 185).

O que elas oferecem às outras crianças como argumento para que elas também desejem ir à escola é o *tempo-espaço-recreio-pátio*. O território da resistência da captura pedagógica. Abaixo alguns dos textos que me levaram a pensar o que digo aqui.

A escola é muito legal e lá tem recreio

que da pra fazer muitas coisas da pra  
jogar futebol jogar volei pular amarelinha  
jogar cinco maria, trabalhos em grupo  
(Geovane, 12a - A3-35).

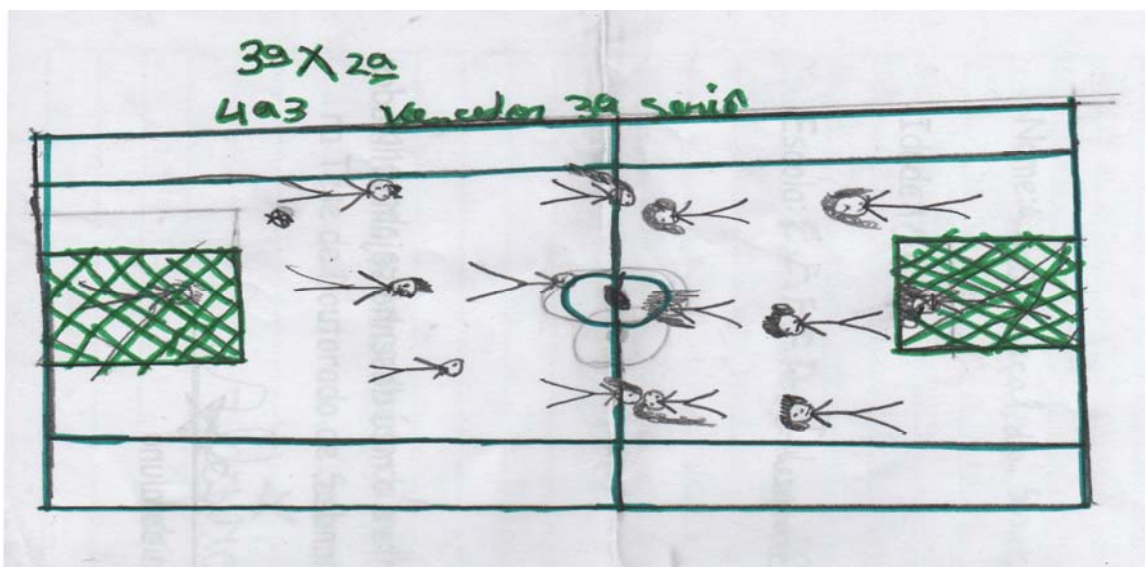


Figura 11: Uma partida de futebol

A minha escola é muito legal por que tem  
recreio é tem praçinha tem o ginasio a omde  
a gente faz Educação física as vezes a gente  
joga bola é gente joga volei no recreio a gente  
pula corda a gente também jogemos basquete  
agente jogemos futi volei a gente faz tudo isto  
na escola  
(Fernanda, 10a - A3-36).



Figura 12: Dentro da escola

A minha escola é muito Bonita para mim.  
Eu mibríco naora do rencreio.  
As crianças sideverte Muito na ora dorecrio.  
[...] A escola o pátio eu acho muito grande.  
A minha escola é linda  
(Samanta, 9 anos, 2<sup>as</sup>, A1-7).



Figura 13: O recreio na pracinha

Tem recreio e dá pra  
andar de balanço.  
No recreio na pracinha  
tem escorregador  
(Thayha, 8a - A2-4).

Meu nome é Bruna estou na quarta  
série. E estou sempre aproveitando  
aprendendo matérias novas, e quando  
chega o recreio nós brincamos,  
jogamos bola, conversamos,  
comemos nossos lanches etc  
(Bruna, 4<sup>a</sup> - A-4).

O pátio da escola é o espaço onde as crianças dizem que fazem coisas “legais” como brincar, conversar, lanchar, correr, jogar, rir, cantar. Este espaço por excelência do brincar e, portanto, o espaço destinado às crianças é em muitas

escolas desconsiderado pelos adultos. Os relatos falam de espaços desprovidos, material e esteticamente, de tudo aquilo que se espera de um lugar inventado para receber e educar crianças. Vários são os textos que aludem a isso:

Minha escola  
Eu gostaria que o colejo[...].  
tambem tivesse grama no campo e  
que asfaltase u pátio inteiro e  
também botase computadores  
e recreação  
(Alessandro, 10a, 3ªs, A1-13).



Figura 14: O pátio da escola.

A minha escola  
Eu queria que estivesse uma quadra  
para que a gente podese chogar vôlei  
e que a prasinha abrice e que a gente  
estivece iducaçãõ física e que cortacem  
o mato da escola [...] e que nunca  
faltase professora e que melhoracem  
a comida da escola  
(Tália, 10a - A2-94).

Os textos falam também da dimensão estética do espaço da escola e de como esses espaços as afetam, como percebem e o que pensam sobre os aspectos

físicos da escola. Em relação ao aspecto físico e material das instituições destinadas a acolher as crianças, Freitas (2002) ressalta:

Quase todos afirmam que escolas e instituições para a infância existem para impedir que a violência se esparrame pelas vielas da sociedade onde criança e rua se (dê) encontram. Entretanto, ainda que investidos de tal responsabilidade, esses espaços institucionais não se eximem de, até arquitetonicamente, se assemelharem às cadeias. São da cor cinza, para economizar na tinta, são feias para economizar na esperança (FREITAS, 2002, p. 7).

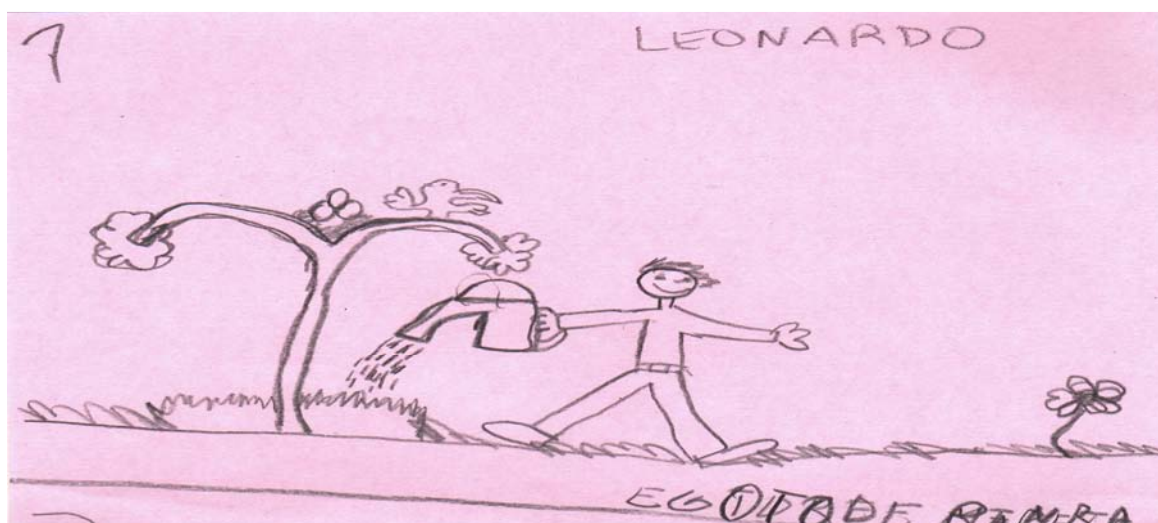


Figura 15: O menino e a árvore

O que e presi na escola um jinagio  
[...] E presiza cuidar da escola  
presiza [...]mais merenda mais  
brinquedos na ducaçãoofizica  
mais ausiliar demais livro mais  
bancos mais na prasinha grande  
e mais árvore mais flores mais  
alixeiro E mais cachoro E mais  
bola mais médico e mais infeiti  
na sala  
(Filipe, 10a – A-88).

Além de espaço mais digno e limpo para estar, brincar e conviver com outras crianças, elas denunciam a falta de acesso à cultura, a falta e a qualidade dos alimentos que lhes são desatinados, e se mostram preocupados com natureza e com a saúde. Elas sugerem uma vida mais colorida, o direito à dimensão estética e ao convívio com as plantas e os animais.



Minha escola  
Eu queria que minha escola fosse  
assim: Pintada, bonita, legal, [...]  
A Pracinha está queb rada e feia.  
Não tem tinta  
(Larissa, 9 anos, 3ª s, A1-15).

O desejo de ver a escola pintada parece ser algo significativo para as crianças. Elas não apenas indicam os problemas da estrutura física do prédio, mas também expressam o desejo de que a escola, a sala de aula, a pracinha ou mesmo os bancos que estão no pátio fossem pintados. Richter (2005) diz que “apesar de a cor não ser um assunto trivial, seu papel na educação é sempre minimizado e omitido [...]” (RICHTER, 2005, p. 48). Os adultos parecem incapazes de avaliar o significado e o quanto uma pracinha nova poderia ser ‘muito bom para todo mundo’, como nos relata o menino Tiago no texto a seguir.

Como eu queria que Fose A minha Escola  
Eu queria que a minha Escola fosse melhor  
pintada queria que botasse um time de  
futebol para da tersera em diante, para jogar  
com time de fora queria que asphaltase o pátio,  
[...] e quadra também queria pracinha nova  
que seria muito bom pra todos mundo  
(Tiago, 10 anos, 3ª s, A1-16).



Figura 16: A pracinha nova

Fortuna (2003) diz que, “se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade, contataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola” (FORTUNA, 2003, p. 130). No texto abaixo, uma menina relata sua experiência de levar brinquedos para a escola:

Minha Escola  
todas as sexta e tenho recreio e educação  
física eu tanbe gosto de jogar mini gueime  
um dia eu truce pra escola a profesora tirou  
demim la dice que ia entega pra minha mazinha  
por isou queu não trago maios bola mini  
gueime para escola anão ser que tenha  
educação física  
(Luara, 8 anos, 2ª s, A1-3).

Proibir de brincar e de levar brinquedo para a sala de aula é uma regra comum nas escolas. As justificativas pedagógicas geralmente se amparam nos seguintes argumentos: porque desvia a atenção do trabalho escolar, atrapalha a aprendizagem, desorganiza a turma e o planejamento da professora, impede o cumprimento das atividades dentro do tempo estabelecido, entre outros. Assim o brincar, o jogo, o lúdico parecem não combinar com o estudar. Este, no entanto, não é o ponto de vista de Ricardo, que aponta outra percepção: “as coisas boa da escola é a comida e a biblioteca, o recreio” (Ricardo, 8a - A2-85).

É possível referir ainda que não são só os brinquedos que não são permitidos em sala de aula, em algumas (muitas) escolas os livros infantis, - e não apenas estes - , muito embora sejam considerados ferramentas importantes na cultura escolar, também parecem ser, ou porque não há número suficiente, ou em função das regras de gestão pedagógica que restringem e dificultam o acesso das crianças a eles.

O que e presisa na escola [...]  
mais ausiliar demais livro  
(Filipe, 10a – A-88).

Eu adoro a escola pois tem dia  
que podemos pegar livros  
para ler. Eu adoro aula de  
Histórias. Adoro ser Criança  
(Vitória, 8a - A2-47).

[...]queria livros novos  
(Tiago, 10 anos, 3ª s, A1-16).

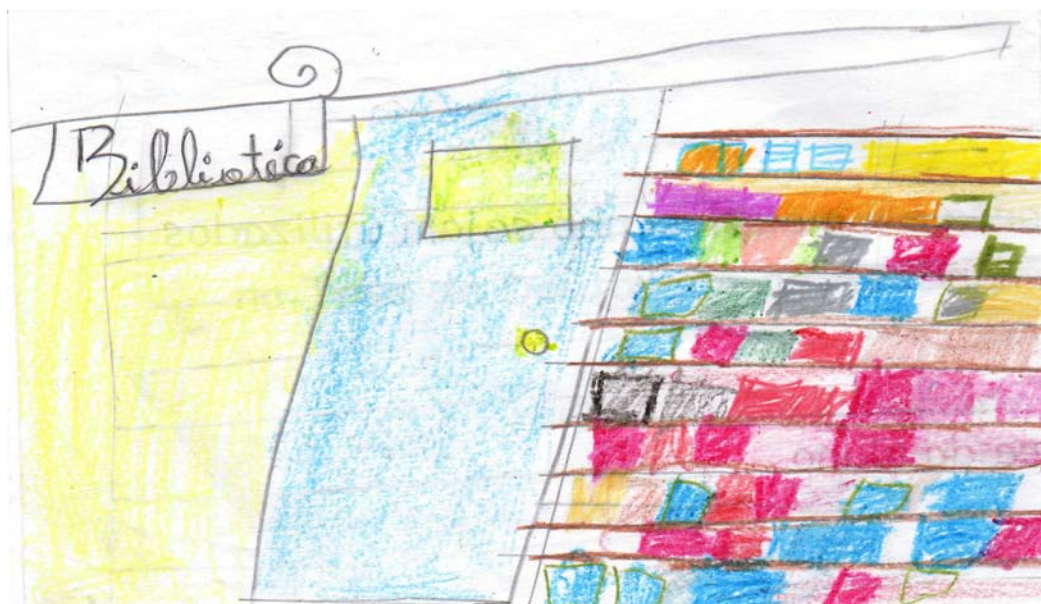


Figura 17: A biblioteca

Em muitas escolas, é usual a “prática pedagógica” das crianças poderem tirar livro na biblioteca, com dia e hora marcada, mas só para ler em casa. Na aula só se pode ler o que a professora escolheu na hora que foi definida e como atividade coletiva. Não há lugar na sala de aula para interesses individuais, para a leitura por prazer a despeito de todas as teorias que falam da formação do leitor, sejam elas construtivistas/piagetianas e sócio-interacionista/vigotiskiana que circulam nos cursos de formação de formação inicial e continuada de professores, de seminários, livros, artigos, palestras e pesquisas feitas nas universidades, desde as últimas décadas do novecentos.

Concomitante às inúmeras referências ao pátio e à biblioteca, aparecem também em destaque o refeitório, a sala de vídeo, o ginásio, a sala dos computadores, a pracinha, o banheiro, o campo de futebol e o pavilhão. A sala de aula não é mencionada entre os espaços preferidos. A seguir, apresento alguns textos que ilustram a recorrência com que se referem aos espaços eleitos para falar da escola:

na minha escola temos: pracinha,  
campo de futebol, pavilhão,  
biblioteca e sala de video, ser

Eu acho importante dizer  
para ele(a) conhecer o pátio,  
o pavilhão, a sala de vídeo

Criança é fazer tudo isso!  
(Priscila, 8a - A3-22).



Figura 18: A sala de informática

conhecer o seu professor  
(Eduardo, 9a 1- A3-24).



Figura 19: O bebedouro

A minha escola é muito legal tem  
recreio, Edu fisca e Pracinha e Tem  
banheiros, cozinha, salas, bebedores,  
canchas, Tem sala de vidio, e sala de  
computador  
(Igor, 8a - A3-34)

Oi amiguinhos venham para o  
meu colégio, aqui temos pracinha,  
ginásio, campo de futebol, etc ...  
(Mihael, 8a - A3-45).

Aminha escola é legal porque  
ela tem banheiro, refeitório,  
bi bioteca, pracinha, ginasio,  
recreio as 10 horas e E. D. física  
e eu a conolho as crianças  
a Vim pra Ca porque é legal  
recreio é legal e tem sala de vidio  
(Marina, 9a - A3-29).

Outro espaço que aparece de forma significativa nos discursos das crianças é o refeitório. Além do lanche, várias crianças fazem referência explícita à comida: ao almoço e ao jantar. O que sinaliza que a escola não é para as crianças apenas um lugar que se vai para aprender coisas, mas também onde pode, e espera, ser alimentada.

Eu acho  
bom estudar,  
na hora  
do recreio  
o lanche é bom.  
A comida é boa  
às vezes  
(João, 12a -  
A2-68).

Na escola tem  
muito merenda  
(Samanta, 9  
anos, 2<sup>as</sup>, A1-7).



O que e presi  
na escola presiza  
[...]mais merenda  
(Filipe, 10a - A-  
88).

Na hora da  
entrada  
Tem almoço e de  
tarde tem café.  
E de noite tem  
janta  
(Thayha, 8a - A2-  
4).

Figura 20: O refeitório

Esses enunciados me fazem pensar na relação que os alunos de escolas públicas estabelecem entre a escola e a comida. Embora a questão da comida na escola seja alvo de muitas críticas, é fato que diante do contingente de famílias e crianças em estado de pobreza e miserabilidade que existem no país, a escola não tem como se eximir desse papel, a despeito de toda crítica que temos em relação as práticas assistencialistas tão presentes na história política do país.

Penso que os discursos das crianças, ao descreverem a situação de precariedade física, material e pedagógica das escolas, sinalizam também a forma como crianças, em especial as de escolas públicas de periferia, são tratadas como cidadãos de segunda categoria.

A escola como instituição responsável pela socialização das crianças parece desconhecer a importância dos espaços destinados às crianças brincarem e comerem. A preocupação com o uso dos espaços aparece nos discursos pedagógicos mais como estratégia de controle e disciplina do que potencializador de

relações e experiências. Numa perspectiva sociológica “o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem” (BROUGÈRE, 2002, p. 20).

O que é considerado brincar em uma dada cultura pode se diferenciar totalmente em outra. O conjunto de atividades humanas que são designadas como jogo, brincadeira é resultado de processos culturais, de interpretação, de inclusão e exclusão, segundo critérios arbitrários e contingentes.

Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo. O simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas trás em si um certo corte do real , uma certa representação do mundo (BROUGÈRE, 2002, p. 20).

Em nossa cultura, o brincar é uma atividade tida como fútil, portanto, oposta a “trabalhar” que é tida como uma atividade “séria”. Essa forma de conceber e classificar as atividades produz e mantém uma rede de práticas e discursos que desqualificam o brincar tendo em vista ser uma atividade de criança. A criança é vista como um ser incompleto, desprovido de razão e que por isso brinca, não trabalha, portanto, aquilo que faz não é sério. Esta concepção talvez seja o que justifica também que os espaços destinados às crianças não mereçam a mesma atenção que os espaços dos adultos recebem nas escolas. Em relação a este aspecto, encontrei no *corpus* textos escritos, desenhos e fotos que apresentam o ponto de vista de algumas crianças. No texto abaixo, Lupita (8a, A1-18) faz uma denúncia estética e política em relação ao tratamento diferenciado que é dado para os espaços que são ocupados apenas pelos docentes:

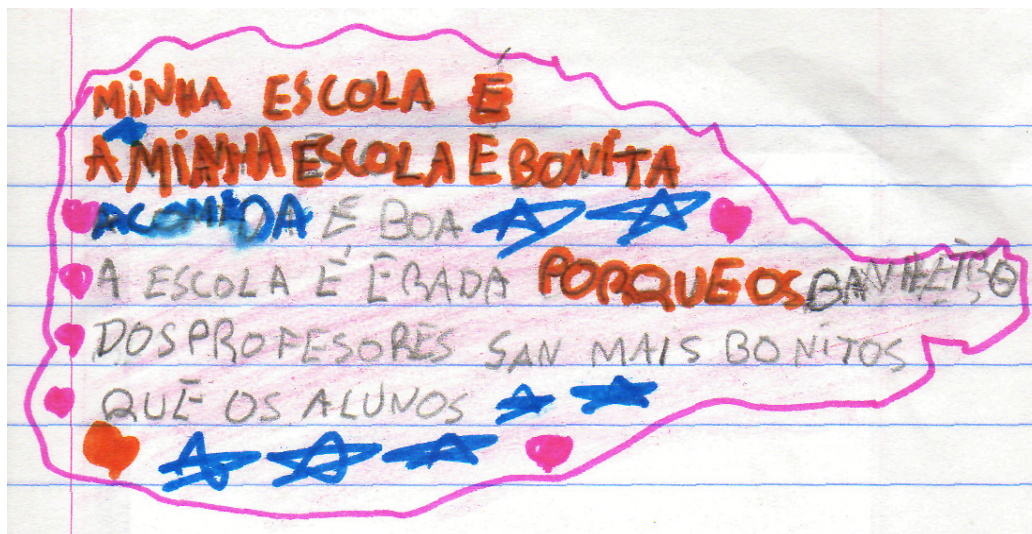


Figura 21: A escola é errada

Abaixo o desenho da criança mostra como ela vê o espaço da sala da direção da sua escola:

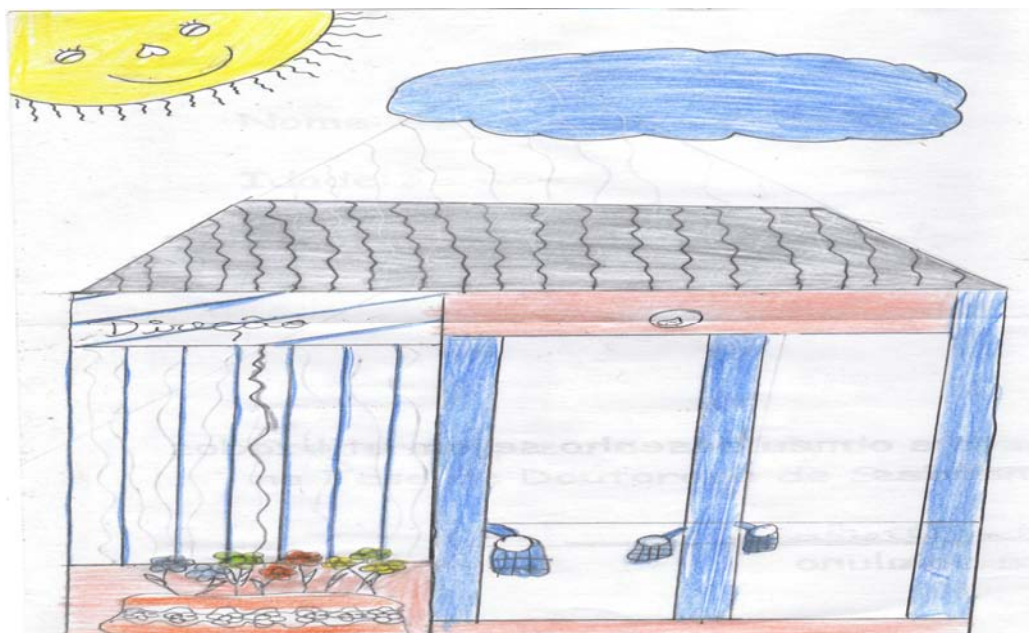


Figura 22: A sala da direção

A foto a seguir foi tirada pelo menino Anderson (9a, A1-19). Ela foi a foto escolhida para apresentar o lugar da escola que ele “mais gosta”. Após fotografar ele escreveu um comentário sobre o espaço.



Figura 23: A pracinha é legal

Como vimos, os espaços destinados às crianças, de um modo geral, mesmo os que não são tidos como espaço de 'brincadeiras', como é o caso dos banheiros, parecem também receber pouca atenção. Tudo que se refere às crianças, como espaços e atividades, apresentam um status diferente, inferior aos demais espaços no contexto escolar.

Assim também o status social e pedagógico rebaixado dado ao jogo, à leitura, ao brincar e a outras atividades tidas como de criança perante as demais atividades se deve ao seu caráter de não-seriedade, ligado ao prazer e à improdutividade. A este respeito Fortuna (2003) argumenta:

Enquanto na escola persistir a divisão do espaço-tempo nos moldes do capitalismo, [...] não só o jogo experimentará segregação, mas, como a merenda, todas aquelas atividades que não se adequem ao projeto utilitarista a pragmático de escola (FORTUNA, 2003, p.130).

Para Adrielle, "Ser criança e rir, brincar, [...] então todas as crianças querem isso" (Adrielle, 10a, A3-9). Como vimos, no entanto, estas não são atividades permitidas ou valorizadas na escola. Assim como o brincar, o riso também parece não combinar com a educação formal.



Em pedagogia se ri muito pouco. Como diz Larrosa (1998), o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado no campo pedagógico. Ele sugere que se interrogue sobre por que um campo proíbe ou ignora o riso, tendo em vista, que “são as proibições e as omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que os constituem, da sua gramática mais profunda” (LARROSA, 1998, p. 213). A pedagogia é, segundo ele, um campo em que se ri muito pouco porque “[...] na pedagogia, moraliza-se demasiadamente. E o discurso moralizante tem um tom grave, sério, um certo tom patético” (LARROSA, 1998, p. 213).

Nos livros que falam de educação também não há espaço para o riso. O único momento em que se pode rir é no intervalo, e o espaço do riso é o pátio. Larrosa (1998) diz ainda que o riso mais importante na escola é o “riso dos intervalos, dos recreios, esse riso que areja o espírito antes que se volte outra vez ao duro trabalho sério, [...] esse sim, é o realmente importante” (LARROSA, 1998, p. 214). “Quanto mais moral é uma aula, menos riso nela existe. Somente uma escola completamente secularizada e não moralista poderia permitir que o riso se infiltrasse por toda parte” (LARROSA, 1998, p. 215).

Geralmente o riso na sala de aula é considerado indisciplina, falta de respeito ou também falta de seriedade do aluno em relação ao trabalho ou a sua aprendizagem.

E é numa dessas aulas sérias que não se sabe o que fazer com o bufão ou com aquele que se faz de palhaço, com esses personagens irreverentes que tanto atrapalham, que colocam em perigo a estabilidade da aula, sua própria possibilidade. Seu riso é o sinal de que eles não entram no jogo. 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 com que deveriam participar (LARROSA, 1998, p. 215).

Os aspectos relacionados nos discursos analisados que se referem à criança, apresentados até aqui, apontam para a importância que a vida coletiva tem para elas. A questão das interações sociais com outras crianças remete àquilo que a sociologia da infância vem denominando como sendo a cultura de pares ou as culturas infantis. Para Sarmiento (2007, p. 25-26), as crianças produzem cultura, as quais se caracterizam por formarem “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares”. Para o sociólogo português “as culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (SARMENTO, 2007, p. 36).

Nesta direção, Gouvêa (2008) também salienta a importância das interações sociais entre as crianças quando comenta que:

Considerando que a criança tem um papel ativo no seu processo de socialização e que, através das interações sociais, significa e interpreta o mundo em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis, que configura o que a sociologia da infância define como cultura infantil (GOUVEA, 2008, p. 111).

Dizer que as crianças produzem cultura significa afirmar que, embora elas nas suas interações com os adultos recebam de forma contínua estímulos das mais variadas formas, elas não os incorporam passivamente. A essa incorporação não passiva do mundo feita pelas crianças é que Corsaro (1997, *apud* Sarmiento, 2008) denominou de 'reprodução interpretativa'<sup>42</sup>.

Durante as análises dos discursos das crianças, chamou minha atenção a disponibilidade e a disposição das crianças para estabelecerem relações de amizade com outras crianças, bem como o modo como se referiam aos amigos.

Oiii tu vai gosta da qui vai ter um  
monte de amigos vai gosta da  
profesora, o recreio, é ótimo  
recrepação tem também a hora  
do lanche. Só vim aqui para te dizer  
uma Coiza boa tarde  
(Luiz, 9a - A2-77).

[...] você vai ter muitos amigos.  
E quando precisar de ajuda  
os amigos vão ajudar  
(Leonardo, 10a - A2-101).

Eu como crianças gosto de  
brimçar com as minhas amiga,  
e gosto de Estudar. Beijo  
(Gabriela, 10a, A3-32).

---

<sup>42</sup> Sarmiento (2008, p. 29), ao comentar o conceito de "reprodução interpretativa" proposto por Corsaro (1997), diz que este conceito pode ser associado ao de "estruturação" de A. Giddes (1984). Sarmiento diz ainda que "esta distinção operada por Corsaro leva-o a organizar as correntes sociológicas em dois grandes grupos: as teorias tradicionais da socialização e as teorias da 'reprodução interpretativa'. Estas teorias se subdividem em várias correntes" (p. 29).

Oiii tu vai gosta da qui vai ter um monte de amigos só vim aqui para te dizer uma coisa boa tarde (Luiz, 9a - A2-77).



Figura 24: Os amigos na escola

[...] eu sou  
uma criança porque gosto  
de coisas que me deixa muito  
feliz. e quando estou triste  
minhas amigas me acalmam  
(Tamires, 11a, A3-27).

No livro *A arte da vida*, Bauman (2009) fala do lugar das relações de amizade da forma como sou para mim nos discursos das crianças. Ele diz assim:

É precisamente porque estamos *dispostos* “a construir amizades e companheirismos profundos”, e ansiamos por isso de modo mais vigoroso e intenso do que nunca, que nossos relacionamentos são cheios de som e de fúria, repletos de ansiedade e estados de alerta perpétuo. Estamos *dispostos* a isso, já que os vínculos de amizade são [...] nossa única “escolta [social] em meio às águas turbulentas” do mundo líquido-moderno. Precisamos de uma escolta para enfrentar essas “águas turbulentas”: [...] A mão amiga de um parceiro leal, confiável, [...], a mão que se pode contar que será estendida prontamente e de boa vontade quando for necessário – o que ilhas oferecem a naufragos potenciais ou oásis a pessoas perdidas no deserto -, precisamos dessas mãos, e queremos tê-las – quando mais delas em torno de nós, melhor... (BAUMAN, 2009, p. 170-71).

O texto de Matheus (10a. A2-107) aponta para uma vida intensa, múltipla, vigorosa e aberta para os saberes e as relações de afeto. Ele me remete a Katz (1996) quando diz que as crianças são 'multitudo',

Eu falaria e as matérias serão ciências matemática, português para ele que ele iria aprender O que e viver se abrir com amigos e dividir, multiplicar contar, aprender a gostar dos outros colegas aprender amar, brincar etc  
(Matheus 10a - A2-107)

As crianças demonstram disponibilidade para se relacionarem não apenas com outras crianças, mas também com os adultos como sugerem os textos de Eduardo, Lucas e Laura:

Ser criança é muito bom porque nós somos cheios de energia.  
Eu adoro ser criança. Crianças podem já ajudar os adultos  
(Eduardo, 8a, A3-10).

Sobre ser criança, é muito bom porque podemos estudar, brincar, aprender e ajudar etc  
(Lucas, 8a, A3-25).

Como é ser criança?  
Criança e divertir, brincar, estudar, ajudar a mãe e a vó  
(Laura, 9a, A3-12).

As crianças acima se descrevem como cheios de energia, com capacidade para muitas coisas. Além de brincar, aprender e estudar, eles se colocam afirmativamente ao lado do adulto. Não como alguém que poderá ajudar no futuro os adultos, a mãe, a avó, qualquer pessoa enfim, mas alguém que é capaz agora, no presente. Estes discursos diferem daqueles que descrevem a criança como incapaz, totalmente heterônoma e dependente dos adultos, que associam a criança e a

infância a uma fase da vida marcada pelos traços da negatividade e da falta. Essa idéia de infância como etapa adquire sentido, segundo Kohan (2008),

em função de sua projeção de um tempo contínuo e sucessivo. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha que é pensada desde a lógica da formação da infância. Ela adquire sentido na medida em que as crianças não têm um ser muito definido. Assim, a educação terá a marca de uma projeção ético-política definida para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo melhor. A infância é o material das reformas éticas e dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais reformas (KOHAN, 2008, p. 52).

Outra possibilidade de concebermos a infância que não apenas a da continuidade cronológica seria pensá-la afirmativamente, pensá-la como diz também Kohan (2008),

[...] ligada a outra temporalidade que não a das etapas da vida, a sucessão e extensão. A infância é pensada mais como condição do que como fase. Como dimensão mais do que como etapa. Assim ela é colocada do lado da experiência, do acontecimento, da ruptura da história, da revolução, da resistência e da criação. A partir dessas aproximações, quais desdobramentos se seguem para sua educação? se o modelo que prima na primeira lógica é o da formação da infância [...], qual é a relação que pode se estabelecer com essa infância afirmativa, intensiva, *aiônica*, persistente” (KOHAN, 2008, p. 52).

A pedagogia educa a criança considerando apenas a existência de uma infância, que é a pensada pela maioria<sup>43</sup> e educada conforme modelos universais e homegeneizadores. A outra infância, também chamada de minoritária, que é a infância da experiência, da criação e da resistência (KOHAN, 2004), é negada pela pedagogia, foi expulsa da sala de aula e enjaulada no espaço-tempo do pátio-recreio.

Considerar o que dizem as crianças sobre suas experiências de escolarização poderá, quem sabe, ajudar a rever aquilo que estamos fazendo com as crianças e com a educação que inventamos para elas. A partir daí, como diz Kohan (2004):

Talvez possamos pensar de novo um outro lugar minoritário, molecular, para a infância, na espacialidade molar e concêntrica da escola; talvez queiramos promover outras potências de vida infantil, outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado, descuidado e desconsiderado que é a escola. Nesta

---

<sup>43</sup> Conforme Deleuze (1992, p. 214) “As minorias e as majorias não se distinguem pelo número, uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitantes das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo”.

tentativa, estão envolvidas questões ontológicas e políticas (KOHAN, 2004, p. 65).

Como relatei no início deste texto, encontrei também, nos discursos analisados, referências comuns ao *aluno* e à *criança*. Foram elas: *estudar e aprender*. Penso, no entanto, que há diferenças entre essas noções quando se referem ao aluno e quando se referem à criança. Embora aprender, por exemplo, esteja presente na caracterização dos dois, ao olharmos mais atentamente o contexto discursivo do enunciado é possível perceber que eles relacionam em alguns momentos coisas diferentes. Enquanto que para o aluno *aprender* está relacionado à aquisição de regras, de comportamentos e ao desempenho de determinadas atividades, isto é, a uma educação “maior”, para a criança, o *aprender* parece estar ligado a outras dimensões como, por exemplo, experimentar coisas novas, legais, a relações e afetos construídos nas brincadeiras, nos jogos, nas parcerias, nos times, no refeitório, no pátio, na biblioteca, na pracinha, no faz de conta de ser algo ou alguém. *Aprender* nesta perspectiva está ligado a uma educação ‘menor’, de um povo ‘menor’. A ideia de poder considerar o que dizem, pensam e sabem as crianças na perspectiva da “velha ideia de experiência”, terá, necessariamente, que considerar a imaginação e a fantasia como parte constitutiva deste processo, sem que isso, no entanto, diminua o estatuto dos seus saberes, pensares e fazeres. Sem que isso o inferiorize e o diminua.

Souza (1994), ao referir-se sobre a questão da imaginação e da fantasia na infância, argumenta que estas não são atividades que possam ser avaliadas em função apenas do prazer que podem proporcionar, pois para a criança elas preenchem uma necessidade. Sendo assim, a imaginação e a atividade criadora são também para a criança,

[...] constituidora de regras de convívio com a realidade. [...] A criança, ao inventar uma história, retira os elementos da sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo. A novidade pertence à criança sem que seja mera repetição das coisas vistas ou ouvidas. Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observada nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora no homem (SOUZA, 1994, p.148).

A capacidade da criança de inventar outros sentidos para as coisas e objetos, para os quais nós adultos fixamos significados, consegue ultrapassar o sentido único

que as coisas tendem a adquirir. Ela é capaz de criar algo novo num contexto onde tudo parece ser sempre igual.

A criança conhece o mundo enquanto o cria e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir. Por isso enriquece permanentemente a humanidade com novos mitos. (SOUZA, 1994, p.160).

Sendo assim, penso que as crianças são os sujeitos com maior possibilidade de resistir à destruição da experiência e deixar que algo lhes aconteça, constituindo-se então num sujeito da experiência. Como diz ainda Larrosa,

o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar ao que chegam coisas, como um lugar que recebe o que lhe chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] O sujeito da experiência é sobretudo o espaço onde tem lugar os acontecimentos.[...] O sujeito da experiência se define não tanto por sua atividade, como por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2004a, p. 160-161).

Pensar a criança como sujeito da experiência de escolarização, como sujeito exposto, estrangeiro no mundo escolar inventado pelos adultos, como uma travessia que eles terão que enfrentar, onde eles resistem e jogam, produzem e são produzidos. Mesmo que na escola tudo seja organizado para que nada lhes aconteça, as crianças são capazes de romper fronteiras e inventar uma existência, nem que seja nas fendas do governo pedagógico. Como disse a menina-aluna: *eu mibrinco na ora [hora] do recreio.*

Sou levada a pensar que a experiência de escolarização é, utilizando uma expressão de Larrosa (2008), uma “experiência enjaulada”. Para este autor, a *experiência enjaulada*

é o mesmo e algo mais do que o famoso desaparecimento da experiência, [...]. Se a imagem do declínio, ou do desaparecimento, ou da crise da experiência, constitui um gesto nostálgico, ainda que orientado criticamente, a imagem do enjaulamento da experiência constrói um gesto de rebeldia... Como sair daqui? Trata-se de liberar a experiência, de fazer com que saia da jaula, de conseguir uma forma de liberdade, algo que tenha relação com o exterior, com o aberto (LARROSA, 2008, p. 192).

## VOCÊ DEVE AGIR COMO UM ALUNO



Uma escola tem clases para você poder apóia o seu caderno a cadeira é para você sentar você deve copiar as coisas da escola [...]você deve agir como um aluno(a) [...] na física tem um ginazio para poder brincar na sala de artis você tem que fazer o desenho que a professora pedir e na sala tem que copiar as o que a professora passar no quadro há e também tem a sala de informatica que tem bastante computado (Marciele, 9a - A2-35).

A infância moderna vista como uma realidade a ser governada foi institucionalizada rompendo com a forma habitual com a qual a criança em diferentes contextos sociais e culturais vivia até então. A escolarização neste sentido está implicada de maneira profunda na transformação de como a criança, principalmente a oriunda de classe economicamente desfavorecida, vive, age, pensa e fala. *Agir como um aluno* pode significar para estas crianças, além de aprender a escrever, ler, contar e “ter muitos comportamentos”, também ter que aprender um outro jeito de ser e estar no mundo.

Nuca velo na escola 1 um dila vavi  
A pede fala deredo  
Senho 1 um aluno na escola  
A mereda é qotosa  
(Thales/Franciele, 2ª- A2-60).



O que as crianças dizem demonstra que as formas de relação pedagógica, hoje ainda operadas sobre as crianças nos domínios da escola, acontecem a partir do aprofundamento das perspectivas abertas pela governamentalidade. (Ó, p. 45, 2006). A idéia de governamentalidade desenvolvida por Foucault se refere “ao reencontro entre técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. Nesses termos, a subjetividade das crianças escolarizadas pode ser entendida como o resultado desses dois processos, ou seja, das relações que se dão entre os indivíduos, especialmente adultos com crianças, e também do trabalho interno que o indivíduo é levado a desenvolver sobre si mesmo (FOUCAULT, 2006, p.107).

*A primeira coisa eu falharia para  
ela agir como todos os outros  
alunos ou alunas e ter muitos  
comportamento na sala de aula.  
E respeitar os professores. E  
fazer tudo que a professora passar  
no quadro tudo certo e era só isso  
que eu ia dizer para essa pessoa  
(Pamela, 10a, 4ª- A2-113).*

Foucault diz que são as formas de poder que fazem dos indivíduos sujeitos<sup>44</sup>. Para ele a palavra sujeito pode ser entendida de duas formas: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Se concordamos com Foucault quando ele diz que o sujeito é inseparável do processo do qual ele resulta, e eu concordo, a pergunta que me faço é: é possível identificar nos discursos das crianças as práticas que as induziram a dizer o que dizem, e a pensar o que pensam? Que tipo de procedimentos, regras e discursos incidiram na feitura desses sujeitos que dão conselhos e produzem a sua verdade sobre a escola?

---

<sup>44</sup> A questão do sujeito sempre foi uma questão central no pensamento de Foucault. Ao contrário do que comentam, ele não ‘mata’ o sujeito, ele rejeita a noção de sujeito moderno tal como o conhecemos. Sobre isso ele diz: [...] penso efetivamente que não há sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2006, p. 291).

Busco na noção de tecnologia política de Foucault uma possibilidade de encontrar uma resposta, interessada e provisória, a essa questão. A escolarização como um dispositivo de poder utiliza tecnologias no processo de moldagem do sujeito aluno. Ó (2009) comenta que “quando se referia às tecnologias, Foucault tinha em mente aqueles meios a que, em determinada época, autoridades de tipo diverso deitam mão para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta de alguém” (Ó, 2009, p. 103). Pode se dizer assim que as tecnologias agem sobre uma forma para produzir outra. Toda tecnologia política é produção de deformidades. O dispositivo de escolarização, ao investir sobre o corpo-criança para transformá-lo em escolar, o que faz é imprimir-lhe outra forma, uma deformidade produtiva: a forma-aluno. Ewald (1993), então, descreve a tecnologia política da seguinte forma:

[...] qualquer tecnologia política é produção de corpo, simultaneamente “físico” e “moral”: pode haver um saber do corpo que não seja exatamente a ciência do seu funcionamento e um domínio das suas forças que seja mais do que a capacidade de vencê-las; este saber e este domínio constituem aquilo que se poderia chamar: a tecnologia política do corpo (EWALD, 1993, 48-49).

Nessa perspectiva, é possível dizer que as tecnologias utilizadas pelo dispositivo de escolarização para produzir a forma-aluno não operam em bloco, mas de forma compartimentada, seguindo um princípio de composição e decomposição. Atuam privilegiando certas partes e investem sobre elas. Operam opondo o corpo ao corpo, fazendo voltar o corpo contra o corpo, de forma que toda produção se torne, ao mesmo tempo, repressão. A forma-aluno é resultado do processo permanente de incitação/repressão que atua sobre a forma-criança, ou seja, sobre uma deformidade que ainda não foi institucionalizada, e a torna um corpo político, ou seja, um corpo que se constitui a partir das relações de poder escolares.

O indivíduo só pode ser alguém no interior de alguma configuração formal. O homem é criador de formas e, ao mesmo tempo, é criado por elas. Qualquer formação é deformação. Somos deformados pela forma, deformamos aos outros e somos deformados por eles. E esses processos de formação e deformação mútua funcionam muitas vezes em ordem vertical (LARROSA, 2004a, p. 290).

Produzir a forma-aluno, portanto, é formatar, é transformar, é deformar a forma-criança. Esse processo, no entanto, visa transformar as crianças em um sentido específico, de acordo com um padrão, construído pela pedagogia. Essa forma-aluno-padrão, da ficção pedagógica, representa o tipo ideal de sujeito escolar,

sendo então utilizada como parâmetro para a normalização das crianças. É na busca da universalização dessa forma-aluno que a pedagogia e a didática investem todas as suas forças. Nem sempre com sucesso, é claro, pois existem nas escolas outras formas-aluno, não oficiais, formas infames. Também é importante dizer que a forma-*infantil* não é única, ela é plural, pois existem muitas formas de ser criança e viver aquilo que chamamos de infância.

Penso que os discursos analisados neste estudo, além de informarem sobre o cotidiano escolar de um grupo de crianças, indicam também o processo de subjetivação que opera sobre elas, com a intenção de que uma forma-aluno, específica, seja produzida e incorporada por todos. Kohan (2003) descreve como a escola atua sobre as crianças:

O que percebemos, dizemos, julgamos, pensamos e fazemos numa escola está imerso num complexo jogo de práticas discursivas e não-discursivas que geram as condições para que tenhamos uma certa experiência de nós mesmos; em outras palavras aquilo que estamos sendo. Dessa forma, numa escola se joga muito do que uma criança é. Mas esse jogo (as regras que permitem jogar) não se dá nos saberes que ali se aprendem ou na cidadania que dizem estar-lhe ensinando. O ponto mais enérgico do jogo está na constituição do próprio modo de ser, na forma que toma a criança no interior de uma série de estratégias de comunicação e práticas de poder que permitem produzir um certo “eu”. Essa forma poderá ter muitos perímetros e diferentes contornos, mas todos eles estarão contidos na forma “criança”, que, de alguma maneira, os dispositivos do poder disciplinar disseminam. A formação das crianças na escola moderna procura atingir a todas elas, da mesma maneira, com a mesma forma (KOHAN, 2003, p. 80-81).

Passei então a procurar enunciados que me dessem pistas das práticas que as envolviam e que as suas formas contornavam. O processo de gestão da formação das crianças escolares se constitui de inúmeras práticas, discursivas ou não, que organizam e controlam o cotidiano escolar. Quando falo em práticas escolares, estou me referindo a todo tipo de relação com as crianças, que vai estabelecendo uma maneira de fazer. Ou, como diz o próprio Foucault: “São as ‘práticas’ concebidas ao mesmo tempo como modo de agir e de pensar que dão a chave de inteligibilidade para a constituição correlativa do sujeito e do objeto” (FOUCAULT, 2006, p.238).

Louro (1995) também comenta sobre as práticas cotidianas escolares:

É no dia-a-dia comum, nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz e reproduz os sujeitos nas suas diversidades e desigualdades. É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas

respostas, suas resistências e adesões, fazendo-se a si mesmos (LOURO 1995, p. 69).

Nesse sentido, elenco cinco *práticas* escolares, que denomino de *práticas de deformidade produtiva*, presentes nos discursos das crianças e que indicam os processos de produção da forma-aluno, em operação nas escolas:

- *Sítiar um corpo*
- *Temporalizar uma vida*
- *Ocupar um corpo*
- *Domar uma alma*
- *Interditar uma fala*

Nos textos a seguir procuro ilustrar cada uma das cinco práticas de deformidade produtiva acima elencadas. Elas, no entanto, não dão conta de toda complexidade em que se constitui o processo de escolarização da população infantil, até porque esse trabalho não tem essa pretensão. Essas práticas devem ser tomadas como um ‘inventário’ parcial e provisório daquilo que poderíamos chamar — usando uma expressão de Foucault —, de ‘coisas’ de governo da escola, contadas por um grupo de crianças.

AGORA VAMOS FALAR DO PAVILHÃO: *sítiar um corpo*

É uma escola que a genti Aprende um monti de coisas a genti aprendi conta aprende a escrever e a ler coisas linda agora vamos falar do patio para você o patio da escola é bem grande tem jinasil e quadras tem um monte di balanço tem os banheiro A escola é um lugar que é muito legal agente aprendi um mente de coisas síe iso que você quer saber eu vou comtar mais um pouco para você Agora mas vamos falar do pavilhão o ravilhão você não cabe o que é pavilhão o pavilhão é a ondi agenti estuda no pavilhão tem reveitorio tem celai tem a diretora as salas das professoras (Tatielly, 10a – A2-39).

Em um ambiente institucional como é a escola, os espaços assumem significados específicos tendo em vista as características funcionais e sociais que os diferenciam. Cada espaço é regulado por normas, pelo tipo da atividade que nele se realiza, pela forma habitual como é utilizado. É sobre isso que se refere o texto acima. No contexto escolar, as crianças constroem concepções e formas de perceber o espaço, essa construção de como percebem e descrevem o ambiente escolar está implicada com as diferentes práticas escolares de distribuição no espaço, através das quais a criança-aluno é posicionada. *Situar* a criança no espaço escolar é estabelecer limites ao corpo. É ensiná-las o lugar que lhes cabe ocupar naquele território. A escola é um território hierarquicamente organizado, definido e controlado pelos adultos.

O espaço e o tempo escolar são tecnologias do poder disciplinar, são fabricações do poder. Eles estão implicados de forma indelével no disciplinamento e formação do aluno.

Trata-se de dispor espaços, construir células, de esquadrihar, de ordenar, de definir empregos do tempo, de os acumular, de os programar, de os compor de acordo com exercícios, manobras e táticas. O espaço e o tempo talvez sejam formas, mas formas de poder, constitutivas da nossa sensibilidade (EWALD, 1993, p. 52).

Nesse sentido, é possível afirmar que o espaço escolar fala aos sujeitos e dos sujeitos. Ele é uma construção social, um elemento do dispositivo de escolarização que está diretamente implicado na formação do aluno. Ele não só conforma seus corpos com também suas mentes.

O espaço não é um 'cenário', mas parte da trama, é um constituidor dos sujeitos. As divisões que nele se estabelecem, o que se constrói e o que se faz vazio, os caminhos que se abre e os muros que se edifica, o que se põe perto ou longe, vizinho ou estrangeiro, os lugares que se estabelece para os sujeitos, os móveis e os objetos que se lhes destinam, por onde se permite ou proíbe ir – são criações que se transformam, que se ajustam a necessidades e interesses mutantes, que servem a alguns e não a outros, que implicam relações de poder (LOURO, 1995, p. 65).

A sociedade moderna se pauta pelo regulamento da ordem, no entanto, como salienta Bauman (1998, p. 8), “nada predispõe ‘naturalmente’ os seres humanos a procurar ou preservar a beleza, conservar-se limpo e observar a rotina chamada ordem”. Estas atitudes quando aparecem são, segundo ele, “uma inclinação criada e

adquirida, *ensinada*, o sinal mais certo de uma civilização em atividade” (BAUMAN, 1998, p. 8).

A escolarização como um dispositivo civilizatório atua através do poder disciplinar, tutelando e impondo uma ordem na vida da população infantil. No espaço escolar ordenado e organizado artificialmente: os alunos devem ocupar os espaços, segundo critérios arbitrários como, por exemplo, idade, desempenho cognitivo, comportamentos, ou ainda características biométricas. Desta forma, a vigilância e o controle sobre seus corpos se faz com maior economia e menor esforço. Assim, no espaço da oficina disciplinar, cada corpo-aluno ocupa um lugar numa série. Esta distribuição espacial possibilita à professora o controle simultâneo, não apenas das aprendizagens, como também dos movimentos e comportamentos. A organização de turmas em séries foi uma estratégia fundamental para o desenvolvimento do ensino simultâneo<sup>45</sup>.

As práticas de distribuição espacial das crianças são técnicas que articuladas, potencializam o controle e a vigilância sobre a forma-criança que se constitui no objeto microscópico do poder disciplinar. A escola procura construir e manter a ordem escolar impondo certa rotinização ao corpo da criança. “‘Ordem’ significa um meio regular e estável para os nossos atos: um mundo em que as probabilidades dos acontecimentos não estejam distribuídas ao acaso, mas arrumadas numa hierarquia estrita” (BAUMAN, 1998, p. 15).

A sala de aula é composta também por uma série de outros objetos como classes, cadeiras e armários cuja disposição e o tipo de material, favorecem modos específicos de comportamentos, sugerindo determinadas atividades, ou ainda promovendo ou não interação entre os alunos.

Andrei descreve assim a escola:

Como é a escola?  
Ela é cheia de objetos tipo: Classe,  
Cadeira, mesa da prof, quadro, porta,  
ventilador, luz, bebedouro, banheiro,  
muitas salas e etc ... Venha para Cá

---

<sup>45</sup> Dussel e Caruso (2003) contam que a sala de aula como espaço particular começou a ser delineada no final da Idade Média. Entretanto, dizem eles, “a pergunta sobre o que deveria ocorrer entre as quatro paredes da sala de aula era ainda uma questão totalmente aberta, ou ao menos em gestação. [...] [e] que a pergunta inicial da pedagogia era: como dirigir e ensinar uma tropa de alunos? Como governá-los? [...], o único modelo disponível para esta tarefa era o modelo militar, portanto a sala de aula foi estruturada como um espaço no qual se produz uma militarização particular” (p. 63).

(Andrei, 10a - A3-46).

Ocupar um lugar determinado, numa classe, numa sala de aula, permite o controle e a vigilância de todos ao mesmo tempo. Esta estratégia pedagógica, responde ao que Foucault denominou de economia do poder. Em *Vigiar e Punir* (1989) ele diz que a partir dos corpos que controla, a disciplina produz algumas características, dentre as quais está a da individualidade celular<sup>46</sup>. Essa característica do poder disciplinar faz parte do dispositivo escolar, do “jogo da repartição espacial” que, como vimos anteriormente, localiza os sujeitos num lugar específico, produzindo uma individualidade única, onde cada um tem um espaço separado e próprio.

A sala de aula se constitui assim numa clausura, tornando acessíveis as ações de poder à medida em que ela cerceia, confina e submete as crianças ao olhar do professor. A partir das táticas de exposição, organização e distribuição dos estudantes em classes individuais, é possível aos docentes ter maior visibilidade e controle sobre seus corpos e ações. A lógica que impõe um lugar para cada corpo e um corpo em cada lugar está presente, de forma significativa, nos discursos aqui analisados. A ideia de que cada um deve ter um lugar na sala de aula, também é percebida pelas crianças como se pode observar no enunciado abaixo:

Quando ele entrar agente  
vai botar ele numa classe  
(Shirlei/Jankiel, 2ª - A2-57).



Figura 25: O aluno e a classe

<sup>46</sup> São quatro as características da individualidade moderna, apontadas por Foucault (1989), além da característica da individualidade *celular*, são elas: a *orgânica*, que faz a codificação das atividades, a *genética*, que produz a acumulação do tempo, e a *combinatória*, que opera através da composição de forças. O uso da palavra *celular* por Foucault neste contexto, pode ser entendido, segundo Ferreira (1995), análogo ao significado biológico do termo. Ele diz: “Cada célula de um mesmo tecido embora idêntica as demais, ocupa um lugar que lhe é próprio, de tal forma que seu desaparecimento implica um preenchimento do espaço que antes ocupava. O que lhe garante a individualidade, em meio à coletividade de idênticas, é a sua celularidade, ou seja, a precisão de sua ocupação espacial” (FERREIRA, 1995, p. 76).

Para que estas características da individualidade moderna operem, é necessário que se utilize quatro 'grandes técnicas': a construção de quadros, a prescrição de ações, a imposição de exercícios e a organização de táticas para realizar as combinações de forças. Para Foucault (1989), a tática é uma

arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar (FOUCAULT, 1989, p. 150).

O aluno, enquanto portador de uma celularidade, está vinculado a uma posição definida: fixo em uma cadeira, e numa classe. Neste sentido uma criança aconselha: “não pode d[ic]od[ic]al [trocar] de lugar” (Bruno, 8a – A2 - 8).

A distribuição espacial dos alunos não corresponde apenas ao espaço físico, à sala de aula, por exemplo, mas também à posição que cada um ocupa em relação aos outros, neste espaço. A distribuição espacial dos corpos não guarda uma correspondência unívoca com o espaço físico. Nesse sentido, Veiga-Neto (2000) argumenta que “o espaço não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo. Muito mais do que isso é o próprio corpo que institui e organiza o espaço, enquanto o espaço dá um 'sentido' ao corpo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 15).

Vários são os exemplos do caráter relacional do espaço ocupado pelos corpos das crianças/aluno/a, na escola. Além das classes ordenadas por idade e por desempenho das crianças, outra prática bastante em voga ainda é a distribuição por tamanho nas filas, utilizadas durante os deslocamentos das crianças no espaço escolar.



Figura 26: A fila



a Criança que nunca foi a escola  
brincar no recreio  
**escrever na linha do caderno.**  
apontar o lápis no lixo.  
ir para o refeitório em fila  
não ficar caminhando na sala de aula  
andar caminhando com calma  
não ir para o pátio  
(Sueli, 8a - A2-95).

Dominar e sujeitar não visam tanto tornar passivos os corpos infantis, como torná-los ativos, torná-los capazes de um certo tipo de produção. Submeter e confinar a criança-aluno não para reduzir, mas para fazê-la produzir, tornar-se um corpo produtivo.

Outra forma de distribuição das crianças no espaço é a partir da avaliação das suas capacidades cognitivas. É a partir da avaliação que os alunos são classificados e distribuídos. Segundo Foucault (1989), a divisão segundo classificações ou graus tem duas funções: “demarcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (FOUCAULT, 1989, p. 162).

Hoje na escola vai vim meu amigo [...] eu vou mostrar tudo que tem na escola.  
Gabriel vamos começar em que série você vai ficar você vai ficar na 3ª série.  
Agora vou mostrar onde você vai fazer a Educação vamos para a merenda e depois vamos para o recreio  
(Julio, 9a – A3 - 48).

A sala de aula, segundo Dussel e Caruso (2003), é o coração educativo da cultura moderna. Assim eles a descrevem:

[...] um cenário emblemático, testemunha das combinações múltiplas que resultam da articulação de invariâncias e mudanças, tradição e novidade, repetição e inovação, lembranças do passado e sonhos de futuro: a sala de aula. Nesse cenário desenvolvem-se os múltiplos roteiros que, como atores, produzimos todos nós, educadores e alunos. Em determinadas ocasiões, repetimos palavras de outros; em muitas outras, criamos nosso próprio texto; nem sempre nos damos oportunidade de refletir sobre ambos, de pensar sobre eles e sobre nós (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 11).

Embora a sala de aula seja um espaço inventado para os alunos, toda sua estrutura, todos os seus objetos, todas as formas de ocupação e as regras de sua utilização não lhe dizem respeito. O que as crianças pensam, sentem e esperam deste lugar que são obrigados a passar horas confinadas é concebido e administrado exclusivamente sob a ótica do adulto. A 'oficina' e as 'ferramentas' são do/a professor/a. Neste sentido, é que Dussel e Caruso (2003) afirmam:

O fato de ocuparmos uma sala de aula não significa automaticamente que a 'habitamos'. Quando alguém apenas 'ocupa' um espaço, trata-se de uma estrutura já existente: móveis, rotinas, tudo está lá e nos espera. [...]. 'Habitar' a sala de aula significa formar esse espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e descartar-se de outras. Habitar um espaço é, portanto, uma posição ativa (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 26).

Esse espaço, portanto, é percebido pelas crianças de formas diversas, ou seja, depende das condições sociais, econômicas e culturais de cada uma. As crianças que participaram da produção do *corpus* desta pesquisa, como já mencionado anteriormente, são oriundas de escolas públicas de periferia. As condições do espaço e do entorno, bem como as condições físicas e materiais destas escolas têm características específicas. Estas características influenciam nas experiências escolares, afetando de modo diverso o que sentem e pensam sobre este espaço.

Os modos tidos como adequados e socialmente aceitos de ocupar, se movimentar e de agir no espaço escolar supõem aprendizagens a que toda a criança que ingressa na escola é submetida. A escola é um espaço disciplinar que visa incidir e controlar a disciplina e a ordem interna da instituição. Ele atua como uma potente e produtiva tecnologia que governa os corpos das crianças.

Ao falar da escola, algumas crianças elegem lugares que julgam ser mais interessantes, ou que possivelmente agradariam mais a uma criança que não conhece o espaço escolar. Assim como no texto da epígrafe, o pátio, o ginásio, a quadra, a pracinha e o banheiro são os lugares apresentados com maior entusiasmo. É aí, parece, que a vida acontece. Só depois de todos esses espaços vem o pavilhão. Ah! O pavilhão! É onde se estuda, mas é também onde fica o refeitório.

Já Shamanda aconselha primeiro a conhecer os espaços da escola, os quais ela ordena e prioriza indicando primeiro espaços onde possa satisfazer suas necessidades básicas:

O meu a conselho primeiro diria para  
essa criança onde e o refeitório, a  
segunda o banheiro, terceiro a sala  
de aula e por último a biblioteca  
(Shamanda, 9a – A3 - 16).

Há outros conselhos em que também reafirmam a ideia de que conhecer o espaço escolar é a primeira coisa a ser feita no primeiro dia de aula. Ao indicarem os espaços que o aluno novo deve conhecer, elas parecem utilizar os mesmos critérios das crianças citadas anteriormente:

Primeiro eu perguntava o nome dela  
e no 1º dia de aula eu iria mostrar  
tudo para ela a onde ficava a  
biblioteca e a informática etc  
(Dayane, 13a - A2-43).

A nossa escola é muito legal  
tem pessoas divertidas e ela é  
muito linda e ela é sempre  
limpinha.

se vinha um aluno novo a gente  
inha que mostrar o colégio para  
o aluno novo e ser amigo dele  
nos fazemos educação física  
pintamos ia na informática ia na  
biblioteca nos também ia na  
praça  
(Rodrigo, 9a - A2-31).

Escolas diferentes, espaços diferentes, experiências e expectativas que também se produzem de formas diversas. Os textos demonstram que uma mesma escola pode não ser 'vista' da mesma forma pelas crianças. Embora elas compartilhem, teoricamente, o mesmo espaço escolar por estarem na mesma série e na mesma sala de aula, elas demonstram que o percebem de formas distintas:

Minha escola  
Naminha escola tem  
Auditório, refeitório  
tem sala tem quadra.  
Ela é muito bonito  
tem biblioteca.  
Ela tem bar.  
Ela tem 2 andares.  
Tem até uma ranpa.  
Ela tem pracinha.

Minha escola  
Eu queria que reformar  
o colejo tem gotera  
nas salas de aula nos  
temos que apertar  
(Bruno, 8a, 2ª s, A1-10).

Minha escola  
melhorar o patio da escola  
e a sala de aula e a escola  
pinta se melhorar o banheiro  
limpar o chão do colégio  
menos falta de professores e  
botar lixo no lixo não tocar  
lixo no chão e aruma os bulaco  
da cuadra arum as janelas da  
sala de aula e as Clases também  
a cadeira  
(Alisson, 11a, 3ª s, A1-14).

Minha escola  
Eu queria que minha escola  
Fosse assim: Pintada, bonita,  
legal, Eu queria que ela tivesse:  
computador, + professores  
A Pracinha está queb rada e  
feia. Não tem tinta. Porquê as  
Cortinas sulas  
(Larissa, 9a, 3ª s, A1-15).

O lugar no qual a escola está situada, as condições do prédio, dos materiais, móveis e dos equipamentos revela as diferenças e servem como indicadores para

as classificações e hierarquizações valorativas sobre os sujeitos que estes espaços abrigam. A escolha de espaços como o da biblioteca, da informática e da pracinha demonstra que as crianças fazem escolhas interessadas. Afinal, estes espaços são locais cujas atividades podem, supostamente, ser realizadas de forma mais livre, é neles que existe a possibilidade do aluno assumir uma posição mais ativa, como poder escolher um livro para ler, poder criar algo no computador ou viajar na Internet, ou pelo menos se relacionar com essa ferramenta fascinante, para elas, como é o computador. No entanto, de todos os espaços a pracinha parece ser o menos controlado pelos professores/as e talvez, exatamente por isso, seja o lugar mais desejado.

PRIMEIRO NÓS TEMOS AULA, DEPOIS O LANCHE, DEPOIS O RECREIO E DEPOIS TEM AULA DE NOVO: temporalizar uma vida

Eu acho que a escola é muito legal lá nós aprendemos o que nós nunca imaginamos mas tem vezes que nós não gostamos de algumas matérias, mas a escola é bem legal, primeiro nós temos aula, depois o lanche, depois o recreio e depois tem aula de novo. A escola é muito boa e não dá prá sair de lá sem aprender algo. (Alice, 10a – A2-99)

A distribuição do tempo que é vivido pela criança na escola, o ritmo e a sucessão de acontecimentos, atividades, a dimensão coletiva da sua atuação constituem uma relevante pedagogia. Agir como *aluno* é deixar-se penetrar por uma sensibilidade temporal artificial, por uma capacidade de agir e sentir com hora marcada, num tempo fragmentado, definido e inegociável. É preciso interiorizar uma rotina, uma forma de organização totalmente regulada. Aprender que na escola para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração bem como uma ordem de sucessão. Aprender não apenas que existe um horário, mas um ritmo coletivo, obrigatório, imposto do exterior que fixa os tempos a serem cumpridos.

Como expressa a epígrafe, a articulação temporal do cotidiano escolar é rigidamente estruturada. A criança tem que aprender a viver de acordo com uma

rotina, uma seqüência de atividades estabelecidas que se repetem num espaço de tempo também determinado. Para tudo existe uma ordem, um calendário, um horário. Bauman (1998) diz que a ordem “é uma espécie de compulsão à repetição que, quando um regulamento foi definitivamente estabelecido, decide quando, onde e como uma coisa deve ser feita, de modo que em toda circunstância semelhante não haja hesitação ou indecisão”. E essa é uma aprendizagem fundamental na formação do estudante pretendido pelo projeto educativo moderno.

Na palavra rotina está implícita uma noção de espaço e de tempo: de espaço, uma vez que a rotina trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecidas, como são os caminhos, as rotas, e de tempo, por tratar-se de uma seqüência que ocorre com determinada freqüência temporal. Outra característica importante é que o uso de uma rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumento teórico para a sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições, e nem sempre deixa espaço para reflexão (BARBOSA, 2006, p. 45).

A introjeção de uma organização temporal é central na produção da forma-aluno. Por isso é importante que as crianças “se adaptem”. Esse processo se inicia na educação infantil onde é definido e organizado um tempo para isso. Em relação às crianças que ingressam no ensino fundamental, apenas algumas escolas é realizado um ‘período de adaptação’, que na maioria das vezes se significa apenas reduzir o horário de permanência da criança na escola na primeira semana de aula. E isso apenas para as crianças que ingressam no primeiro ano. A existência dessa preocupação, quando do ingresso no ensino fundamental, parecia fazer mais sentido antes, quando um número não muito expressivo de crianças freqüentavam escolas de educação infantil e, portanto não haviam ainda sofrido o processo de “adaptação”. A institucionalização da infância atinge atualmente um número cada vez maior de crianças e isto ocorre cada vez mais cedo. O que dispensaria em tese a necessidade de se fazer ‘adaptação’, no ensino fundamental, haja vista que a educação infantil parece ter incorporado de forma irreversível, inúmeras práticas pedagógicas, características do ensino fundamental, adiantando assim o processo de adaptação escolar, ou dito de outra forma, de disciplinamento dos corpos infantis. Esse processo se constitui numa aprendizagem essencial, onde qualquer resistência ou “dificuldade” de adequação a ela, é avaliada como indisciplina ou anormalidade da criança.

Foucault (1989, 1999a) ressalta a semelhança do funcionamento entre a instituição escolar e outras instituições modernas como a fábrica, a prisão e o hospital. Essas instituições as quais ele denomina de *instituições de seqüestro*, estão envolvidas num processo sistemático e produtivo de vigilância e controle social dos indivíduos. Nesse sentido, ele diz que elas apresentam algumas funções semelhantes: (i) *controlar o tempo dos indivíduos*; (ii) *controlar e corrigir o corpo*; (iii) *punir e recompensar* (iv) *extrair e produzir saberes*.

Relativo à função de controle do tempo dos indivíduos, na instituição escolar, é feita uma organização de forma a ocupar todo o tempo dos estudantes, para fazê-los produzir o máximo e o melhor possível. À semelhança da fábrica, onde o tempo do operário é controlado e maximizado, em função daquilo que produz, o tempo dos alunos na escola é controlado tendo em vista o estudo e a aprendizagem. O tempo dos estudantes é preenchido com as mais diversas atividades, do tipo escritas, – que parecem ser as mais utilizadas – como também orais e físicas. Tudo na escola funciona tendo como referência o tempo, que é distribuído e controlado dependendo do nível de ensino, por atividades ou por disciplinas, tem o horário de entrada, o horário de saída, o tempo de tolerância para os que chegam atrasados, o horário do descanso ou da brincadeira, que geralmente é menor que o tempo de trabalho e de estudo. O tempo escolar controla: atrasos, ritmos, ausências, interrupções e duração das tarefas; as necessidades fisiológicas das crianças: tomar água, fazer xixi, comer lanche etc.

Tanto a seqüência como a duração das atividades escolares são fixas e inegociáveis. Acredita-se que existe um tempo “certo” para cada atividade, e que, provavelmente, e foi definido em concordância com algum estudo da psicologia que estabeleceu de “forma científica” o tempo que a criança “universal” necessita para realizar diferentes tarefas. No planejamento do tempo escolar, não há espaço para interesses ou necessidades individuais. Nos discursos analisados, as crianças demonstram que não são indiferentes à organização do tempo escolar. Um exemplo disso é o texto de um menino que expressa seu desejo de um tempo mais alargado para brincar e comer:

Eu gostaria que o colejo fosse assim  
tivesse mais tempo de recreio para os  
estudante e tivesse mais tempo de

merenda  
(Alessandro, 10a, 3ªs, A1-13).

O momento do recreio, tão relevante para as crianças, é tido pelos docentes como um momento de pausa das atividades educativas e por isso sugerem que as crianças aproveitem para descansar, tomar água, ir ao banheiro. Este momento em algumas escolas é pouco regulado pelos docentes. Eles esperam que as crianças atuem de acordo com as regras e os comportamentos cobrados em aula. Para as crianças, no entanto, este é o momento de uma intenção atividade social. É o momento do “descontrole do corpo”, um momento privilegiado para brincar, fazer amigos, conversar, correr. Momento “de se brincar”.

Neste sentido, encontrei nos textos prescrições que as crianças fazem em relação à necessidade de cumprimento dos horários:

a) De entrada e saída:

O meu a conselho primeiro diria para  
essa Criança [...] A hora da entrada  
e da saída  
(Shamanda, 9a – A3 - 16).

ficar sentado – chegar no horário  
– organizar o materiais  
(Lilian, 8a – A2 - 1).

não chegar atrasado na escola.[...]  
i depois que voce tenha [terminar]  
tudo vai para casa.  
E deis voutar para escola  
da para ir a prasinha  
A gente vai ir para o refeitório  
(João, 11a – A2 -6).

b) De merendar:

Eu vou dar uns com senhos.  
Comer lanche no céu lugar e  
no horas com binado que e 15:45  
(Bryan, 10a – A2 - 66).

O texto acima ilustra, de forma exemplar, a combinação de práticas escolares operando ao mesmo tempo sobre a conduta da criança: a atividade, comer lanche; o espaço definido, o seu lugar; e um tempo que impõe um ritmo à própria atividade.



O tempo que os estudantes utilizam para realizar as tarefas é exaustivamente controlado pela escola. Os alunos são, então, classificados em lentos ou rápidos, sendo que aquele cujo ritmo é lento passa a ser identificado como um aluno problema.

a criança que nunca foi a escola  
andar caminhando com calma [...]  
(Sueli, 8a – A2 – 95).

para ir para a escola tem que saber  
[...] ir ao banheiro so na entrada  
no recreio e na saída ou se quiser  
dados os dias trazer uma garrafa  
com água[...] e na hora da saída  
sempre ir caminhando e nunca ir correndo  
(Peterson, 11a – A2 - 28).

Conselhos para você  
Vou te dar um conselhos.  
[...], não faltar nos dias  
de aula, [...], não demorara  
para comer no refeitório, ir tomar  
água e ir no banheiro no recreio e  
no almoço e so depois das 4 horas,  
aproveitar bastante o recreio,[...]  
(Rosana, 9a – A2 - 87).

As ausências da criança à escola são acompanhadas e registradas pelos docentes. O controle sobre as faltas é feito por eles, mas não só, também a equipe pedagógica da escola, em conjunto com o Conselho Tutelar, acompanha e verifica as ausências prolongadas. Algumas vezes, dependendo da situação em que se encontra a criança, pode ser solicitada também a intervenção do Ministério Público.

Além do tempo previsto para a criança estar na instituição escolar, o tempo vivido por ela fora, também é preenchido com atividades pedagógicas. Isso se dá através de atividades extraclasse, correntemente chamadas de *tema de casa*<sup>47</sup>.

Segundo constatou Nogueira (2002, p. 23), em pesquisa realizada sobre essa atividade, com alunos, pais e docentes, “a existência da tarefa de casa se justifica

---

<sup>47</sup> ‘Tarefa de casa’, ‘exercício de casa’, ‘lição de casa’ e ‘dever de casa’ são outras expressões usadas em escolas brasileiras. (Cf. Nogueira, 2002). No Rio Grande do Sul, no entanto, parece que a expressão mais utilizada para indicar as atividades que o aluno leva para fazer em casa, fora do horário de aula é ‘tema de casa’. Este foi também o termo utilizado pelas crianças nesta pesquisa.

em razão de dois objetivos fundamentais: fixar a aprendizagem realizada em sala de aula e desenvolver no aluno o senso de responsabilidade”. Talvez seja em razão desse segundo objetivo, que muitas vezes os temas de casa não sejam corrigidos, sendo apenas considerado se o aluno realizou ou não atividade, demonstrando assim, segundo esse critério, ser ou não um aluno responsável. Caso o aluno não realize o tema de casa, ele pode ser punido, geralmente ficando sem recreio.

*Estudar na escola e o básico em casa  
o aluno dedicado deve estudar o que  
aprendeu na escola  
(Alexander, 11a – A2 - 111).*

As atividades enviadas pela escola para serem realizadas em casa se convertem muitas vezes num problema tanto para a criança como para a família, e isso pode ser causa de maior ou menor conflito, dependendo da estrutura social e econômica destas. Essas questões, no entanto, não foram ainda problematizadas de forma suficiente pelos sistemas de ensino. As decisões em relação ao tipo, quantidade e periodicidade dos temas de casa se apresentam ainda como um assunto ‘menor’ ficando definido, geralmente, de forma individual pelos docentes.

O problema do tema de casa reside no fato de que ele pode envolver e sobrecarregar também os pais, ou pela quantidade excessiva ou porque, o que é solicitado, está além das possibilidades da criança de realizar a tarefa sozinha, em razão da idade, ou nível de leitura e escrita insuficientes. Outra questão são as condições materiais de vida das crianças e de suas famílias, onde muitas vezes o que é solicitado exige a participação de um adulto da família que não pode ajudar, ou porque trabalha, ou ainda devido ao baixo nível de escolarização. Mas sempre, em qualquer situação, o problema é considerado da família e da criança, que não correspondem às demandas da escola, que espera delas um padrão de resposta impossível de ser atendido. Estas situações muitas vezes expõem as crianças a experiências de constrangimento, sofrimento e humilhação.

Sempre que falo sobre esse assunto lembro-me de um relato, feito por uma aluna do curso de pedagogia que fazia estágio em uma escola da periferia de uma cidade próxima a Porto Alegre. Ela contou que, ao solicitar à turma que entregasse a folha de atividades que havia levado para fazer em casa, no dia anterior, apenas uma criança não se manifestou. Querendo saber porque ele não havia trazido a

folha, insistiu para que dissesse o motivo. Sem saída diante da insistência dela, o menino se aproximou e com voz baixa confessou que o irmão precisou utilizar a folha no banheiro.

Casos assim não têm levado a escola a questionar as práticas, a rever as rotinas ou a adequação dos currículos. As condições de vida, tão desiguais entre os alunos, parecem continuar, ao longo dos tempos, ignoradas.

Se o tempo não é um artefato cultural nem neutro, nem despojado de força e poder, e se ele, como diz Foucault (1989), “penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 1989, p.138), não podemos continuar ignorando tudo isso. Podemos sim problematizar o que o tempo escolar faz com as crianças.

A escola insiste ainda, como parece demonstrar os discursos das crianças, em fazer a gestão do tempo escolar sem considerar o tempo das crianças, e o trabalho que lhes impõe. Diante disso, como perguntam Eizirik e Comerlato (1995, p. 69): “Seria possível um tempo diferente? Poderia a escola trabalhar com um tempo criativo? Onde não há repetição? Uma constante reorganização dos elementos dados em novos arranjos, cada vez mais complexos, para melhor viver?”.

Estas questões apontam o quanto ainda temos que perguntar, o quanto ainda temos que estudar e pesquisar sobre o processo de escolarização. E fazer isso junto com as crianças pode fazer toda a diferença, pois, como demonstra este estudo, elas têm muito a nos mostrar e dizer.

FAZER BASTANTE COISA NA ESCOLA: normatizar um movimento

ecutar tudo que a professo fala.  
Não brigar na escola. Fazer tudo  
que a professor faz no quado.  
Não responder para a professora.  
Fazer bastante coisa na escola  
(Matheus, 7a – A2 – 14).

A organização do espaço e do tempo escolar, combinada com as atividades pedagógicas, parece controlar de forma cabal a vida das crianças na instituição.

Durante todo o turno escolar, o corpo deve ficar aplicado a algum tipo de exercício. A preocupação principal da escola parece ser “não perder tempo”, mas ocupar os escolares com trabalho. O tempo tem que ser aproveitado de tal forma, que os momentos de transição entre uma atividade e outra, não são considerados, como diz Bondioli (2004, p.116), “como situações sociais significativas para as crianças”, com exceção do intervalo para o recreio.

Para que os corpos das crianças estejam permanentemente ocupados, as práticas de deformidade produtiva atuam de maneira combinada e funcionam com a força dos corpos das próprias crianças. É o aluno que faz funcionar a máquina escolar. O que eles sofrem, o que os sujeita e os investe, é a sua própria força reenviada, obediente às leis dessa física do poder. É a própria força e o próprio corpo da criança que será deformado e politizado, de acordo com o princípio dessa maquinaria. Mas, se não existe um fora do poder, como trabalhar de outra forma com essas forças? Será que é possível outra forma de gestão desse funcionamento? Quais seriam as outras formas que as crianças poderiam tomar?

A disciplina produz a docilização do corpo, sendo que, à medida que ela minimiza sua força política busca maximizar sua força útil, de trabalho. Para isso as práticas escolares de deformidade produtiva combinam a organização e distribuição do espaço e do tempo com diferentes tipos de atividades a serem executadas pelos alunos.

Ao compreender que não há privilégio entre a força muscular, a capacidade de sofrimento, ou a faculdade de pensar; entre a superfície e o fundo, entre os braços e as pernas, o interesse, a paixão, o prazer e a dor, o coração e cabeça: são outras tantas maneiras de dividir um corpo, segundo as suas propriedades físicas (EWALD, 1993, p. 50).

Assim, é através das atividades que executa que a forma-aluno se produz. O mesmo discurso que diz a ela ‘não pode’, também atua dizendo ‘sim’, incitando a fazer coisas. Nesse sentido, diz Ewald (1993, p. 49): “a ‘gestão’ do corpo político tem por princípio a utilização das forças do corpo pelo poder, e mesmo das forças ‘negativas’, maneira de opor a força a força para daí tirar efeitos úteis”. Produzir corpos “políticos” é fazer corpos que produzirão e reproduzirão o poder que se exerce sobre eles.

Além das relações de poder que se exercem um/uns sobre o/s outro/s, o governo, segundo Veiga-Neto (2008), pode também resultar na ação que cada um exerce sobre si mesmo, como forma de conduzir sua própria conduta. Ele diz ainda:

[...], uma ação de alguém sobre si mesmo, sobre aquilo que pensa e aquilo que faz. Seja sobre os outros, seja sobre si mesmo, tais ações acontecem graças a determinadas técnicas, em geral muito específicas e refinadas. Quando se dão de uns sobre os outros, Foucault diz que tais técnicas são de dominação e de poder. Quando se dão de alguém sobre si mesmo, ele diz que se trata de técnicas de si – ou, como mais se usa na língua portuguesa, tecnologias do eu (VEIGA-NETO, 2008, p. 23).

A partir da leitura do *corpus*, fiz várias tentativas de organizá-lo. Durante essas atividades percebi que haviam enunciados muito recorrentes e que os mesmos apareciam nos discursos das crianças de duas formas: uma que dizia *não faz*, e a outra que dizia *faz*. Foi a partir disso, então, que organizei o quadro abaixo que expressa um tipo de jogo de forças que se estabelece sobre os corpos das crianças no sentido de governar suas condutas.

Quadro 4: **Forças Produtivas**

Força produtiva negativa	Força produtiva afirmativa
<p>Não brincar na aula                      Não brincar quando a professora estiver escrevendo                      Não jogar bola dentro                      Não jogar aviãozinho na sala                      Não jogar papel no chão (bolinha de papel)                      Não fazer bagunça                      Não pode correr                      Não correr no pátio da escola                      Não deve correr nos corredores                      Não ficar andando pelos corredores                      Não ir para o mató                      Não correr no refeitório                      Não demorar para comer no refeitório                      Não furar a fila (na hora da merenda)                      Não correr no recreio</p>	<p>Brincar no recreio                      Comer lanche no seu lugar e na hora combinada                      Fazer a data                      Fazer o trabalho                      Fazer o calendário                      Caprichar no caderno                      Escrever na linha do caderno                      Escrever palavra                      Copiar tudo que está no quadro                      Apontar o lápis no lixo                      Organizar os materiais                      Fazer bastante coisa na escola                      Pesquisar para a prova                      Andar caminhando com calma                      Ficar sentado                      Ir para o pátio</p>

<p>Não pode andar de pé no balanço          Não pode pular do balanço          Não pode correr na sala de aula          Não trocar de lugar          Não arrotar na frente de ninguém          Não peidar na sala de aula          Não tossir          Não incomodar na fila, na sala de aula, a professora, ninguém.</p>	<p>Ir para a fila          Ir ao refeitório          Ir para o refeitório em fila          Tem que se comportar muito          Bata na porta ao chegar na aula          Ao sair da sala bote a cadeira em baixo da classe          Comer sem tocar em ninguém          Ir para o refeitório em fila          Comer lanche no seu lugar e na hora combinada          Tem que se comportar muito</p>
---	--

As prescrições acima demonstram de que forma se exerce o controle da ocupação dos corpos e das mentes infantis. As atividades permitem a regulação da produtividade, definindo o que pode ser feito em cada espaço e em cada período de tempo. As prescrições são feitas para as brincadeiras, as atividades tidas como especificamente pedagógicas, as necessidades biológicas e até mesmo para a conduta moral, que controla a aprendizagem, a disciplina, a atenção, não deixando espaço para que o tempo se torne ocioso. Exerce-se uma vigilância intensa para coibir tudo o que possa perturbar e distrair a atenção dos estudantes.

Se o poder, como diz Ewald (1993), não se aplica do exterior ao corpo, mas penetra-o, ocupa-o. Viver, nesta perspectiva, é ocupar-se. A questão central do poder escolar é de algum modo, como designar tarefas ao corpo da criança, “às suas forças, sabendo que ocupar um corpo é sempre uma maneira de o ocupar, de penetrar nele, de o investir’ (EWALD, 1993,. p. 51).

Em vários textos escritos pelas crianças, achei indicações de atividades com as quais elas se ocupam na escola:

- Fazer a data
- Fazer o trabalho
- Fazer o calendário
- Dar o caderno para a professora corrigir
- Caprichar no caderno
- Escrever na linha do caderno
- Escrever palavra
- Copiar tudo que está no quadro
- Apontar o lápis no lixo

Cuidar do seu material  
Organizar os materiais  
Fazer bastante coisa na escola  
Pesquise para a prova

Ewald (1993) diz ainda que ocupar um corpo é investi-lo e animá-lo. É fazer com que suas forças se despendam de tal forma que ele encontre nisso interesse, satisfação e sentido. (Cf. EWALD, 1993). Abaixo uma pequena lista de objetivos, retirados de textos diversos, para mobilizar as crianças para o trabalho escolar:

Estudar para ser alguém na vida  
Estudar para as provas  
para ganhar notas boas  
Estude muito e passe de ano  
Fazer tudo para ir ao recreio

Animar um corpo é mobilizá-lo. Conforme diz Ewald (1993, p. 51), é preciso investir para que ele se torne voluntário e tome consciência. Porque um corpo necessita de alma para viver e se conduzir.

Compartir com as pessoas  
Conseguir respeitar as normas  
de convivência  
Ajudar os colegas  
Aceitar o perdão do colega  
Rezar  
Cuidar do pai e da mãe  
Cuidar da sala  
Cuidar do meio ambiente

As práticas espaciais, temporais e ocupacionais pedagógicas, de forma articulada, induzem o aluno a tomar consciência de si mesmo, de seus pensamentos e atos.

**NÃO BRIGUE, SEJA UM BOM ALUNO: domar uma alma**

A escola é muito legal preste atenção mas aula e obedeça a professora, e não corra, muito no recreio, e cuide para não cair e, não brigue seja

um bom aluno não fale palavrão para os colegas,  
e as professoras  
(Suelyn, 10a - A2-65).

Outra dimensão muito importante na fabricação da forma-aluno é sua formação como sujeito moral. Na perspectiva de Larrosa (1998), a pedagogia, - os discursos e as práticas – produzem tanto um domínio moral pedagógico como um sujeito moral pedagógico. Por sujeito moral pedagógico, o autor entende como sendo, “as relações específicas que os alunos têm que estabelecer com a ordem moral e com eles mesmos, na medida em que se tornam agentes morais” (LARROSA, 1998a, p. 48). É através das práticas e dos discursos da educação moral que circulam na escola, que estas relações são transmitidas e apropriadas pelo aluno. São elas também que irão posicioná-los, tanto em relação à ordem moral escolar, como em relação a si mesmo.

Não guspi no colega não  
arota na frente de  
ninguém não tuci e  
não gritar e não encomoda  
(Patrick , 9a - A2-96)

Nesta direção, a disciplina enquanto uma tecnologia política corresponde à fabricação do homem responsável e consciente. Para produzir este sujeito capaz de julgar suas próprias ações, de se autogovernar, exercendo o papel de juiz de si mesmo, a maquinaria disciplinar opera dentro de uma lógica, que é assim, explicada por Veiga-Neto (2003a):

[...] a idéia básica nisso tudo é 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, de tanto ensinarmos a posição tida como correta para seus corpos e para cada conhecimento que lhes ensinamos, elas enfim serão capazes de, por si mesmas, se disciplinarem e disciplinarem o entendimento que têm do mundo em que estão. Então, sabendo o que é certo e o que é errado, elas serão capazes de se conscientizar de suas próprias ações e de seu próprio lugar no mundo (VEIGA-NETO, 2003, p. 116).

No quadro abaixo, algumas prescrições encontradas nos discursos das crianças indicando como elas pensam e buscam agir como sujeitos morais.



Quadro 5: **Forças Morais**

Força moral negativa	Força moral positiva
Não roubar Não pode arranjar problemas Não ser preguiçoso Não deve se sentir envergonhado Nunca pegar sem pedir	Fazer coisas boas Ser um bom aluno Colaborar com as atividades do quadro Brincar direitinho

As tecnologias disciplinares escolares investem sobre os sujeitos infantis para que estes incorporem princípios morais através de práticas como a da autonomia e da liberdade, buscando produzir assim, um aluno consciente, responsável e independente. Neste sentido, Ó (2009) enfatiza que:

No também designado “século da criança”, a disciplina é, de facto, um exercício crescentemente solitário e associado à independência ideal do aluno: as regras que permitem que a vida colectiva já não se impõe pela violência das sanções, pela rigidez dos princípios, e nem se quer são passíveis de ser ensinadas pelo professor; inversamente, cada um está obrigado a inferi-las, a descobri-las num jogo relacional com o mundo exterior, é claro, mas que deve ter a sua origem e o seu tempo dentro dos limites do sujeito. Liberdade e autoridade são descritas como realidades simbióticas: o discurso pedagógico projecta um ideal-tipo de estudante independente-responsável. É aquele que pode e deve medir as conseqüências tanto dos seus actos como das formas de conduta através de regras interiores que resultam das suas experiências pessoais, quer dizer, de uma adaptação espontânea á vida escolar (Ó, 2009, p. 115).

A aquisição de valores sociais por parte dos estudantes é, certamente, importante nos regimes disciplinares escolares. Eles estão implicados também com os regimes de “verdade” que as instituições educativas buscam estabelecer. Nesse processo, as escolas modelam o eu do aluno e sua identidade.

Respeitar a professora.  
 não falar palavrão.  
 Escutar a professora e não resmungar.  
 Colabora com as atividade do quo dro.  
 não chincar a professora  
 ir para o regreio e não fazer nada de eradu  
 (Frank, 8a - A2-5).

Nesse sentido, Tina Besley (2008), na mesma direção do pensamento de Xavier (2006), quando ela aponta a resistência das escolas em discutir e assumir suas práticas disciplinares, salienta:

as escolas raramente executam essa tarefa formalmente ou mesmo tentam fazê-la conscientemente, apesar de as metas educacionais [das escolas] dos governos com frequência referirem-se ao tipo de pessoa que estão tentando formar – variações do tema de um bom cidadão (BESLEY, 2008, p.70).

A escola adaptou a orientação do tipo pastoral para seu uso e tornou a auto-realização um objetivo disciplinar central. Conforme Hunter (1996), o objeto da pedagogia pastoral é formar as capacidades requeridas para que as pessoas sejam auto-reflexivas e auto-governadas.

Eu achom que  
a escola é muito importante  
para nós. Quando a jente pensa  
que a escola não é importante  
a jente ta erado tem que pensar  
o que vai ser quando qrescer?  
[...]sempre fazer os temas nunca  
deixar a escola de lado sempre o  
estudo  
(Thayná, 4ª – A3 – 5).

As práticas discursivas escolares, entendidas como modos de agir e pensar, produzem o cotidiano escolar e subjetivam as crianças de forma que elas não apenas aprendam coisas sobre o mundo, mas que também aprendam sobre si mesmas, tomem consciência de si.

A máquina pedagógica põe em funcionamento uma gama de 'práticas de subjetivação' que são historicamente contingentes e que constituem e moldam as forças, a energia e as capacidades dos infantis. São através de *práticas* como estas que as crianças, "ao se relacionarem consigo mesmas sob formas particulares, dotam-se de determinadas capacidades, tais como: compreender a si mesmas; falar a si mesmas; colocar a si mesmas em ação; julgar a si mesmas" (ROSE, 2001, p. 145). Neste sentido, ele assinala:

A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tornar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles (ROSE, 2001, p. 143).

Vejamos alguns exemplos dos discursos das crianças que demonstram como elas assujeitam-se a si mesmas.

É assim sempre uma criança deve respeitar os professores, não riscar as portas dos banheiros ter educação não dizer nomes feios fazer os trabalho, que os professores pedem. Escola é para ensinar o que é certo nunca se ensina coisas erradas. Em um colégio tem ginásio, para praticar esportes cozinha, praças várias coisas legal. Não xingar os professores não desrespeitar as regras não gritar não bater. Sempre respeitar um aos outros. E nem, bater (Adrielle, 11a - A2-37).

#### Conselhos para crianças

Eu daria um conselhos para as crianças não atravessar a rua sosinha, e ter muito cuidado com muitas coisas, não brigar, não incomodar, não fazer bagunsa, fica em silencio, copiar tudo, brincar direitinho, não ser mau educado, pedir com licença, fazer amizade, estudar bem, obedecer, não fazer mal e sim fazer bem, cuidar do meio ambiente, não destruir as árvores, não jogar lixo no chão, trabalhar, não ser preguiçosos, não debochar, não brigar com a professora e também não brigar com a mãe e o pai, estudar fazer faculdade, roubar não brigar e sim fazer coisas boas cuidar da mãe e do pai, compartilhar com as pessoas, e cuidar dos irmãos e das irmãs e dos parentes e dos tios e dos primos e dos avôs e das avós e das bizavós e dos bizavôs não falar palavrões

(Michele, 9a - A2-81).

No texto abaixo, a menina sugere para outra criança que conte tudo o que sentir para a professora. Este discurso me fez lembrar da *obrigação de falar a verdade*. A confissão é uma das práticas de *si* herdadas do cristianismo.

As crianças que tem educação.  
Não pode rasgar a convocação.  
temque chamar a mãe quando  
a professora pede para chamar.  
quando estiver com dor de cabeça  
ou dor na barriga em cou quer  
lugar temque falar  
(Fabiana, 9a - A2-89).

Meus concelhos que eu daria para  
uma criança  
trazer os materiais que a professora  
pedir e também nunca pegar sem pedir  
(Ana Carolina, 9a - A2-97).

Quando alguém brigar com você  
fala para professora Não parta para  
a ignorância e se você chegar atrasado  
Bata na porta e peça com licença e  
pergunte posso entrar?  
(Rafaela, 10a - A2-109).

VOCÊ DEVE OLHAR PARA A PROFESSORA E ESCUTAR: interditar uma fala

Voce de vi olha para professora  
e escutar. Voce não devi falar palavrão  
prestar atenção no quadro e aprofesóra  
fazer as coisas do quadro e ir para  
o refeitório. fazer tudo para ir no recreio.  
não briga com o colega. não chegar atrasado  
na escola. não respondre pro os professores  
(João, 11a - A2-6).

A prática de deformidade produtiva que analiso agora se refere ao modo pelo qual a escola tenta interditar a fala das crianças. Sabemos que historicamente, na instituição escolar, os alunos ocupam uma posição de sujeito que difere da posição dos docentes. Estes são sujeitos falantes, enquanto os alunos, os falados. Essa posição hierárquica tem se mantido através dos tempos, com algumas alterações de intensidade, dependendo da perspectiva teórica do docente, se mais ou menos tradicional.

A educação na modernidade se caracteriza como diz Meirieu (1998, p. 29), pelo auge do poder do educador. Narodowski (1995) confirma esta visão informando que essa “ação adulta não é individual, mas precisa de uma associação entre os adultos comprometidos a favor de outorgar plenos poderes ao adulto especializado na educação infantil: o professor” (NARODOWSKI, 1995, p.61).

Sabemos que continuam firmes e fortes práticas como as apresentadas abaixo pelas crianças:

Tenque levantar o dedo para  
Falar com a Professora.  
As Professoras são legais mas  
alguma são Chatas  
(Richard, 10a, 4ª- A2-114).

respeita a professora  
quando sair do lugar pedi  
licença ou alevanta o dedo  
(Patrick , 9a - A2-96).

Quando é possível a ação da criança-aluno, ela precisa estar relacionada ao trabalho proposto pela professora; a intervenção só pode ser dirigida à professora, não sendo permitido fazer perguntas aos colegas. Mas, como isso não funciona de forma natural, ou seja, a criança estabelece conversas paralelas, grande parte do tempo de fala docente é gasto controlando o comportamento do aluno. Práticas como essas procuram manter a criança calada e sob controle. Conseqüentemente o

tempo discursivo ocupado pelos alunos em sala de aula é infinitamente menor do que o tempo de fala utilizado pelo docente<sup>48</sup>.

As práticas pedagógicas de interdição da fala ensinam aos alunos, como escreveu Foucault que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”<sup>49</sup> (FOUCAULT, 1996, p. 9).

No quadro a seguir, apresento um inventário dos enunciados retirados dos textos analisados que prescrevem e indicam como uma criança que entra na escola deve proceder em relação à fala. Importante observar a relação aí presente, entre falar, escutar e olhar.

Quadro 6: **Forças de Interdição**

<b>Força de interdição negativa</b>	<b>Força de interdição positiva</b>
<p>Não conversar em horário de aula                      Não dizer palavra                      Não falar nome pra ninguém                      Não falar palavras feias                      Não falar quando a professora estiver falando (nunca)                      Nunca fale em tom alto com a professora                      Não responder para os professores (nunca)                      Não pode responder para a colega                      Não discutir com os professores</p>	<p>Escutar                      Escutar tudo que a professora fala                      Escutar a professora quando a professora estiver explicando a matéria                      Ouvir a professora (com atenção)                      Pode conversar com os amigos só no recreio                      Prestar atenção no quadro e na professora                      Tem que prestar atenção na aula                      Ficar em silêncio                      Ser o mais quieto da sala</p>

<sup>48</sup> Eiziriki e Comerlato (1995) constataram, em pesquisa realizada em uma escola pública, que o tempo discursivo utilizado, em uma sala de aula de uma 1<sup>o</sup> série pela professora, variou entre 70 e 80% do tempo total, ao longo de um ano letivo, havendo aumento no tempo discursivo dos alunos apenas quando a professora saía da sala.

<sup>49</sup> Na sociedade existem segundo Foucault (1996), pelo menos três grandes sistemas de exclusão que operam sobre a produção dos discursos, que se apóiam, se reforçam e são reconduzidas por conjuntos de práticas entre as quais estão as práticas pedagógicas. O sistema de exclusão mais familiar, inclusive no campo educativo é o sistema de *interdição*, que funciona de forma a tornar a palavra proibida; o outro sistema que complementa o primeiro é o sistema de *separação* que opera através da rejeição e segregação de determinados discursos e, por fim, o sistema de exclusão que se utiliza e se completa com os dois anteriores é que Foucault denominou de a *vontade de verdade* que se constitui numa maquinaria de poder que pressiona e coage todos os outros discursos. Esses três sistemas operam de forma bastante articulada sobre os discursos dos alunos, constringendo-os e posicionando-os como sujeitos.

Não xingar a professora Não gritar (na sala de aula e corredores) Não resmungar Não pode escutar ninguém	Tem que levantar o dedo para falar com a professora Só quem você na escola pode escutar é a professora
---	---

Aqui também as forças operam de forma complementar, pois enquanto uma investe para fazer com que se calem a outra, com o mesmo objetivo e também incitando uma ação autorreguladora, um controle sobre si mesmo, induz o aluno a atuar de forma produtiva. As forças agem reprimindo e incitando, fazendo com que a produção se dê num sentido determinado, da forma como é prescrita no quadro das forças de interdição positivas.

Embora já houvesse realizado estudos que apontavam que o tempo discursivo utilizado pelos alunos, em conselhos de classe, ditos participativos<sup>50</sup>, era também quantitativamente inferior ao tempo discursivo dos docentes. É flagrante nos textos analisados a insistência com que esses enunciados aparecem nos conselhos dados pelos próprios alunos. Eles se repetiram inúmeras vezes tornando evidente a ênfase da investida dos docentes sobre as crianças para que permaneçam calados.

Os enunciados presentes no quadro revelam quem na escola *fala*, quem é *escutado*, quem deve ser *olhado*. A análise desses enunciados permite constatar que a despeito de todo discurso construtivista produzido e veiculado nas últimas décadas; de toda teorização crítica que se fundamenta na noção de diálogo freireano; de todo os discursos pedagógicos modernos de formar sujeitos críticos, autônomos, participativos e cidadãos, a forma-aluno ainda pretendida é muda, passiva, submissa. É importante salientar que as “forças positivas” não anulam por completo e de forma definitiva tudo o que está expresso pelas “forças negativas”.

Você deve ouvir a profesoura e não  
pode bater nos colegas e deve estudar  
e não pode conversar. E não pode  
escutar nimguen. Só quem vose na escola  
pode escutar e a profesoura vosê pode  
conversar com ceus amigos so  
norrecreio. Vosê mintendeu.

<sup>50</sup> Refiro-me aqui ao texto “*Conselho de classe: os micropoderes da avaliação*”. (Fernandes, 2007a)

(Jaqueline, 8a - A2-3)

Penso que as prescrições das crianças apresentadas neste estudo dão uma ideia da forma como suas vidas e suas subjetividades estão sendo administradas dentro da perspectiva da governamentalidade. A maioria das crianças não fez críticas às regras escolares, o que é perfeitamente compreensível, tendo em vista as práticas que acabei de mostrar, as quais tiram dos alunos qualquer possibilidade de exercer seu direito de crítica e de expressão. Utilizando ativamente estas tecnologias para produzir a forma-aluno, este sistema de ensino pode esperar formar pessoas que pensem, com capacidade de atuar, de se expressar e de se comunicar de modo que possam construir uma vida digna para si mesmas?

As análises apontam para algo não desconhecido para nenhum docente, mas isso dito pelas crianças e dirigido a outras crianças, me faz perguntar: Por quê? Por que nos esforçamos tanto para perpetuar mecanismos de poder que despotencializam a expressão, o desejo, a espontaneidade, a alegria, o riso, o pensamento, a fala e os movimentos, enfim, a vida mesma das crianças?

Fischer (2006) nos ajuda a refletir sobre esse esforço que fazemos para controlar, regular, interditar o corpo, o pensamento, e a capacidade de expressão das crianças. Ela fala do

[...] eterno exercício de doma que parece que não nos cansamos de fazer, nas escolas, [...]. Doma da alma. Doma da surpresa e do surpreendente, da experiência que, na realidade, somente cada um vivencia consigo mesmo. Doma que significa uma hostilidade ao espírito e ao sonho que floresce. Uma rejeição que não é linear, nem evolutivo. Um profundo desprezo pelo que é intempestivo, pelos clarões infantis, seus acontecimentos imprevistos. Tal qual Larrosa, também compartilho a idéia de que a figura da criança é mesmo um contratempo – porque ela acontece como um contratempo, como algo fora do previsto no nosso tempo, no tempo que supomos controlar e que, efetivamente, nos esforçamos por controlar” (FISCHER, 2006, p. 36-37).

Durante as análises, me deparei com um texto que inicialmente me pareceu ser um discurso bastante semelhante aos demais que já havia lido. Pensei em descartá-lo tendo em vista não ter ‘encontrado’ nele nada de ‘novidade’. Passado algum tempo, reencontro o texto e, neste momento então, percebo que havia sim, nele, algo de peculiar, algo que eu não tinha até então ‘lido’. Retomemos então o texto:

Minha escola



Eu gosto muito de brincar com os meus colegas  
também eu aprendo muito.  
eu gosto de comer lanche.  
eu gosto de ficar na escola.  
eu gosto de brincar.  
Eu acho muito da escola.  
Tem uma história bem legal agora não né  
a escola é bem legal  
tem um monte de brinquedos Bom dia!  
(Daniel, 8 anos, 2ª s, A1-9).

Quando Daniel diz, quase no final do texto: “Tem uma história bem legal agora não né”, ele ensaia expressar seu desejo de contar uma história. Fiquei muito tempo pensando a que história estaria ele se referindo. Sobre o que ele queria falar? Na continuidade do enunciado ele demonstra que interiorizou a autocensura, a auto-interdição do desejo de contar uma história. Como a solicitação da professora era, provavelmente, para que ele escrevesse um texto sobre a escola, e o que ele queria contar não se referia a isso, ele mesmo sentencia: *agora não, né?! Quantas crianças como Daniel, são diariamente silenciadas nas escolas? Quantas histórias ‘bem legais’ jamais poderão ser contadas, desenhadas, representadas e sonhadas. Quantas jamais serão ouvidas pelos docentes? Se agora a escola diz não, quando será a hora?*

É preciso, como sugere Weschenfelder (2000), que a escola se posicione

a favor da construção de um espaço para as várias linguagens, para que as diferentes falas expressem a vida cotidiana e dialoguem com as vozes de outros autores, de outras terras e de outras culturas. Espaços narrativos ainda estão por serem garantidos no interior da escola (...), nos quais outras tantas linguagens poderão ser expressas, para além da oralidade e da linguagem escrita (WESCHENFELDER, 2000, P. 181).

Assim como Daniel se conteve não arriscando mudar o texto, poucas crianças se autorizaram a fazer críticas à escola, e nenhuma descreveu algum comportamento explícito de resistência ao poder instituído do professor. Fiquei pensando nas condições em que os textos foram produzidos, no fato deles saberem que estavam escrevendo para alguém ler, no caso uma pessoa adulta, uma professora. Isso, com certeza, influenciou na escolha daquilo que eles quiseram e puderam falar e mostrar. Essa foi a razão que dei a mim mesma, para justificar o fato de não ‘encontrar’ nos textos das crianças nenhum conselho transgressor.

Desconfiei das leituras que havia feito do *corpus*. Será que realmente não havia nada que falasse dessa relação de poder? Se for, como diz Foucault (1988, p. 105-106), que “lá onde há poder há resistência, onde ela estava? Inconformada busquei mais uma vez em Foucault ferramentas para voltar a ler os textos. Relendo o volume I da *História da sexualidade*(1988), que encontrei pistas para continuar pensando sobre as formas de poder e resistência na escola. Neste sentido, Foucault (1988) diz que em relação ao poder:

*Não existe um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: 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. [...] Elas são o outro termo das relações de poder; inscrevem-se nestas relações como 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, [...] É mais comum, entretanto, serem pontos de resistências 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 (FOUCAULT, 1988, p. 106-07).*

Foi durante a leitura deste texto que percebi meu equívoco. Eu buscava não a resistência, mas o confronto, uma grande revolta sob a forma de ‘conselho’. Percebi que a resistência estava em muitos textos, e que está presente nas micro relações de forças produzidas em todas as práticas de deformidade produtiva que investem sobre os corpos infantis. A resistência se manifesta na materialidade do corpo de quem corre nos corredores, sai do lugar, conversa com os colegas, se distrai olhando os colegas e não a professora, fura a fila, sobe nos balanços, ‘mata’ aula, resmunga e xinga o professor, ri, canta, grita, brinca, faz amigos, conversa e sonha com uma escola melhor, com espaços mais coloridos e dignos, mais tempo para brincar, comer e falar.

Ao comentar as críticas que lhes são dirigidas, de que ao colocar o poder em toda parte ele estaria excluindo qualquer possibilidade de resistência, Foucault (2006a) responde: “não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável” (FOUCAULT, 2006a, p. 232). E acrescenta:

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há a

possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto maior astúcia quanto maior for a resistência. [...] em toda parte se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe o dedo no nariz á mesa, para aborrecer aos pais, o que é uma rebelião, se quiserem -, e, a cada instante, se vai da rebelião á dominação, da dominação á rebelião (FOUCAULT, 2006, p. 232).

É preciso, como escreve Foucault, na página final de *Vigiar e Punir*, "ouvir o ronco surdo da batalha". Precisamos nos dispor a ouvir o ronco da batalha cotidiana que travamos com as crianças escolarizadas. Que batalha estamos dispostos a continuar travando com elas e por quê? Com que armas é possível travar uma batalha pedagógica mais justa, menos excludente, menos autoritária e menos adultocêntrica? Que sons queremos produzir com as crianças? Até agora, me parece, que todo o esforço que a escola faz é para que apenas o som de uma voz seja escutado. Neste sentido, a partir do que indicam os textos das crianças que participaram desse estudo, arrisco afirmar que não é a voz das crianças que a escola quer escutar.

## E ASSIM FOI O QUE EU CONTO

No início da tese, escrevi na seção em que me refiro ao caminho metodológico, que “queria olhar outra vez o que havia apenas olhado”. Durante o tempo que transcorreu entre a qualificação do projeto e a escrita final desse estudo, tentei olhar para os discursos das crianças tentando não romantizá-los, como fui alertada na qualificação do projeto. Talvez tenha cometido alguns deslizes, digo talvez, porque não consigo ainda, distanciar-me suficientemente do que escrevi para poder fazer tal avaliação. Foi difícil começar a dizer algo sobre as palavras das crianças. Elas me afetaram com tal intensidade que não conseguia achar a justa medida, o distanciamento necessário para falar sobre o que elas me levaram a pensar. Esta tese apresenta um pouco do que pude dizer a partir desse encontro com as palavras das crianças, palavras infantis diria Kohan. Palavras que, juntamente com as palavras *experiência* e *infância*, me provocaram a tentar ver e pensar outras coisas sobre as crianças e a escola, buscando encontrar outros sentidos para a professora e para criança que me habitam. Fazer este estudo *com* a ajuda das crianças fez toda a diferença entre aquilo que eu pensava que sabia sobre a escola e sobre ser professora. Aqueles discursos que inicialmente me pareceram tão familiares passaram, no transcorrer das análises, a causar um certo estranhamento e desconforto. Todas as minhas tentativas de organizar as análises a partir de categorias e temas fracassaram. Passei muito tempo tentando dominar as palavras do *corpus*, a enquadrá-las dentro de uma lógica. Mas qual lógica? A minha, de professora/pesquisadora moderna. Já quase em desespero resolvi abandonar o que havia organizado, desisti de lutar contra aquelas palavras que se impunham sem pedir licença. Foi a potência dessas palavras, a força dos enunciados que saltavam dos textos, que acabaram definindo a estrutura da tese. Por isso, trago a seguir um pouco mais das palavras das crianças para que elas me ajudem a dizer as palavras finais desta tese.

Eu a conselhevo a onvir a profesora con atenção.  
eu ti informo que tem que ce confortar muito.  
Você tem que ser educado o masimo q possível.  
Você tem que prestar atenção na aula.  
Eu gosto de andar no balanço.

Eu gosto de pegar joaninhas.  
Você não pode brigar.  
não pode falar quando a fafesola es falando.  
não pode diodal de lagar  
tem que chegar na hora  
(Bruno, 8a, A2-8).

O aluno diz: “Você tem que prestar atenção na aula”. A esse imperativo a criança que o habita responde: “Eu gosto de andar no balanço. Eu gosto de pegar joaninhas”. Em meio à lista do *tem quem*, e do *não pode*, espremido pelo imperativo pedagógico que exige da criança o silêncio e a imobilidade, emerge o desejo infantil. Desejo de vida, de movimento, ações tão simples, mas que não encontram espaço na escola. Fiquei muito tempo diante desse texto como que tentando decifrá-lo. Pensei na quantidade de vezes em que nos textos e nos desenhos elas falavam da pracinha. Este lugar eleito pelas crianças parece ter algo de especial: o balanço. O que tem, ou pode ter, de mágico um balanço? Que potência tem uma pracinha, que mesmo estando suja, quebrada e sem cor é tão desejada? E que pode, como disse uma criança, ser “bom para todo mundo”. Arrisco um pensamento: andar de balanço é quase como poder voar. E voando é possível vislumbra um outro olhar, ouvir e sentir a partir de outro lugar, que não é o da sala de aula. O balanço pode funcionar como asas para as crianças.

Inspirada em Calvino (1990), imaginei um balanço alado. Ao escrever em favor da leveza em oposição ao peso, ele buscou na imagem mitológica essa possibilidade. Ele diz: assim: “o único herói capaz de decepar a cabeça de Medusa é Perseu, que voa com sandálias aladas” (1990, p. 16). E para conseguir “decepar a cabeça de Medusa, sem se deixar petrificar, Perseu se sustenta sobre o que há de mais leve, as nuvens e o vento; e dirige o olhar para aquilo que só pode se revelar por uma visão indireta, por uma imagem capturada no espelho” (1990, p. 16). Calvino buscou neste mito uma alegoria para pensar a relação do poeta com o mundo. Trago-a aqui por ela me levar também a pensar a relação das crianças com a escola.

Ao expressar o desejo de andar de balanço e pegar joaninhas, em meio à lista de regras e comportamentos que precisa impor a si mesmo, o menino, assim como Perseu com suas sandálias, busca no balanço alado voar, olhar e sentir.

Andar de balanço pode ser uma forma de se contrapor a opressão, e ao peso, do disciplinamento escolar que aprisionando a vida das crianças escolarizadas.

Para encontrar a leveza, segundo Calvino é “preciso mudar de ponto de observação, [...] é preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle” (Calvino, 1990, p. 19).

Fora do espaço da sala de aula existe um lugar onde é possível fazer um vôo mágico ao simples balançar de uma corda. Observar a escola de outro ponto, sob outra ótica, outra lógica, talvez mais leve. A criança pode no balanço ter um espaço para a experiência. Ela voa para se transformar, e como Perseu, não se deixar petrificar pela escola.

A partir dos discursos das crianças, sou levada a pensar que o processo de escolarização aqui narrado por eles demonstra que na escola não há espaço para a *experiência* e para a infância nas perspectivas teóricas aqui apresentadas. Que o currículo, as relações de poder, a metodologia, a concepção de ensino e de aprendizagem continuam fortemente ancoradas nas perspectivas tradicional e tecnicista. Os espaços e as atividades que não fazem parte “da aula” e não são consideradas “pedagógicas”, são relegadas a segundo plano pelos adultos que fazem parte da instituição. Elas percebem as relações de poder que circulam na escola e que é preciso corresponder ao que os docentes esperam de um bom aluno para poder ser aprovado e obter afeto. São capazes de perceber a diferença de tratamento dada aos espaços ocupados pelos docentes em relação aos que são de uso exclusivo dos alunos.

As crianças gostam da escola, querem ir para escola, esperam dela mais do que apenas aprender a ler e escrever. Esperam, também, que através dela possam obter um futuro, um trabalho que as torne ‘gente de verdade’. Além de aprender, elas querem que a escola seja um espaço onde possam brincar, ter amigos e merendar. Afirmam que aprendem brincando e com seus pares. São disponíveis para se relacionar com as outras crianças e também com os adultos. Aham-se capazes de ajudar aos adultos e aos colegas. Vivem com intensidade os momentos do recreio, da merenda, da educação física, da biblioteca, da informática. Valorizam a convivência com os colegas e os espaços onde podem ser corpo e mente, onde podem falar e se movimentar.

A partir disso é possível dizer que a escolarização induz a criança a ter uma experiência de si mesmo que a afeta de forma indelével. Ou seja, uma experiência

que esta implicada diretamente naquilo que a criança-aluno é. Como diz Kohan (2003), "são experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes" (p. 81).

Larrosa, ao tentar aproximar a palavra experiência da educação, diz que é preciso reivindicar um outro sentido para a palavra experiência. Ele sugere que se explore "o que a palavra *experiência* nos permite pensar, o que a palavra *experiência* nos permite dizer e o que a palavra *experiência* nos permite fazer no campo pedagógico" (LARROSA, 2004, p. 21).

Para explorarmos as possibilidades de um pensamento da educação elaborado desde a *experiência*, Larrosa diz ainda que é preciso fazer duas coisas: a primeira seria 'reivindicar a experiência', e a segunda, seria 'fazer soar' de outro modo a palavra *experiência*" (LARROSA, 2004, p.21).

Isso significa reivindicar 'o velho sentido da experiência'. E porque deveríamos fazê-lo? Deveríamos fazer isso segundo argumenta Larrosa (2004), porque é preciso dar-lhe legitimidade, dignificá-la. Para que possamos fazer frente às formas dominantes de racionalidade que colocam o saber em outro lugar que não na experiência.

A ciência captura a experiência e a constrói, a elabora e a expõe segundo seu ponto de vista, desde um ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade. Com isso elimina o que a experiência tem de experiência e que é, precisamente, a impossibilidade de objetividade e a impossibilidade de universalização. A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre aqui e agora, contextuais, finitas, provisionais, sensíveis, mortais, de carne e osso, como a vida mesma. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida. Por isso, na ciência tampouco há lugar para a experiência, por isso a ciência também menospreza a experiência, por isso a linguagem da ciência tampouco pode ser a linguagem da experiência (LARROSA, 2004, p. 22) (tradução minha).

Mas afinal, o que significa mesmo reivindicar a experiência? Como pode esse outro sentido da experiência ser legitimada no campo pedagógico? Tomar essa atitude "supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menospreza e rechaça: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida" (LARROSA, 2004, p. 23). Reivindicar a experiência para Larrosa é, no entanto, uma atitude necessária, mas não suficiente. É preciso fazê-la soar de outro modo, é preciso fazer soar a palavra experiência, não de qualquer maneira, pra isso é preciso usá-la, como diz Larrosa,

“com certa amplitude, com certa precisão” (LARROSA, 2004, p. 23). Ele considera relevante, no entanto, que se tomem algumas precauções quanto à tentativa de fazê-la soar diferentemente. São elas:

- Separar claramente experiência de experimento;
- Tirar da experiência todo o dogmatismo, toda a pretensão de autoridade;
- Separar claramente experiência de prática;
- Evitar fazer da experiência um conceito;
- Evitar fazer da experiência um fetiche ou pior, um imperativo;
- Tratar de fazer da palavra experiência uma palavra afiada, precisa, uma palavra, inclusive, difícil de utilizar (LARROSA, 2004, p. 23).

É possível pensar uma educação escolar para as crianças que se aproxime da *velha idéia* de experiência? Concordo como Kohan (2007) quando ele diz que para isso seria preciso romper com a lógica da pedagogia. Uma educação nessa perspectiva só seria possível se fosse interrompida a lógica da escolarização, inventada na modernidade e a verdade pedagógica desse lugar à experiência.



## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AHLBERG, Janet & Allan. *O carteiro chegou*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah; WEIL, Eric; RUSSELL, Bertrand; GASSET, Ortega Y. *Quatro Textos Excêntricos*. Relógio D'Água Editores, 2000. P. 21- 53.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e sociedade*. Vol. 28, n. 100 Especial, Campinas, 2007 P. 1059 – 1083.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por Amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BÁRCENA, Fernando. *El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder, 2004.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración e hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *A arte da vida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre a literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BESLEY, Tina; PETERS, Michael A (orgs). *Por que Foucault? : novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Trad. Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONDIOLI, Anna. (org.) *O tempo no cotidiano infantil: perspectiva de pesquisa e estudo de caso*. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2002. P. 19 - 32

BURMESTER, Ana Maria de O. Em defesa da sociedade. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.). *Imagens de Foucault e Deluze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 35 – 48.

CALVÍNO, Ítalo, *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTELLO, Luis A; MÁRSICO, Claudia T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, Edgardo. *El vocabulário de Michael Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidade Nacional de Quilmes, 2004.

CHAMBOREDON, J. C.; PRÉVOT, J. O ofício de criança. In: GRÁCIO, S.; STOER, S. *Sociologia da Educação II. Antologia. A construção social das práticas educativas*. Lisboa: livros Horizonte, 1982.

COMENIUS. *Didática magna*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

CORAZZA, Sandra M. *Manual infame, mas útil, para escrever uma boa proposta*. Porto Alegre, 2000. (Digitado)

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

CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELEUZE, G. *Conversações, 1972 – 1990*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DALLAZEN, Maria Isabel Habckost. “Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu”: Práticas culturais em narrativas escolares. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2006.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz T da. (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. P. 14 – 29.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

EIZIRIK, Marisa Fermann; COMERLATO, Denise. *A escola (in) visível: Jogos de Poder, Saber, Verdade*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

ELIAS, Norbert. *Os alemães. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador, volume 2: Formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Mediocridade e koucura e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1995.

EWALD, François. Foucault. *A Norma e o Direito*. Trad. Antônio Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 1993.

FERNANDES, Natalia. O centro e a margem: infância, proteção e acolhimento institucional. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; SARMENTO, Manuel J. (orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

FERNANDES, Susana B. Conselho de classe: os micropoderes da avaliação. *Revista Diálogo. Didática e formação de professores*. Canoas, RS: Centro Universitário La Salle, nº 11, 2007.

FERNANDES, Susana. *Eu me brinco na hora do recreio: infância e escolarização*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Infância, mídia e experiência. In: GURSKI, Roselene. [et al.]. (Org.). *Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 27-40.

FISCHER, Rosa M. Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 49 – 71.

FREITAS, Marcos Cezar de. Apresentação. In: GONDRA, José. (org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002. P. 7 – 10.

FRIAS FILHO, Otávio. *Livro da primeira vez*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luisa M.; SALLA ZEN, Maria Isabel. (orgs.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2003. P. 127 – 142.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*. Vol. V: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. P. 264 – 287.

FOUCAULT, Michel. O anti-édipo: uma introdução à uma vida não fascista. PÁL PELBART, Peter.; ROLNIK, Suely. (orgs.). *Cadernos de Subjetividade*. Gilles Deleuze. Núcleo de Estudos e Pesquisa da Subjetividade do Programa de Estudos e Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC - São Paulo, 1996a.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: RABINOWS, Paul; DREYFUS, Hubert. *Uma Trajetória Filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231- 249.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*. Vol. IV: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. P. 223 – 241.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Edi., 1999a.

FOUCAULT, Michel, *Vigiar e Punir: história de violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOUVEA, Maria Cristina S. de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 97 – 118.

HEIDEGGER, M. *A caminho da linguagem*. Trad. Márcia S. C. Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HOBBSAWM, E. *A Era dos Extremos : O breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: CIA das Letras, 1998.

JÓDAR, Francisco e GÓMEZ, Lucía. Devir –criança: experimentar e explorar outra educação. *Revista Educação & Realidade*: Porto Alegre, v.27, n.2, p. 31-45, jul.\dez. 2002.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996.

KATZ, Chaim Samuel. Crianceria: o que é a criança. In: PELBART, Peter Pál; ROLNIK, Suely. (orgs.). *Cadernos de Subjetividade*. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP – v. 1, n. 1 (1993) – São Paulo, 1996. P. 90 – 96.

KOHAN, Walter. *Entre Deluze e a educação: notas para uma política do pensamento*. *Educação & Realidade*. Dossiê Gilles Delize, v.27, n.2 (jul/dez). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2002.

KOHAN, Walter. *Infância*. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 40- 61.

KOHAN, Walter. *Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaio de Filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter; BORBA, Siomara. (Orgs). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KOHAN, Walter; GONDRA, José. (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2003. P. 13 – 38.

KULMANN JR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (orgs.). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. P. 15 – 33.

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel L.Leite. (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo, Editora UNESP, 2004. P. 19 – 34.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 211 – 216.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 46 – 75.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa. In: KOHAN, Walter; BORBA, Siomara. (orgs). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 185 – 193.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. P. 129 – 156.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P. 35 – 86.

LECOURTT, D. *Para uma crítica da Epistemologia*. Lisboa: Assírio & Alvin, 1980.

LOURO, Guacira. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. P. 64 – 69.

LYOTARD, Jean-François. *O Pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: D. Quixote, 2003.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MARTINS, Maria do Carmo. E se o Outro é o Professor? Reflexões Acerca do Currículo e Histórias de Vida. In: GALLO, Silvío; SOUZA, Regina Maria. (Org.). *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. P. 103-118.

MEIRIEU, Philippe. *El maestro y los derechos del niño. Historia de um malentendido?* Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat, 2004.

MILTEIN, Diana; MENDES Hector. La escuela em el cuerpo: estúdios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos em escuelas primarias. Madrid: Nino y Dávila, 1999.

MRECH, Leny Magalhães. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. P. 155 – 172.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luis H. da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. P. 172 - 177



NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Trad. Alfredo Veiga- Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, MARISA VORRABER.(Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. P. 57 – 63.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna*. Trad. Mustafá Yashek. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. Madrid: Alianza, 1971.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. *Tarefa de casa: uma violência consentida?* São Paulo, Edições Loyola.

Ó, Jorge Ramos do. *A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas*. EDUCAÇÃO & REALIDADE. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 34, n. 2, mai./ago. 2009. P. 97 – 117.

Ó, Jorge Ramos do. O governo do aluno na modernidade. *Foucault pensa a educação*, São Paulo, vol. 3, p. 36-45, 2006.

PÀL PELBART, Peter. *Solidão, fascismo e literalidade*. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1325, set./dez. 2005)

PERERIRA, Rita Maria Ribes. Tudo ao mesmo tempo agora: Considerações sobre a infância no presente. In: GONDRA, José Gonçalves. (org.). *História, Infância e Escolarização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. Tecnologia como prática cultural: morfologias de governo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel E. (orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas; Ed. ULBRA, 2006. P. 265 – 279.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

PRADO JR, Plínio W. Aprender a viver – Wittgenstein e o “não-curso” de filosofia. In: BORBA, Sonia; KOHAN, Walter. (orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 61 – 76.

RAGO, Margareth. Libertar a História. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.). *Imagens de Foucault e Deluze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 255 – 272.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record/Altaya, 1995.

RICHTER, Sandra. *Criança e pintura: ação e paixão de conhecer*. Porto Alegre, Mediação, 2005.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RUA, Maria Adelaide. Infância em territórios de pobreza: os falares e sentires das crianças. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. de.; SARMENTO, Manuel J. (orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M.; PINTO, M. (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança – Universidade Minho, 1997. P. 7 – 29.

SARMENTO, Manoel. Culturas e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. (org.). *Produzindo Pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 19 - 40.

SARMENTO, Manuel.; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. *Cad. Educ. FaE\ UFPel, Pelotas* (21): 51 – 69, julho\ dezembro, 2003. p. 51 – 69.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os ofícios da criança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL: OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAS DA INFÂNCIA, 2000, Universidade do Minho, Braga, Portugal. P. 125 – 145.

SARMENTO, M. Reinvenção do ofício de aluno. In: CANÁRIO, Rui. [et al.]. (orgs.). *Escola da Ponte: um outro caminho para a educação*. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004. P. 61 – 71.

SCHÉRER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P. 247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIROTA, Régine. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 112, p. 7-31, março. 2001.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Gizele de. Observar as infâncias: caminhos investigativos. In: FREITAS, Marcos C de. (orgs.). *Desigualdade social e diversidade cultural*. São Paulo: Cortez, 2006. P. 390 – 405.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

STEINER, G. *Lenguaje y silencio*. Barcelona: Gedisa, 1982.

THEMUDO, Tiago Seixas. *Gabriel Tarde: sociologia e subjetividade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Que (e como) é necessário aprender? Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de. In; SARMENTO, Manuel J. *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

VEIGA, Cyntia. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 21, set-dez., 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre sociologia e História da educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *Pensadores sociais e História da educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 145 – 172.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 13 – 34.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 103-126.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Foucault revoluciona a história. Brasília: Ed. UNB, 1982.

VINCENT, Hubert. Problema e emancipação na escola. In: KOHAN, Walter; BORBA, Siomara. (Orgs). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 41- 59.

XAVIER, Maria Luisa M. *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

XAVIER, Maria Luisa M. *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003a.

XAVIER, Maria Luisa M. Introduzindo a questão do planejamento: globalização, interdisciplinaridade e integração curricular. In: XAVIER, Maria Luisa M.; SALLAZEN, Maria Isabel. (Orgs.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2003. P. 5- 26.

XAVIER, Maria Luisa M. Os incluídos na escola: a negação do processo de disciplinamento. In: XAVIER, Maria Luisa M. (org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 145-157.

XAVIER, Maria Luisa M. [et al] A escola pública como espaço para as classes populares: pedagogias da diversidade e reinvenção coletiva do trabalho escolar. In: MOLL, Jaqueline. (org.). *Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2005. P. 41 – 82.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 143-216.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. Afinal, qual o gênero da Educação Infantil. In: OLIVEIRA, Vanessa Fortes de. (Org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. P. 175- 195.

WINCHESTER, Ian. A descrição usual do alfabetismo e seus críticos. *Teoria e educação*, Porto Alegre, n.2, 1990. P. 136 – 157.