

SUBJETIVIDADE E SUBJETIVAÇÃO: A “CRIANÇA RESISTÊNCIA” NAS DOBRAS DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

ALCÂNTARA, Cássia Virgínia Moreira de. – UFS

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Sem Financiamento

POR QUE INVESTIGAR A “CRIANÇA RESISTÊNCIA” ?

A infância ganhou status de personagem principal nas cenas da modernidade e naturalmente os refletores que sobre ela se lançaram também se acenderam no palco escolar. Foi assim que teve início uma preocupação incessante com a produção de saberes que pudessem nortear novas práticas pedagógicas compatíveis com essa nova concepção de infância. A citação de Dewey esclarece como este processo se desencadeou.

A mudança que tem vindo a ser introduzida na educação é uma transferência do centro de gravidade. É uma mudança, uma revolução, não muito diferente da que Copérnico iniciou ao transferir o centro astronômico da Terra para o Sol. No caso em análise, a criança converte-se no Sol em volta do qual gravitam os instrumentos da educação; ela é o centro em torno do qual estes se organizam. (DEWEY, 2002, p. 40)

A modernidade trouxe consigo uma *vontade de saber* sobre a criança. A distinção entre o universo infantil e o universo adulto instaurou processos de socialização que se incumbiram da formação desse novo sujeito infantil. A escola foi eleita o campo privilegiado para essas ações e a criança passou a representar a esperança de formação do homem civilizado.

Como afirma Foucault, a modernidade instaurou uma preocupação com o sujeito. “A questão é determinar o que deve ser o sujeito, [...], qual estatuto ele deve ter, qual posição ele deve ocupar no real ou no imaginário, para devir sujeito legítimo de tal ou qual tipo de conhecimento” (FOUCAULT, apud KOHAN, 2003, p. 81-82). A infância é o período privilegiado, campo fértil, sobre o qual se produzirá esse sujeito.

Porém sabe-se que, ao aderir a este corpo de regras a criança manifesta-se subjetivamente, portanto não se pode conceber o processo de socialização como uma adesão incondicional do sujeito infantil. Por isso, o desafio deste projeto foi investigar as formas de resistência que a criança esboça ao elaborar mecanismos de escape através dos quais reage ao processo de normatização/disciplinarização ao qual passou a ser submetida na modernidade.

A pesquisa pretendeu identificar tanto as formas de resistência ativa quanto passiva que se manifestam no seio deste projeto pretensamente homogeneizador. Constatou-se que elas revelam estreita correlação com as singularidades de cada sujeito e expressam modos peculiares de preservar suas idiossincrasias.

Neste artigo sintetizo parte dos resultados e discuto como essas situações caracterizam de forma contundente uma dimensão que, criativamente, as crianças agregam ao processo socializador, pois, ainda que submetidas às práticas de subjetivação, pode-se dizer que elas preservam a sua subjetividade.

ETNOGRAFIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

No que diz respeito à metodologia a observação participante, técnica tradicionalmente privilegiada nas pesquisas de cunho etnográfico apresentou-se como a solução mais adequada para apreender esta realidade.

Para obter respostas às questões propostas na pesquisa formulou-se um protocolo de observação. Esta atitude foi o que permitiu a clareza sobre o que deveria ser observado diante da multiplicidade de aspectos que a realidade empírica apresenta. Portanto, no primeiro momento foram formuladas algumas perguntas, chamadas no campo da antropologia de perguntas etnográficas, que possibilitaram a redução do foco de observação obrigando o registro no diário de campo apenas das manifestações que produzissem respostas para tais questões.

O uso dos procedimentos metodológicos da etnografia tornou possível uma “descrição densa” das vivências cotidianas destas crianças.

Geertz (1973) utiliza o termo “descrição densa”, que ele tomou emprestado do filósofo Gilbert Ryle, para designar o que pretende a etnografia. Segundo ele, a cultura, como um sistema de símbolos construídos, ‘não é um poder, algo a quem pode ser atribuída a causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos: é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligivelmente – ou **densamente** - descritos. (ANDRÉ, 1995, p. 19-20, grifo nosso)

Num estudo publicado pela editora Paidós, Maria Bertely Busquets¹, afirma que ao utilizar a pesquisa etnográfica em educação o pesquisador deve estar ciente de que o

¹ Especialista em metodologia etnográfica aplicada a análise da cultura escolar e a formação de mestres e investigadores educativos. Membro do Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), criado em 1980 no México.

resultado final de seu trabalho não pode restringir-se a um mero relatório descritivo e anedótico, isentando-se o etnógrafo de emitir seu parecer científico a respeito dos dados compilados. Não se trata, portanto, de mero trabalho de recompilação, “La etnografía educativa, sin embargo, tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos”. (BUSQUETS, 2000, p. 27).

A autora aponta três níveis de reconstrução epistemológica a partir dos quais o pesquisador pode encaminhar essa análise interpretativa da realidade observada. O primeiro que ela chama de “la acción social significativa”, o segundo “el entramado cultural” e o terceiro “hegemonía, consenso e instrumentos de significación”. No nível “la acción social significativa” destacam-se duas contribuições que permitiram compor a análise interpretativa dos dados coletados nesta pesquisa.

A primeira originada do corpo teórico da Psicologia Social respaldou o conceito de *persona*, que neste trabalho assume o caráter de uma construção social a partir das interações sociais que o sujeito estabelece.

De acuerdo con la psicología social, representada por George Herbert Mead [1982], la persona se construye al interactuar socialmente y al colocarse en lugar de los otros. Como producto de tal proceso, la persona integra a sí misma al otro generalizado o el conjunto de experiencias que resultan relevantes y significativas para un grupo social específico”. (BUSQUETS, 2000, p. 30).

No segundo nível Busquets (2000, p. 32) enfatiza os estudos de Clifford Geertz, nos quais o autor considera que “la cultura, [...] aunque no tiene un poder determinista en el comportamiento social de la gente, es una trama significativa creada y recreada por la interacción social”. Nesta pesquisa a visão de cultura advém desta teorização. Ao considerar a cultura como “uma trama significativa criada e recriada pela interação social”, o olhar sobre a infância desloca-se de uma perspectiva na qual se estuda para categorizar fases e etapas de seu desenvolvimento, para uma abordagem que considera a constituição do sujeito social, como uma realidade em contínuo movimento de onde advém formas locais e únicas de manifestação dessa infância.

Finalmente no terceiro nível a autora conclui que a etnografia educativa deve conceber a prática social em suas particularidades, mas não descuidar das análises macrossociológicas em cujas teorizações encontra-se o lugar que o Estado ocupa no

sistema social. A análise microssocial permite compreender as relações de poder local, porém não se pode perder de vista a escola como uma tradição inventada.

A tarefa da pesquisa ao realizar uma análise interpretativa dos dados colhidos na realidade local foi a de inseri-los no quadro de sua cultura e de seu sistema social. A síntese das contribuições teóricas que corroboram a proposta etnográfica de pesquisa em educação foi retomada para mostrar que a pretensão foi “penetrar mais profundamente no processo real pelo qual pessoas e grupos convivem com um **sistema social, sob uma cultura**”. (GLUCKMAN, 1975, p. 69, grifo nosso).

Ao privilegiar esta dimensão sócio-cultural resgatou-se também, de imediato, a dimensão política na qual o sujeito está inserido. Visto dessa forma o processo de socialização requer uma investigação de campo para identificar as maneiras pelas quais a sociedade constrói sua versão de ser humano e que respostas ela obtém ao atuar diretamente sobre os indivíduos.

Nesse sentido os estudos de Pierre Bourdieu (1983) cumprem um importante papel. Revelam em que contexto político e social está situado este *indivíduo* ao inseri-lo num *campo* social no qual as práticas sociais deverão constituir-se em função de um *habitus* que medeia as relações entre estrutura e sujeito. Os comportamentos coletados em sala de aula tornam possível acompanhar um *habitus* em formação, emanado das relações sociais que as crianças vivenciam no seu cotidiano, e formador das práticas sociais condizentes com o *campo* cultural ao qual pertencem.

Além dos estudos de Bourdieu a perspectiva foucaultiana de governo também permite compreender as reações que o sujeito social esboça no seio deste processo de socialização. Foucault não nos permite negar o assujeitamento dos indivíduos e por isso a autonomia torna-se, uma construção social tecida pelos indivíduos a partir do lugar que ocupam nas redes de poder cotidianamente desenhadas pelas relações sociais que vivenciam. Desse ponto de vista, “o social não é o cenário em que sujeitos constroem e articulam conhecimentos graças a uma racionalidade intrínseca, fruto de uma capacidade genética inata e colocada em ação com base em um interacionismo inscrito numa suposta condição humana e humanizante”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 29).

As análises foucaultianas do poder porque foram úteis para a compreensão da “criança resistência” porque em Foucault, a problemática do “governo” transforma-se na problemática do “governo”, como afirma Veiga-Neto (1997), e é por isso que

tem seus fundamentos na ética do cuidado de si, que é uma ética política, desenvolvida nos últimos livros publicados por ele para explicar como o indivíduo incorpora um conjunto de saberes produzidos no interior dos *regimes de verdades* e a partir destes saberes gesta em si próprio o processo de autodisciplina necessária para sua inserção social.

Estas análises foram realizadas por Foucault a partir do resgate do conceito de cuidado de si na vida filosófica e na moral antiga. A fim de estabelecer uma relação entre o sujeito e a verdade, Foucault tomou como ponto de partida a noção de “inquietud de si mismo”. Como afirmou o filósofo

con esta expresión intento traducir, mal que bien, una noción griega muy compleja y rica, también muy frecuente, y que tiene una prolongada vigencia em toda la cultura griega: la de *epimeleia heautou*, que los latinos traducen, desde luego, con el desabrimiento que se denunció a menudo, o que en todo caso se señaló, por algo así como *cura sui*. *Epimeleia heautou* es la inquietud de sí mismo, el hecho de ocuparse de sí mismo, preocuparse por sí mismo, etcétera. (FOUCAULT, 2002, p. 17)

Como se vê a *epimeleia heautou* era, na Antigüidade, uma atitude com respeito a si mesmo, com respeito aos outros e com respeito ao mundo. Era uma maneira de prestar atenção ao que se pensa e também designava uma série de ações que o sujeito exercia sobre si mesmo, modificando-se em função das práticas culturais às quais se encontrava submetido. Por isso

con esta noción de *epimeleia heautou* tenemos todo un corpus que define una manera de ser, una actitude, formas de reflexión, prácticas que hacen de ella una especie de fenómeno extremadamente importante, no sólo en la historia de las ideas o las teorías, sino en la historia misma de la subjetividad o, si lo prefieren, en la historia de las prácticas de la subjetividad. (FOUCAULT, 2002, p. 29)

Prosseguindo com os estudos sobre a ética do cuidado de si, Foucault (1990, p. 73) encontrou na tradição filosófica do estoicismo a *askesis*, uma técnica de subjetivação através da qual se dá “o domínio sobre sí mesmo, obtido no através de la renuncia a la realidad sino a través de la adquisición y de la asimilación de la verdad”. Foucault informa ainda que a palavra grega que define esta preparação do sujeito para viver a realidade é *paraskeuazo*, que significa “estar preparado”, e se trata de “um

conjunto de práticas mediante las cuales uno puede adquirir, assimilar, y transformar la verdad en un principio permanente de acción”.

Foucault fez uma longa incursão no pensamento filosófico antigo para mostrar como o cuidado de si sofreu profundas modificações, pois a partir da tradição cristã privilegiou-se o princípio délfico “gnôthi seauton”, “conhece-te a ti mesmo”. Por isso, na modernidade o cuidado de si reaparece ressignificado a partir desta moral cristã que o concebeu sob o prisma do não-egoísmo, como uma fórmula religiosa-cristã de renunciar a si mesmo, e também, como uma fórmula moderna de uma obrigação para com os outros.

Foi nesse contexto que ao discutir a hermenêutica de si o filósofo definiu quatro grandes grupos de técnicas de poder que agem sobre os indivíduos. Nesse grupo encontram-se as técnicas de si

que permiten a los individuos efectuar, **por cuenta propia o con la ayuda de otros**, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (FOUCAULT, 1990, p. 48, grifo nosso).

Nesse sentido

Cuidar do próprio eu no século XX passou a significar ajustar-se ao exterior, oferecer-se, com um conjunto de “verdades” que, ao serem apreendidas, memorizadas e progressivamente postas em prática, constroem um sujeito com um certo modo de ser e uma certa maneira visível de agir. (MARSHALL, 1999, p. 29)

Na modernidade “o poder não é mais uma presença onipresente e globalizante, mas, em vez disso, um jogo aberto e estratégico” (MARSHALL, 1999, p. 29). E desse jogo o indivíduo toma parte como elemento que se autodisciplina através das *técnicas de si*.

Foi através de um diálogo constante com essas categorias foucaultianas, que se analisou as formas as respostas esboçadas pelos sujeitos, como formas de “condução de si mesmo” ou de autodisciplina, mas também como resquícios de sua subjetividade.

A “CRIANÇA RESISTÊNCIA”: OS ACHADOS DA PESQUISA

Não foi surpresa identificar as formas de resistência que as crianças expressam durante o processo de socialização secundária. Desde o início esta era uma das hipóteses norteadoras da pesquisa. Porém foi uma surpresa a constatação da criatividade que caracteriza esses modos e maneiras de reagir. A subjetividade infantil revelou-se no ato criativo que permite ao ser humano re-inventar novas formas de ser, preservando em si mesmo aqueles aspectos peculiares referentes a sua personalidade. Apesar de todo aparato disciplinador, a expressão desse ato criativo emerge naturalmente, e isso nem sempre significa o descumprimento das normas necessárias à inserção no grupo social. Significa sim, afirmar que há nesse processo de subjetivação uma parcela constituinte que resiste à transmissão disciplinar e à homogeneização abrindo uma possibilidade para o que se chamou de escape do indivíduo.

Algumas situações extraídas do diário de campo revelam como isso aconteceu.

Daniela está fantasiada. Calçou sapatos pretos (de adulto) e vestiu uma saia de bailarina. Colocou um pedaço de tule no pescoço como se fosse uma echarpe. Tatiana elogia a garota dizendo: "Daniela você está um show!" (diário de campo, 27/03/03)

É claro que é comum a criança usar fantasias nessa faixa etária. Em geral as escolas de Educação Infantil têm esses “aparatos”, conforme está recomendado no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.

A maquiagem (que as crianças podem utilizar sozinhas ou auxiliadas pelo professor), fantasias diversas, roupas, sapatos e acessórios que os adultos não usam mais, bijuterias, são ótimos materiais para o faz-de-conta nesta faixa etária. Com eles, e diante do espelho, a criança consegue perceber que sua imagem muda, sem que modifique a sua pessoa. (BRASIL, 1998, v. 2, p. 39).

Porém, o termo foucaultiano não foi usado inadvertidamente porque, visto dessa maneira um baú de fantasias transforma-se, é certo, num **aparato** que serve às tecnologias de constituição do eu. Discutir-se-ia aqui inúmeras finalidades às quais ele encontra-se submetido como, por exemplo, a constituição de gênero. Porém, no caso de Daniela, o uso da fantasia transformou-se numa prática que se adequava às suas necessidades pessoais, subvertendo a ordem. Em alguns trechos do diário há comentários alusivos a essa particularidade da garota, interrogando acerca dos motivos que levavam Daniela a chegar à escola calçada com tamancos de adulto porque exigia

desde a saída de sua residência trajar-se de uma forma especial. Sem querer aprofundar as discussões em torno do fardamento como recurso da maquinaria escolar que se destina à homogeneização, porque esse não é o foco das discussões nesse estudo, um breve comentário possibilita a reflexão sobre o tema. Como o próprio nome justifica, o uniforme escolar é uma tecnologia de poder que submete o sujeito a um padrão desejado. O baú de fantasias também se caracteriza como um aparato para a constituição de identidades, como já se afirmou, mas a estratégia usada por Daniela resulta numa inversão dos dois processos de subjetivação. A personalidade da manifestação dessa criança produzia efeitos opostos àqueles desejados pela maquinaria escolar quando impõe o uso do fardamento para dar um único padrão a todos ou quando faz uso das fantasias para proporcionar modelos de identificação (super-heróis, com mocinhas e bandidos, etc.). Para Daniela o recurso da fantasia funciona como um holofote que lança sua luz sobre a mesma destacando-a no grupo. Dessa forma, o apagamento que o efeito do uniforme causaria reverte-se com o uso da fantasia, principalmente porque esta deixou de ser usada apenas nos momentos destinados às brincadeiras de faz-de-conta. Percebe-se uma reinvenção do uso da fantasia que deixa de estar submetida à hora do faz-de-conta e passa a ser o diferencial que aparece em Daniela.

Vê-se então que o poder exercido sobre o corpo deixa brechas que são ocupadas pelo sujeito. Desse ponto de vista o corpo transforma-se em sede que abriga a singularidade e a diferença permitindo à criança escapar das determinações institucionais e possibilitando o surgimento de algo novo que pulsa criativamente dentro de cada um.

As estratégias usadas por cada criança são diferenciadas, no caso de Camila, por exemplo, uma criança comportada e aparentemente submissa, há uma tendência a adaptar-se perfeitamente às determinações do *campo*. Por isso, nas situações de conflito ocorridas entre ela e os colegas as normas eram usadas para justificar seu comportamento, via de regra correto, e em contrapartida fortalecer sua crítica ao comportamento dos colegas, como se vê na situação abaixo.

Camila e Daniela discutem por causa de uma bolinha. Camila diz: "Eu já disse que não pode falar isso. A bola é da escola". Daniela coloca as mãos na cintura e grita: "E daí? E daí?" (diário de campo, 12/05/03)

Enquanto Daniela pouco se preocupa com as normas estabelecidas pelo grupo, Camila faz uso delas para preservar o seu direito de ficar com a bola e por isso se vale

do discurso utilizado pela professora repetindo-o fielmente. Essa também é uma forma de expressão da subjetividade que prefere ajustar-se às normas visando às recompensas e retribuições meritocráticas. Esse é o comportamento que Camila expressou desde o início do ano.

Nesse caso, a adesão ao regime de verdade não significa anulação do próprio eu, mas opção para a constituição de uma subjetividade que visa lograr êxito dentro do campo. Essa seria uma forma de subjetividade produtiva, que se submete às leis da instituição porque opta pelo caminho da não transgressão para auferir benefícios.

Esse é um traço singular que confere à Camila uma distinção entre os demais membros do grupo, fazendo-a ocupar um espaço que é próprio a ela. Francisco, por exemplo, é uma criança da qual não se poderia esperar atitude semelhante. Dono de uma vontade ferrenha, quando se trata de disputas Francisco não deixa por menos e as pessoas que dele se aproximam podem surpreender-se com a sua dificuldade em ceder.

Ao chegar diante da sala vejo Francisco em prantos, lágrimas nos olhos, transtornado. Gritava e chutava a porta da sala. A professora Viviane o observava de longe e disse: “Francisco, seu suco está lá. Venha tomar o suco senão Alessandra vai jogar fora”. Francisco responde gritando ainda mais: “Quero minha lancheira!”. É só isso que ele pede o tempo todo. Chuta a porta e grita: “Quero lanchar”. Viviane diz: “Você disse que não queria mais. Eu perguntei três vezes. Você viu que eu ia guardar. Agora acabou a hora de lanchar. Seu suco ainda está lá”. Francisco consegue abrir a porta que dá acesso a sala onde está sua lancheira. Tenta pegá-la, mas não alcança o suporte onde fica pendurada. Além disso, Viviane não o deixa pegar a lancheira. Eu sugeri: “Viviane, deixe-o ver que não tem mais bolo”. Ela mostra a lancheira para ele. Quando o garoto tenta pegá-la a professora não deixa: “Não, Francisco! A lancheira não! Todo dia você quer fazer isso”. Ele pula, chora, bate em Pedro que tenta acamá-lo. Viviane reclama com ele que sai correndo da sala. (diário de campo, 20/08/03)

Alguns ajustes significativos aparecem em decorrência do processo de socialização. Mas o registro abaixo realizado na penúltima semana de aula mostra a persistência desse tipo de comportamento.

Daniela duela com Pedro e Francisco numa imaginária batalha de espadas usando as peças de boliche. A “espada” de Daniela cai e Francisco que está do lado de fora da caixa vai pegá-la, mas não a devolve para a colega. Ela grita: “Hã! Hã! Francisco pegou minha vermelha”. A professora interfere dizendo: “Francisco, Francisco!”. Ele imediatamente vira-se e devolve a “espada” de Daniela. Mas não o

faz com muito gosto, pois joga a “espada” que cai na caixa onde Daniela está. Ouço ao fundo a voz de Camila dizendo: “jogando é falta de educação não é?”. Em seguida, Francisco começa a jogar os brinquedos para cima. Vivi intervém dizendo: “Ei, Ei, por que você está jogando os brinquedos assim para cima heim? Heim Francisco?”. Ele não responde imediatamente, o que leva a professora a voltar-se para ele e repetir a pergunta. Ele baixa a cabeça. Quando ela volta a perguntar pela terceira vez ele diz com voz baixinha: “pra eu brincar...”. Ela completa: “Ah, mas não é para brincar assim não porque vai machucar os coleguinhas. Viu? Brinque sem jogar nada pra cima”. Ele sai como se nada tivesse acontecido e continua a brincar no meio dos brinquedos que estão espalhados no chão. Logo depois ele pega um objeto entre os brinquedos e o transforma numa “arma” apontando para Daniela e disparando um tiro cujo barulho imita sonoramente: “Phá!”. Ela se esquiva do “tiro” e diz: “Ah, eu não quero!”. (diário de campo, 13/11/03)

Na cena alguns pontos merecem destaque. Primeiro, o fato de Francisco responder apesar do tom de voz baixo. Ao longo de quase todo ano letivo o comum era ele sair correndo e deixar a professora sem respostas. Segundo, o comportamento dele na seqüência da cena, porque se viu que ele não cedeu ou voltou atrás nas suas ações expressando submissão. Pelo contrário, apesar de cumprir a ordem da professora, o faz jogando o brinquedo para a colega. E, por último, no final da situação, Francisco encontra meios de satisfazer seu desejo com o recurso da brincadeira de faz-de-conta, “matando” a colega. Esse foi um mecanismo de escape detectado em diversas situações tendo sido utilizado por várias crianças. O importante então era encontrar meios que possibilitassem não se render totalmente ao poder disciplinarizante.

Outras maneiras mais sutis foram também detectadas nesse elenco de estratégias emanadas da subjetividade infantil. Pedro é um daqueles garotos que dificilmente se exalta. Nada o fazia apressar-se e por isso era o último a tomar banho, o último a expressar seus pontos de vista, aquele que raramente revidava atos de agressão corporal, entre tantos outros exemplos que permitiriam pensar que se tratava de uma criança passiva e facilmente controlável. Porém, o fato de ser o último, não quer dizer que deixava de fazer valer a sua vontade, pois isto era justamente o que queria.

Quando se tratava do banho, por exemplo, Pedro era o último porque queria ficar sozinho no banheiro e pedia portas fechadas para manter sua privacidade. Ao se dirigirem a Pedro, tanto a professora quanto a auxiliar de turma costumavam baixar o tom de voz para falar como ele, muito provavelmente adaptando-se ao seu jeito de agir. Os movimentos apressados que caracterizam o banho e a arrumação das outras crianças cediam lugar a movimentos lentos e delicados.

Pedro é o último a tomar banho. Tatiana diz: "vamos lá agora Pedro?". Ele responde: "eu se escondi de você. Tava lá escondido. Eu tomo banho só". Em seguida vejo-o saindo do banho acompanhado de Tatiana. Ela o veste com cuidado. O jeito calmo de Pedro impregna as pessoas que estão cuidando dele assim como impregnou a auxiliar de turma nesta oportunidade. Há uma tendência, que já observei, de ser a última criança a tomar banho e não há pressa em tudo que se faz com Pedro. A voz de Tatiana soa tranqüila e seus gestos são demorados vestindo e arrumando o garoto. (diário de campo, 31/03/03)

Ao considerar o caso de Pedro vê-se que o fato de não fazer um grande barulho como fazia Francisco, conforme se viu nas situações anteriormente relatadas, não significa anulação do sujeito. Este comportamento aparentemente passivo revelou-se como uma estratégia para fazer valer o seu desejo. Pedro, dessa forma, logrou êxito em relação ao controle que o tempo escolar pretendia exercer sobre ele.

Cabe ainda ressaltar que assim como a criança ajusta-se às normas do campo, reciprocamente seus modos de ser implicam a mudança de comportamento das professoras no trato com ele. Depois desse episódio, buscaram-se outras situações nas quais as professoras adotavam esse tipo de postura, adaptando seus comportamentos àqueles das crianças. O que se constatou foi uma sutil adequação dos modos de agir das professoras que se conformavam às maneiras características de cada criança. Até mesmo o modo de falar modificava-se em função desse componente subjetivo de cada um. O episódio relatado abaixo pode tornar mais claro o que se quer dizer.

Fernanda corre para o cavalinho e Bianca já está lá. Fernanda empurra Bianca. A professora assiste a cena e corre para resolver o problema. Pergunta a Fernanda: "Fernanda, pode fazer isso? Por que você empurrou ela? Peça desculpa e dê um abraço nela" Fernanda não responde a nenhuma das perguntas que a professora fez e também não faz menção de abraçar Bianca. A professora coloca as mãos nas costas de Fernanda incentivando-a a abraçar Bianca. Porém Fernanda continua imparcial. A professora volta a perguntar: "Por que você empurrou ela?" Fernanda nega: "eu não empurrei". **A professora brinca jocosamente: "Ah! Você não empurrou?"** Fernanda diz algo para se defender: "Ela é pequenininha né?" A conversa termina e a professora não insiste mais em pedir à Fernanda para abraçar a coleguinha. (diário de campo, 27/03/03, grifo nosso)

Fernanda é caçula, e, tendo composto o núcleo familiar tardiamente, conta com muitos adultos e dois irmãos bem mais velhos que se ocupam de lhe satisfazer todas as vontades. Em momentos de disputa ceder era uma atitude quase impossível à garota. Ela

preferia fazer uso da força e o diálogo não fazia parte de seu repertório de ações, porque sempre escapava pela tangente todas as vezes que alguém a interrogava ou lhe exigia uma explicação para suas traquinagens. Desde o início do ano letivo foi assim que ela sempre se comportou. Por sua vez a professora, já ciente dos modos dessa criança, adotava comumente essa forma jocosa de lhe interrogar como se viu na cena acima, conforme destacado no trecho.

É por saber que Fernanda tinha ciência do erro cometido que a professora adotava essa postura. Como se quisesse enviar-lhe nas entrelinhas uma mensagem dizendo que já havia desvendado sua estratégia de não assumir os mal feitos cometidos. E realmente essa era a estratégia usada por Fernanda, tanto que ela perguntou à professora se a colega era pequenininha, indicando o motivo pelo qual não deveria bater nela e, por conseguinte insinuando porque não podia assumir que havia cometido a agressão contra Bianca. Ao identificar precocemente esse modo de ser pertinente a Fernanda e ao formular um comportamento de resposta similar ao comportamento desta criança, a professora mostrou que há uma reciprocidade na dinâmica das relações de poder e, conforme afirmou Foucault, que o poder é relacional produzindo subjetividades ajustadas às situações particulares vivenciadas pelos indivíduos.

À medida que as interações se estabeleciam novas respostas eram formuladas pelos sujeitos. O temperamento de Fernanda implicava em grande dificuldade de retratar-se perante os colegas e ela continuou batendo neles e fazendo-se de desentendida. Somente a partir do segundo semestre quando não era mais admissível, perante as normas do grupo, comportar-se dessa maneira, Fernanda elaborou novas fórmulas de escape disciplinar.

Daniela estava brincando com um brinquedo quando ouvi os gritos dela: “Ah, eu peguei, eu peguei, eu peguei!”. Fernanda sai com o urso na mão tranqüilamente, mas nesse momento a professora aproxima-se e diz: “Fernanda, devolva, devolva. Você sabe que não pode ser assim. Ela pegou primeiro, tem que pedir por favor. E ela pegou primeiro. Vamos brincar com outra coisa lá fora”. Fernanda sai com Vivi e vai fechar a porta da sala anexa quando Vivi pergunta: “por que você vai fechar a porta?”. Ela responde: “Pra ela ficar trancada aí dentro”. Vivi orienta: “Não Fernanda, a porta não pode ficar fechada, e ela não vai ficar trancada aí dentro”. Fernanda volta, aproxima-se de Daniela insinua que vai lhe dar um tapa mas as mãos param no ar a alguns centímetros da cabeça de Daniela. Ela não bate, mas vai em seguida até a caixa de brinquedos, pega umas latas que estão amarradas com um cordão e as faz girar de forma que uma das latas

amarradas na ponta do brinquedo bate no rosto de Daniela. (diário de campo, 21/07/03)

Apesar da elaboração refinada, esse esquema de ação utilizado por Fernanda também foi facilmente identificado pela professora, possivelmente porque nas relações de campo eles são mais comuns do que poderia supor a garota. Esse tipo de comportamento caracteriza, sem dúvida, uma forma de expressar essa subjetividade satisfazendo àquilo que o sujeito quer no mais íntimo de seu ser e, ao mesmo tempo, preservando-o perante o grupo social já que o ato infrator fica mascarado pelos artifícios usados.

No caso de Daniela, por exemplo, que também tem um temperamento forte como o de Fernanda, constatou-se o uso de estratégias parecidas. Em situações de disputa ela não costumava perder porque acionava táticas que lhe garantiam obter sucesso.

Pedro e Daniela disputam o carrinho. Quem chegou primeiro no carrinho foi Pedro. Ele já estava tentando abrir a porta. Mas Daniela entra pelo lado oposto (pela janela) e Pedro é obrigado a desistir. Pedro se aborrece e dá um chute no carrinho. A professora diz: "cada um de uma vez". Pedro sai e vai sentar-se ali perto. (diário de campo, 24/03/03).

Vivi começa a distribuir as bolas para uma brincadeira com as crianças. Todas estão em torno dela e Daniela vem de lá de dentro da sala anexa. Vai empurrando os colegas e abrindo espaço e dizendo: "eu quero rosa! eu quero rosa!" (diário de campo, 25/08/03)

Manu pega uma bola e me pede: "Com que sopra?" Daniela toma a bola das mãos dela e intervém dizendo: "eu sei, eu sei, eu sei!" Manu não quer que Daniela encha a bola. Diz: "Não! Me dê aí. Me dê aí. Daniela não quer me dá". Eu ignoro o pedido de ajuda para ver até onde elas vão. Ela dirige-se a Daniela e diz: "Me dê filha". Faz uso do recurso da brincadeira de faz-de-conta para ver se a colega cede ao que ela está pedindo, mas Daniela responde usando o mesmo recurso: "dê um tempo mãe!". Manu insiste: "Me dê aí". Daniela diz: "A bola não é sua!" Manu pergunta: "É sua?" Daniela faz um gesto afirmativo com a cabeça e diz: "Hã, hã", mas não tem coragem de falar e faz apenas um gesto que é vago e duvidoso. Manu desiste. Pega um giz para brincar no quadro. (diário de campo, 08/09/03).

Nas três situações Daniela usou táticas similares. Ela geralmente saía na frente de todos para chegar primeiro aos lugares ou pegar os melhores brinquedos. E com o passar do tempo, esse recurso foi se mostrando cada vez mais elaborado. No terceiro episódio quando disputou a bola com Manu ela nem sequer respondeu à colega fazendo

simplesmente um gesto afirmativo e um balbucio porque não poderia afirmar categoricamente que a bola era sua. A transgressão assim fica encoberta por uma nuvem de dúvida que beneficia a garota.

No caso de Pedro, esse tipo de comportamento não se aplica. Ele mostrou que preferia o uso de estratégias parecidas com as de Camila, como se vê nas cenas abaixo:

Camila, Pedro e Daniela estão na sala de aula apesar das outras crianças estarem no parque. O diálogo já havia sido iniciado quando eu cheguei, mas ouvi Pedro dizer: “A gente tá de mal com Francisco não é? A gente tá de mal porque ele não quis emprestar o cavalo dele não é? Quando ele for falar a gente dá língua pra ele não é?”. Camila responde: “É. E eu não vou emprestar meu estojo pra ele. Não vou dividir. Só vou dar pra você e Daniela”. Camila pega o cavalo do chão. Pedro diz: “Não. Deixe aí no chão. Deixe. A gente vai pegar o pau e jogar em cima dele não é?”. Não ouço parte da conversa mas logo depois vejo eles deslocarem-se para o parque comandados por Pedro que diz: “Vamos dar língua pra ele”. Camila responde: “Vamos”. Saem os três em direção ao parque. Encontram Francisco e todos dão língua para o colega. Pedro olha para mim e explica: “É porque ele não emprestou o cavalo para a gente”. A professora interfere e diz: “Mas agora ele vai emprestar não é Francisco?”. Camila também explica: “É porque a língua faz ... ajuda”. (diário de campo, 08/09/03)

Na cena com Camila a transgressão justifica-se como se fosse a única saída encontrada para revidar o ato infrator que originariamente foi desencadeado por Francisco ao se negar a emprestar o “cavalo” aos colegas. Nesse caso, parece permitido transgredir e é só por esse motivo que Pedro e Camila se unem nessa ação contra Francisco. Não fazia parte do repertório de ações dessas crianças ações deste tipo. Nos raros momentos em que Pedro não suportou o peso das amarras disciplinares seu grito de libertação revestiu-se de tamanha singularidade que passaria despercebido se não fosse o olhar atento sobre o seu processo de constituição de subjetividade.

Pedro estava brincando com as peças do lego e fez uma torre bem grande. Vivi elogia: “que legal Pedro! Olhe, a torre está quase do seu tamanho! Que torre linda Pedro!”. Marcelo aproxima-se. Ele teme pela segurança do seu brinquedo, talvez porque já conheça o jeito do colega e diz: “Não derrube. Não derrube”. Pedro vai segurar a torre para protegê-la e nesse momento ela se quebra ao meio. Marcelo diz com tom vingativo: “Tome!”. Pedro responde: “Tome!”. Marcelo pega os fragmentos da torre e bate um contra o outro os desmanchando. Pedro diz: “Não. Não desmonte!”. Marcelo continua. Então Pedro grita: “Não! Eu não quero que desmonte! Não! Eu não quero!”. Marcelo afasta-se dali. Logo em seguida Pedro faz uma arma

com as peças do lego e diz: “eu tô matando todo mundo! Eu tô matando todo mundo!” (diário de campo, 24/09/03)

É claro que a forma de agir do garoto é compatível com seu jeito de ser. Pedro não se permitia transgredir e atingir diretamente o colega alvo de sua raiva, por isso elaborou mecanismos para dar vazão à raiva, gritando e depois na brincadeira de faz-de-conta “matando todo mundo”. Isso o torna completamente diferente de Daniela ou Fernanda em relação aos episódios destacados anteriormente.

É nessa diferenciação que se situa a singularidade de cada um e foi esse o aspecto mais surpreendente que a pesquisa revelou porque essa singularidade, essa forma de responder ao enquadramento disciplinar, é uma elaboração criativa e talvez pudesse ser compreendida como atitudes que se manifestam na infância indicando indícios de um retorno a si próprio, ações preliminares ao que poderia ser mais tarde caracterizado como o “cuidado de si mesmo”, “uma inclinação a perscrutar no si todo sentimento escondido” (Foucault, 1990).

Poderiam essas ações desmascarar princípios éticos com respeito a si mesmo e aos outros diferentes do que temos hoje, caso a tradição do “conhece-te a ti mesmo” não se impusesse como um princípio cultural da modernidade?

Ainda não é possível responder a tais questionamentos. Talvez numa próxima pesquisa ao investigar mais de perto estes modos de resistir ao poder se possa avançar nas discussões até aqui empreendidas.

No final dessa análise acerca das subjetividades infantis a partir dos relatos das histórias construídas pelas crianças e apresentadas neste estudo, uma citação de Foucault (1990, p. 71) poderá mostrar o construído até esse momento. Se para ele o sujeito da modernidade tornou-se “un permanente administrador de sí mismo [...] [devendo] ajustar lo que quería hacer con lo que ha hecho, y reactivar las reglas de conducta”. Surpreendentemente foi constatar o que as crianças fizeram ajustando-se às normas e regras de conduta, até porque o seu descumprimento implicaria situações de desvantagem para si mesmas, mas, ao mesmo tempo, comportando-se como sujeitos atentos aos seus modos de ser. Foi assim que assisti às crianças aprenderem a refazer caminhos e até mesmo a burlar o poder num jogo constante de subjetivação e subjetividade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BUSQUETS, María Bertely. **Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. México: Paidós, 2000.

DEWEY, John. **A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

FOUCAULT, Michel. **La hermenéutica del sujeto**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

_____. **Tecnologias Del yo Y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1990.

GLUCKMAN, Max. O material etnográfico na antropologia social inglesa. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (Org.). **Desvendando Máscaras Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 21-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Governo ou Governmento**. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2006, 21:54:30.