UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO
PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ADRIANA MAIMONE AGUILLAR

As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Versão Corrigida

Ribeirão Preto

2011

ADRIANA MAIMONE AGUILLAR

As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto para obtenção do Título de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade

Ribeirão Preto-SP
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Aguillar, Maimone Adriana

As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Ribeirão Preto, 2011.
238 f.

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.
Orientador: Andrade, Antônio dos Santos.

1. Educação Infantil. 2. Ensino Fundamental. 3. Cartografia. 4. Relações de Poder. 5. O corpo na escola.

NOME: AGUILLAR, Adriana Maimone

TÍTULO: As relações de poder e o corpo na sala de aula: uma investigação da transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto para obtenção do Título de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade.

Aprovado em: _____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Julgamento: _____

Instituição: _____
Assinatura: _____

Aos amados filhos Leticia e Vinícius,

AGRADECIMENTOS

À Olga Maimone Aguillar, querida mãe e grande incentivadora aos estudos e à carreira.

Ao Nelson Aguillar, querido pai pelo exemplo de força e intensidade.

Ao Antônio Andrade dos Santos, pela orientação dedicada.

À Diretora da escola onde a pesquisa se realizou.

Às professoras das salas de aula observadas.

Às crianças, pelas suas potências de vida.

Ao Daniel, pela sua presença.

Às minhas queridas amigas pelas experiências compartilhadas.

À toda família Maimone e Aguillar pelas alegrias vividas.

RESUMO

AGUILLAR, A. M. As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2011. 238f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2011.

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa dos corpos na educação escolar, no momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental. O objetivo do trabalho foi compreender como se dá a produção da subjetividade infantil por meio das relações estabelecidas entre os corpos nas situações de educação formal. Foi realizada uma pesquisa, inicialmente em uma sala de aula de alunos de cinco anos, os quais se encontravam na educação infantil e, posteriormente, analisou-se a transição da educação infantil para o ensino fundamental, por meio da análise de dados coletados na mesma turma de crianças, quando frequentando o primeiro ano do ensino fundamental. Para tanto, foi realizada a observação participante nas salas de aula. Após a coleta dos dados e com base no referencial teórico fundamentado em Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, foram analisadas as categorias que surgiram, com o auxílio da cartografia. Como resultado, foi elaborado um mapa dos corpos das crianças nos espaços escolares, e dentro destes presencia-se as tentativas de controle dos corpos e suas estratégias, os produtos da disciplina e as linhas de fuga. A partir das conclusões, acredita-se que, apesar de todo o investimento em um modelo disciplinar na escola, as crianças escapam e criam linhas de fuga constantemente.

Palavras-chave: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Cartografia, Relações de Poder, O corpo na escola.

ABSTRACT

AGUILLAR, A. M. The power relationship and the body in the classroom: the transition of the child education to the fundamental teaching. 2011. 238f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2011.

This research was done by an investigation of the body inside the field of school education studies, specially, at the moment of transition between child education and fundamental teaching. The aim of the research was to understand how was produced the children subjectivity in the relationship between the bodies in the formal education situations. It was done a research, first in a classroom with five years old children, on child education level, and then, it was analyzed the transition between child education to fundamental teaching, through the analysis of material collected in observation of the same group of children when they were in fundamental teaching class. Therefore, it was done a participant observation. After the observation and with the theory references of Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, was done the analysis of the material that appeared with the help of cartography. As result, there is a kind of map of the way the bodies are distributed inside the school spaces and there are different forms to control the child bodies, with special strategies. There are also, the products of discipline at school and the running lines produced by the children. By the conclusions, there is a model of discipline that is often practiced at school, but, on the other hand, children create other lines to reach, different from the discipline.

Key-words: Child Education, Fundamental Teaching, Cartography, Power Relationship, The body in school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. Contextualizando o Ensino Fundamental de Nove anos e a Etapa Final da Educação Infantil.....	11
2. A infância em debate.....	16
3. O corpo no debate escolar.....	20
3.1. O corpo e a educação física escolar.....	21
3.2. O corpo e a dança na escola.....	29
3.3. O corpo e os processos de ensino aprendizagem na escola.....	33
3.4. O corpo e os espaços escolares.....	44
4. Produção de Corpo e Produção de Subjetividade.....	51
4.1. O corpo em Nietzsche.....	51
4.2. O corpo em Michel Foucault.....	54
4.3. O corpo em Deleuze e Guattari	65
JUSTIFICATIVA.....	79
OBJETIVOS.....	81
MÉTODO.....	82
1. Local.....	82
2. Participantes.....	83
3. Procedimentos de coleta de dados.....	83
4. Análise dos dados.....	84
5. Aspectos éticos.....	89
RESULTADOS.....	90
1.Sobre os espaços	92
1.1 O espaço da sala de aula.....	92
1.2 O espaço da aula de educação física.....	93
1.3 Os espaços no recreio.....	94
2. As tentativas de controle ou captura	96
2.1 Uso de comandos verbais na realização das atividades escolares.....	99

2.2 A captura das crianças de suas fugas, de seus devires, de suas potências.....	102
2.3 Estratégias para se tentar conseguir com mais efetividade o controle dos corpos.....	128
3. O que a disciplina produz?	148
3.1. O Controle entre as crianças	148
3.2 Falta de autonomia	153
3.3. A Palavra de Ordem internalizada	154
3.4. O empenho pela eficiência.....	155
4. Escapes e fugas.....	156
4.1. Um conversar em paralelo	158
4.2. Um conversar e se movimentar em paralelo.....	163
4.3. Um não conter o choro	166
4.4. Um realizar atos incompatíveis com as tarefas	168
4.5. Um fazer a fila fugir	173
4.6. Um fazer fugir a aula de educação física.....	176
4.7. Um fugir para ir ao banheiro	178
4.8. Um estabelecer contatos corporais com a professora	180
4.9. Um tornar o recreio um fazer fugir generalizado.....	182
4.10. Um fazer fugir enquanto se espera pelos pais na hora da saída	197
4.11. Um fazer fugir o corpo dócil.....	198
4.12. Um Devir Imperceptível: a Fuga de Solange.....	201
DISCUSSÃO.....	204
1.Semelhanças e Diferenças entre a Educação Infantil e a Primeira série do Ensino Fundamental.....	204
1.1.Semelhanças.....	204
1.2.Diferenças.....	207
2.Transição da educação Infantil para o ensino fundamental: reflexões possíveis.....	215
3.Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari: reflexões possíveis.....	221
CONCLUSÃO.....	223
REFERÊNCIAS.....	231

INTRODUÇÃO

Dentro da instituição escolar, especialmente na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, de que maneira ocorrem os agenciamentos entre os corpos das crianças e destes com os corpos dos adultos? De que maneira a educação escolar está envolvida no processo de produção de determinados tipos de corpos? Quais são as estratégias de produção de tipos de corpos? Como são vivenciadas, pelas crianças, as experiências com o corpo na instituição escolar? Podemos aferir sobre a produção de subjetividade na escola, por meio da observação das relações entre os corpos? Podemos estabelecer relações entre o ensino e a aprendizagem e as experiências corporais na escola? Quais são as linhas percorridas pelos corpos no interior da instituição escolar? Quais são as linhas que atravessam os corpos no interior da escola? Existe a possibilidade de se desenhar um mapa dos corpos na escola? Se sim, como seria este mapa?

Estas são algumas das inúmeras questões que estiveram presentes no decorrer do trabalho na busca pela cartografia dos corpos nas salas de aula. Para tanto, foram observados os acontecimentos, os contatos, os agenciamentos, a pele, o rosto, a postura, as experiências corporais vivenciadas, utilizadas, valorizadas, desprezadas, ignoradas, aplaudidas. Como as crianças experimentam seus corpos? Como estes corpos ocupam determinados espaços? Este se pretende um estudo da geografia dos corpos e uma cartografia dos caminhos destes corpos nos espaços da escola e das salas de aula pesquisadas.

As questões se tornam mais atraentes pelo fato de a faixa etária, da transição da educação infantil para o ensino fundamental, se encontrar, em tese, em processo inicial de formação das formas de linguagem, anteriores a um processo oficial de alfabetização, bem como, se encontram em momento delicado de relação com seus corpos, já que também estão em processo inicial de disciplina institucional.

Esta pesquisa, enquanto um estudo dos corpos na instituição escolar, traz a contribuição de alguns trabalhos já existentes na área sobre o assunto. Interessante notar

que, no início da revisão bibliográfica, em 2007, eram poucos os artigos encontrados com a temática do corpo na escola. Entretanto, no segundo momento, início de 2010, percebe-se um aumento na quantidade de artigos já existentes com esta temática, e, ainda, num terceiro momento, início de 2011, novos artigos sobre o corpo na escola continuam a ser produzidos. Deste modo, o tema se aprofunda cada vez mais e toma diferentes rumos no que concerne ao referencial teórico e ao foco de cada estudo, enriquecendo a pesquisa no campo de estudos sobre o corpo na escola.

Em primeiro lugar, será realizada uma breve discussão que aborda a questão do ensino fundamental de nove anos, já que esta pesquisa se deu justamente no início do processo da implantação deste novo formato de ensino no Brasil. Ao mesmo tempo, trata da questão do momento da transição da educação infantil para o ensino fundamental e suas principais implicações para o campo da psicologia e da educação.

Em seguida, são discutidos alguns artigos que se reportam à compreensão de infância, especialmente vinculados ao referencial teórico de Gilles Deleuze, Michel Foucault e da Sociologia da Infância.

Ainda, se reporta aos artigos que tratam da questão específica do corpo na escola e, neste momento, há uma divisão em etapas: o corpo e a educação física escolar, o corpo e a dança na escola, o corpo e os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, o corpo e os espaços escolares.

Por fim, trata dos trabalhos sobre o corpo na visão de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, em *Produção de Corpo* e *produção de Subjetividade*.

1. Contextualizando o Ensino Fundamental de Nove anos e a Etapa Final da Educação Infantil:

Santos e Vieira (2006) versam sobre um fato que altera o cenário educacional brasileiro: a Lei Federal n. 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006. Esta lei institui o ensino fundamental de nove anos, de modo que as crianças iniciam o ensino fundamental a partir dos seis anos de idade.

Para Santos e Vieira (2006), inexistem estudos profundos acerca do desempenho das crianças que entraram na educação infantil a partir dos seis anos, o que seria interessante, visto que, ingressar mais cedo na escola não é necessariamente sinônimo de qualidade na aprendizagem. Os autores têm como objetivo ressaltar a importância de se levar em consideração os inúmeros trabalhos que vêm sendo produzidos na área da infância ao se pensar o ensino fundamental de nove anos, especialmente no primeiro ano, quando as crianças estão ingressando com seis anos de idade. Neste momento, pretende-se transformar a *cultura escolarizante* na busca de práticas diferenciadas de alfabetização, práticas que levem em consideração a idade e a forma lúdica de ser da criança.

Santos e Vieira (2006) fazem um histórico interessante dos diversos momentos no cenário das políticas educacionais brasileiras e especialmente em Minas Gerais, que culminou, em 2006, na instituição da Lei 11.274.

Apresentando posições diferenciadas, o campo da educação infantil tem levantado discussões sobre o tema, no âmbito dos encontros anuais do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Finalmente, são ressaltados alguns elementos para a análise e o acompanhamento dessa política (SANTOS;VIEIRA, 2006, p.777).

Santos e Vieira (2006) destacam que Minas Gerais foi o primeiro estado brasileiro a inovar no quesito da implantação do ensino fundamental de nove anos. Este feito foi desenvolvido com a inclusão da última série da educação infantil no ensino fundamental, com o intuito de aumentar o sucesso das crianças na vida escolar, especialmente as crianças das camadas populares. Entretanto, também foi ressaltado o fato de que haviam muitas salas vagas no ensino fundamental, devido à “queda na taxa de fecundidade” naquele estado (SANTOS; VIEIRA, 2006, p.777). Ao mesmo tempo, os autores ressaltam que tal fato não se demonstra como novidade, visto que em 1999, em Belo Horizonte, as crianças de seis anos de idade já eram incluídas no ensino fundamental. Alguns benefícios desta situação são observados:

(...)a construção de espaços de recreação, como os chamados parquinhos infantis, que terminam sendo utilizados por crianças de diferentes faixas etárias. Salientando a importância do lúdico na educação das crianças, na sua visão, estas iniciativas (que se disseminaram progressivamente após a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental) atestam consequências positivas da ampliação

da idade escolar, modificando práticas pedagógicas no primeiro ciclo da educação fundamental. (SANTOS;VIEIRA, 2006, p. 778)

São ainda destacados os principais instrumentos jurídicos os quais fundamentaram as decisões acerca da implantação do ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais, tais como: “Decreto n. 430, de 7 de agosto de 2003; Resolução n. 469, de 22 de dezembro de 2003; Resolução n. 521, de 2 de fevereiro de 2004; Orientação SEE n. 01/2004, de 5 de fevereiro de 2004, que é uma operacionalização da Resolução SEE n. 469/2003” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p.781). Cada um desses instrumentos jurídicos acaba normatizando e regulamentando aspectos importantes de questões pedagógicas envolvidas na reorganização dos espaços, dos tempos e das práticas de alfabetização e letramento, especialmente nas séries iniciais, ressaltando o cuidado que deve ser tomado no momento da transição da educação infantil para o ensino fundamental. São destacados os esforços da Secretaria da Educação de Minas Gerais, juntamente com profissionais da área em questão, por meio de encontros, debates, fóruns, para que tal questão fosse amplamente refletida e discutida no momento de sua implementação.

O Brasil aprovou recentemente a Lei federal n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos para todos os sistemas, alterando artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A matrícula neste nível de ensino passa a incluir a criança de 6 anos de idade e foi definido um período de transição de quatro anos, até 2010, quando todas as escolas públicas e privadas deverão se adequar à legislação. Meses antes, em maio de 2005, o mesmo Congresso Nacional havia aprovado a Lei n. 11.114, que instituía a obrigatoriedade escolar para crianças de 6 anos de idade, sem, no entanto, alterar a duração do ensino fundamental, mantendo-a *no mínimo* de oito anos. (SANTOS; VIEIRA, 2006, p.783)

Assim, no âmbito Nacional, as discussões que antes eram isoladas de um Estado, passam a ter caráter maior. No Governo do Presidente Lula foram realizados diversos encontros em diferentes pontos do país, com o intuito de problematizar os aspectos referentes ao modelo de ensino fundamental de nove anos. Ao mesmo tempo, o Conselho Nacional de Educação também se envolve com o debate e publica algumas normativas:

No âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), o debate sobre o tema foi retomado em março de 2004, sendo o ponto de partida a aprovação da Indicação CNE/CEB n. 1/2004, resultando na aprovação dos Pareceres CNE/CEB n. 6/2005 e n. 18/2005, bem como da Resolução CNE/CEB n. 3/2005, respectivamente em junho, setembro e agosto do ano passado. O primeiro parecer reexamina, por

solicitação do MEC, o Parecer CNE/CEB n. 24/2004 e estabelece normas para a ampliação do ensino fundamental de nove anos a partir dos 6 anos de idade. O segundo parecer tratou das orientações para a matrícula das crianças de 6 anos no ensino fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n. 11.114/2005. A Resolução redefiniu as faixas etárias para a educação infantil, crianças até 5 anos, e para o ensino fundamental, crianças de 6 a 14 anos. É importante destacar que nos últimos dez anos, mesmo antes da promulgação da LDBEN/1996, a discussão de propostas de ingresso de crianças de 6 anos no ensino obrigatório tem ganhado cada vez mais evidência. Tal questão levou o CNE a se pronunciar no Parecer CEB n.20/1998, que respondia consulta feita pela INEP sobre a duração do ensino fundamental. Ao se posicionar favoravelmente à possibilidade de acolher matrículas de crianças de 6 anos no ensino fundamental com duração de nove anos, o Parecer ressaltava que essa medida não deveria resultar numa “disponibilidade média de recursos por aluno da educação básica, na respectiva rede, abaixo da atualmente praticada, de modo a preservar ou mesmo aumentar a qualidade do ensino” e que “nas redes municipais a oferta e a qualidade da educação infantil não sejam sacrificadas, preservando-se a identidade pedagógica” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p.784).

Os autores estão preocupados e criticam alguns aspectos da implementação do ensino fundamental de nove anos, especialmente no que diz respeito aos motivos os quais culminaram em tal alteração na estrutura do ensino no país. Uma das razões apresentadas pelo Estado de Minas Gerais foi o surgimento das salas de aula vagas em razão da “diminuição da fecundidade”; o que resultou em ausência de turmas a serem assumidas por parte de muitos professores. Para Santos e Vieira (2006), este não deve ser um norteador para uma política educacional.

Ao mesmo tempo, Fontanive et al. (2008) ressaltam o fato de que, enquanto educadores e pensadores da questão, o ensino fundamental de nove anos é uma decisão tomada e portanto, devemos pensar na maneira como agir com os alunos do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos:

Embora, a rigor, todos concordem que um grande número de escolas de ensino fundamental não estejam adequadamente preparadas para receber alunos dessa faixa etária, inclusive com mobiliário, equipamentos e materiais didáticos pertinentes, as crianças de seis anos chegaram às escolas para o início da escolaridade obrigatória, e essa é uma decisão política educacional irreversível. Compete agora a nós, educadores, decidir o que fazer com elas (FONTANIVE et al., 2008, p.546).

O que se tem discutido, a partir de então, são as formas como o ensino fundamental de nove anos deve ser aplicado, especialmente no primeiro ano. São questionados os tipos

de conteúdos que deverão ser trabalhados com os alunos e a maneira como os professores deverão trabalhar estes conteúdos.

Santos e Vieira (2006) demonstraram a sua preocupação, a qual acaba sendo de diversos educadores, com o fato de tomarmos cuidado para não acabarmos *escolarizando* demais o ensino e deixando de lado as questões mais fundamentais da infância, tais como as brincadeiras.

Sobre este fato, foi publicado um documento oficial, ditando as orientações gerais para a conduta no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Segundo este documento, não devemos trabalhar com as crianças de seis anos ao mesmo modo como trabalhávamos com as crianças de sete anos, na antiga primeira série, mas devemos pensar em uma forma diferenciada de organizar os conteúdos. (Brasil, 2004)

Arelada à questão da contextualização do Ensino Fundamental de Nove anos, passa-se para a questão da transição da educação infantil para o ensino fundamental. Esta transição já tem sido vista como uma fase complicada especialmente para as crianças, como está evidenciado em algumas pesquisas. Contudo, a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos este período deve ser visto com maior cuidado, já que as crianças estão passando por esta transição com menor idade.

Marturano, Trivelato-Ferreira e Gardinal (2008) realizaram uma pesquisa com crianças da primeira série do ensino fundamental, por meio de testes os quais buscavam medir fatores de estresse na escola. Como resultado da pesquisa, as autoras afirmam que o fato de as crianças entrarem para uma nova etapa da escolaridade, no caso o ensino fundamental, demanda novas exigências, elas precisam se adaptar a um novo espaço, conhecer novos professores e colegas e possuem, como desafio, outros tipos de atividades escolares. São muitas as mudanças que acontecem entre a educação infantil e o ensino fundamental. Neste momento, os professores se tornam mais exigentes e requerem um comportamento mais autônomo por parte das crianças.

Para as autoras, este momento se define como “um período de incertezas e imprevisibilidades” ao qual a criança deve se adequar. Este momento acarreta, para as crianças, alguns sentimentos que podem envolver a “ansiedade e o medo”. (MARTURANO; TRIVELATO-FERREIR; GARDINAL, 2008)

Com base em outras pesquisas, Marturano, Trivelato-Ferreira e Gardinal (2008) vão considerar que este momento na escolaridade das crianças pode ser decisivo para o sucesso ou o fracasso escolar nos anos seguintes. Este período de transição é considerado como um período de *tensões cotidianas* ou seja, momentos nos quais a professora assim como os alunos, se irritam, gritam, isto é, se encontram incomodados.

Para Marturano, Trivelato-Ferreira e Gardinal, (2008), percebe-se que o maior estresse se encontra no momento de relacionamentos pessoais, tanto com os colegas quanto com os professores, momentos nos quais acaba havendo algum tipo de agressividade. Ao mesmo tempo, o fato de ter que ficar longe dos pais por muito tempo também causa uma certa ansiedade. De qualquer modo, os alunos que frequentaram a educação infantil antes do ensino fundamental se adaptam mais facilmente do que aqueles que não frequentaram nenhum tipo de instituição escolar.

As autoras finalizam com um apelo para que os professores, nas escolas, possam estar mais atentos para dar esse apoio de que os pequenos necessitam, tanto em termos emocionais como instrucionais, para que as regras do jogo fiquem mais claras e para que as crianças se sintam mais seguras. Ao mesmo tempo, as autoras se referem aos gestores públicos para que garantam educação infantil para todos, de modo que sejam minimizados os efeitos negativos do estresse na transição para a primeira série do ensino fundamental. (MARTURANO; TRIVELATO-FERREIRA; GARDINAL, 2008).

Nesta pesquisa, sobre o corpo na escola, poder-se-á observar mais de perto os relacionamentos pessoais e compreender melhor a maneira como os conflitos acontecem. Poder-se-á perceber, neste formato do Ensino Fundamental de Nove anos, a maneira como ocorrem as situações estressantes.

2. A infância em debate:

Ao considerar a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental, deve-se levar em consideração o fato de se tratar de crianças, as quais são compreendidas como fazendo parte do que se chamou de infância.

Bujes (2002) se baseia em estudos foucaultianos para explicar que a infância, assim como o homem, é uma invenção. A autora discorre sobre a constituição do sujeito e dos

cuidados de si e irá realizar uma análise do Referencial Nacional para a Educação Infantil – RCN/EI (ou apenas RCN) e, ao fazê-lo, vai deixando clara a sua concepção de infância, diversa daquela expressa nos RCN.

A autora irá ressaltar o fato de que a compreensão de infância que se possui correntemente é algo inventado, e assim irá se contrapor às crenças que existem nos meios educacionais. Na realidade, a autora está criticando e se posicionando contrária ao modelo de racionalidade técnica imposto e ditado pelas instituições educativas na modernidade.

São trazidos trechos do RCN nos quais pode-se perceber como a criança é compreendida e como a escola atua para produzir um tipo específico de subjetividade.

Com base em Michel Foucault, Bujes (2002) vai falar das *máquinas de fazer ver*, demonstrando as estratégias escolares para fazer aparecer as crianças e seus corpos e de que maneira as relações de poder aí presentes se tornam ocultas das visibilidades.

Ao propor que as crianças se expressem, por meio das diferentes linguagens, e mesmo pela expressão corporal, como é o caso das crianças pequenas, a escola não está fazendo com que as crianças se conheçam, se descubram, para conhecer o mundo e o próprio conhecimento, mas a escola está inventando um modo de ser, produzindo um ser. “Podemos considerar, portanto, que o RCN como um dispositivo pedagógico é um dos tantos meios inventados para a fabricação e gerenciamento do sujeito infantil.” (BUJES, 2002, p.37)

Em outro artigo, Bujes (2008) analisa a pedagogia da Regio Emillia à luz do referencial de Michel Foucault, especialmente sobre a questão da *governamentabilidade* e do *cuidado de si*, trazendo o conceito de *biopolítica* para a compreensão do que seja o *governo da infância*, o qual é compreendido pela maneira como é exercido o poder sobre as crianças, de modo que há um modelo imposto às condutas dos indivíduos. A governamentabilidade não se refere apenas aos modos de exercício de poder do Estado, mas aos modos mais microscópicos, dos indivíduos agindo entre si e agindo sobre si mesmos. A autora se questiona, portanto, a respeito da constituição do sujeito, por meio de certas *tecnologias* específicas. As tecnologias são as formas encontradas para agir sobre os outros ou sobre si próprio de modo a utilizar as forças para propósitos especialmente interessantes para a sociedade moderna, por meio da disciplinarização dos corpos. Mas

também, por meio da organização e gestão destes mesmos corpos, de modo que se tornem úteis, *massas úteis*.

Bujes (2008) tece uma análise da chamada Pedagogia Regio Emília, a qual parece ser uma forte tendência atualmente aceita pelas teorias educacionais, especialmente infantis. Assim como foi feito nos RCN em 2002, em 2008, Bujes chega a conclusão de que na Régio Emília o mesmo se procede, ou seja, é uma teoria que se processa por meio de um discurso de verdade, o qual pretende introduzir uma ideia de infância e de educação. De qualquer modo, são *verdades inventadas*.

Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) propõem uma educação *não fascista* e para tanto, indicam o caminho da compreensão da infância para tal educação. Acreditam que a infância deve ser compreendida e vivida como uma *experiência*, o currículo deve ser pensado e concebido com base no *pensamento nômade* e a aula deve ser vivenciada como um “espaço-tempo onde a criatividade aconteça”. As autoras se baseiam em Giorgio Agamben (2005), Walter Benjamin (1987), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) e Michel Foucault (1977; 1999) ao compor as suas ideias.

Para as autoras, a infância não deve se confundir com a criança. A criança é compreendida como a faixa etária e a infância está relacionada com os sentidos que se tem dado para a criança, que podem ser diversos. Para as autoras, a infância pode acontecer nas crianças assim como nos adultos. As autoras propõem uma visão da infância diferente daquela correntemente compreendida pelos estudos em Pedagogia e em Psicologia, de modo que a infância passa a ser compreendida como tudo aquilo que existe como possibilidade, experimentação, criação de coisas diferentes. O tempo, neste sentido, não é o mesmo dos adultos, não é o mesmo do relógio, é um outro tempo, o da criança, o do acontecimento, o do devir, o da inventividade. As autoras falam em favor das crianças, para que elas possam, no interior das escolas, viver infâncias diversas, para que seus corpos possam se mover, por exemplo, sem ter que pedir permissão a cada instante, sem ter que andar em fila a cada instante (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009)

Dentro das instituições infantis, os professores cuidam e educam as crianças em prol de um *modelo hegemônico*, cada mínimo detalhe de seus gestos são vigiados e corrigidos, o que para as autoras se constitui como o objetivo da constituição de um *povo*.

Esse processo de subjetivação faz-se não apenas pela força bruta, como diz Foucault, mas, sim, a partir do que ele denomina de positividade do poder, que não diz apenas não, mas produz corpos, desejos, etc. Ou seja, é o poder sobre a vida - o qual corresponde, na mesma medida, ao poder da vida -, que se efetua como um exercício capilar de produção de “corpos saudáveis”, presente no interior de uma lógica que Deleuze denominou de “saúde dominante”, a qual, por exemplo, faz lotar as academias de ginástica, produtoras de determinados corpos, às quais as pessoas vão sem que sejam mandadas, nem mesmo obrigadas. O termo Biopolítica, o poder sobre a vida, foi cunhado por Foucault e refere-se à lógica do capital sobrepondo-se ao corpo e à vida. Trata-se do poder que se apropria da vida e a produz. Dessa forma, o corpo é uma realidade biopolítica e, para Foucault, a lógica do biopoder é *que ele faz viver e deixa morrer* (ABRAMOWICZ; LECOVITZ; RODRIGUES, 2009, p.181).

As autoras são contrárias a este modelo de produção de povo, o qual exclui as diversidades presentes na escola entre as crianças, e este modelo que produz um tipo de subjetivação excludente. Portanto, irão propor *individuações sem sujeito*, de modo que, a partir de uma superação da compreensão binária do mundo, se possa tentar criar coisas novas, corpos diferentes e saudáveis. Irão propor uma educação que não obrigue as crianças a seguirem determinado padrão de infância, aquele que é valorizado pelo adulto para a constituição de um povo. Há uma proposta para que a educação das crianças esteja mais voltada para a noção de *multidão*.

As autoras estão preocupadas em fazer surgir espaços que não estejam presos ao sentido e a ideia de *infância-povo* elas propõem um *espaço fora-da-infância*, onde as crianças poderiam agir de outros modos que não apenas os impostos e a educação seria forjada *com* as crianças e não *para* as crianças.

A infância pode ser uma forma de opor-se ao poder sobre a vida. A infância em suas experimentações efetua-se, acontece em um tempo mais generoso, por ser mais estendido, mais largo, já que é um tempo vinculado ao acontecimento, à criação. Um tempo que não se submete ao tempo imposto pelo poder e pelo capital. Já que é disso que se trata, como já vimos, o poder e o capital impõem um funcionamento ao corpo e à vida, subjetivando e submetendo todos no interior de uma mesma lógica. A escola de Educação Infantil tem como função prioritária promover as infâncias, já que nem todos as têm. Desse modo, há de se inventar estratégias educacionais promotoras de infâncias e de devir(es), modelos de diferenciação, para que todas possam diferir e experimentar. O desafio posto para o professor de Educação Infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem. Portanto, o desafio é o de implementar o exercício da infância (ABRAMOWICZ; LECOVITZ; RODRIGUES, 2009, p.195).

Silva, Raitz e Ferreira (2009), com base nos estudos de Philippe Ariès (1981), trazem a ideia de que as fases da vida, tradicionalmente tratadas pela psicologia do desenvolvimento, não são acontecimentos naturais, mas social e culturalmente estabelecidos. Assim, o que se compreendia como infância na Idade Média era completamente diferente do que hoje chamamos de infância.

Silva, Raitz e Ferreira (2009) pretendem utilizar os estudos em Sociologia da Infância para questionarem especialmente o papel do professor da educação infantil. Qualquer tipo de ensino que pretenda atingir as crianças deveria ser desenvolvido de acordo com as necessidades reais das crianças.

Para tanto, trazem noções a respeito da infância, as quais não a compreendem como um ser incompleto e nem como um ser que apenas será quando se tornar adulto. Propõem que a criança deve ser compreendida em uma abrangência “histórico-social-cultural.”

Dizer que a criança é um ser histórico, social e cultural, quer dizer que em seus relacionamentos com os outros, a criança se transforma e também transforma os outros e o mundo. Ela é um ser ativo e faz parte do mundo naquilo que ela se constitui no presente.

Por isso mesmo, a prática permanente deve ser a disposição em aceitar o inesperado, o imprevisto que as crianças trazem, os adultos e educadores precisam estar abertos no sentido de se surpreender com elas, com suas experiências e novidades (SILVA; RAITZ; FERREIRA, 2009, p.78).

Os autores trazidos para esta discussão, a respeito da infância, possuem, em comum, o fato de compreenderem a criança como um ser social, cultural, transformador, ativo. Um ser que vive no presente e deve ser considerado como tal. Não deve ser considerado com alguém que só será quando for adulto. Ao mesmo tempo, este ser se diferencia do adulto e tem menos em comum com um ser do que com um devir, ou seja, a infância deveria se definir mais como um estado em devir, um devir-criança. Os adultos também podem ser atravessados por infâncias, por devir-criança.

Será com base nesta perspectiva de infância que esta pesquisa pretende olhar para as crianças que estarão fazendo parte das análises.

3. O corpo no debate escolar:

Neste momento, parte-se para a contextualização do corpo na escola, objeto maior desta pesquisa. O corpo, enquanto objeto de estudo, se constitui como algo no qual encontramos misturadas diversas áreas e múltiplos conhecimentos. A partir do corpo e extensivo ao corpo existem inúmeras possibilidades de saberes. Trazemos, portanto, alguns artigos que se reportam ao corpo na escola como objeto de estudo, cada um observando-o por um prisma diferente, formando assim um caleidoscópio do corpo na escola.

3.1. O corpo e a educação física escolar

Bracht (1999) faz um resgate da educação física como uma prática pedagógica que se instaura na escola nos séculos XVIII e XIX, a qual foi “fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina.” Desta maneira, pretendia-se educar o corpo para a saúde e para a produção de sujeitos viris, imbuídos de “normas e valores patriotas” para defender uma nação.

Assim, o nascimento da EF (*educação física*) se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo (BRACHT, 1999, p.73).

O advento do esporte na escola se deu de modo a condensar os princípios militares e os da medicina, refletindo em outros sentidos, tal como o patriotismo. Assim, serve de aporte prático para a formação de cidadãos a serviço da nação.

Entretanto, Bracht (1999) tece críticas a tal modelo pedagógico de educação física, especialmente ao pensar na função social da educação física na sociedade capitalista.

Ao mesmo tempo, o autor aborda diferentes concepções de educação física, as quais podem se fazer presentes ainda nas realidades das escolas brasileiras. Uma delas é a *abordagem desenvolvimentista*, a qual pretende trabalhar a criança em suas necessidades de movimento. Outra é a *crítica-superadora*, a qual compreende que a cultura corporal deve ser o foco da educação física escolar, de modo que sejam trabalhadas diferentes formas de expressão corporal. Ainda há a proposta *criticoemancipatória*, sob as influências de Paulo Freire e da fenomenologia, a qual possui uma concepção dialógica de movimento. Para

Bracht (1999, p.82, 83), “introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da EF (educação física)”.

Rocha (2003) analisa alguns documentos que demonstram um movimento que se iniciou em 1918, no estado de São Paulo, a favor da educação higiênica nas escolas primárias. A autora menciona especialmente a tese de doutorado do Dr. Antônio de Almeida Júnior (1922)¹ na qual verificamos, esmiuçada e detalhadamente, a questão de se educar os alunos e os professores para a higiene e para a saúde. Por meio do estudo deste trabalho verificamos algumas práticas que atualmente nos parecem ter sido naturalizadas, mas que em outros tempos, não eram tão naturais assim. E ainda demonstra o esforço, atenção e acuidade com que o Dr. Almeida Júnior descreve a maneira como os professores deveriam lidar com os alunos na busca da higiene, a qual deveria se iniciar nas escolas e se propagar para os lares. Ele discorre sobre a exímia importância da educação higienista se iniciar na mais tenra infância, visto que, nesta idade, os corpos das crianças são mais fáceis de adquirir novos hábitos. Vejamos sua descrição da maneira como agir sobre os corpos das crianças:

No dia seguinte, fazendo desfilar a classe diante de si, o professor examinará os alumnos um por um: estão as unhas aparadas e limpas? as mãos limpas? o rosto? a cabeça e os cabellos? o alumno está calçado? etc... Ao mesmo tempo que examina, irá chamando a atenção para as falhas, ou louvando e encorajando os acertos. De vez em quando, terá que mandar um ou outro á torneira: fal-o-á sem alarde, nem repugnancia (ALMEIDA JÚNIOR, 1922 apud ROCHA, 2003, p.49).

Este trabalho possui extrema importância para uma pesquisa sobre o corpo da criança na educação infantil e ensino fundamental, já que ilustra um momento talvez inicial, em termos de instituição escolar e higiene no Brasil, a respeito do poder agindo sobre os corpos infantis de maneira microscópica. No trabalho de Rocha (2003), particularmente, o que se apresenta é a questão da higiene e saúde, da limpeza, da postura, enfim, da maneira como os corpos deveriam ser daquele momento em diante. Este relato histórico descreve um início do esforço que os professores deveriam fazer para disciplinar os alunos, docilizar os corpos que vinham *selvagens* para a escola.

¹ ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. *O saneamento pela educação*. Tese de doutoramento elaborada no Instituto de Higiene (atual Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo) e apresentada à Faculdade de Medicina de São Paulo em 1922.

Além disso, este artigo ilustra o que Goia (2007) diz a respeito da função da medicina para a produção de determinado tipo de corpo no início da colonização do Brasil. Podemos ver exatamente a maneira como a medicina agia no interior das escolas, se aliando com a educação para a formação de um povo.

Silva (1999) aborda a historicidade do corpo e a mudança que sofre em sua concepção e vivência, a partir da revolução industrial, especificamente. Para a autora, a Pedagogia, juntamente com a Medicina, tiveram papel importante no controle dos corpos para a manutenção de um corpo saudável e disciplinado. No interior das escolas, começa um movimento de individualização dos corpos, as pessoas passam a ser chamadas a perceber e cuidar de seus corpos nos mínimos detalhes. E assim, percebe-se como a educação física esteve atrelada ao modo de pensar da medicina.

No mesmo sentido, no final do século XIX e início do século XX, foi publicada uma revista científica cujo título era *Brasil-Médico*. Alguns artigos deste periódico foram analisados por Mendes e Nóbrega (2008) buscando a compreensão que se tinha sobre corpo, higiene e saúde, educação e cultura física e ciência. Deste modo, é interessante trazer essas ideias pois, a partir daí, tem-se uma noção de como o corpo era compreendido neste momento histórico no Brasil e suas influências e/ou diferenças para com o momento em que se vive atualmente.

A educação física escolar foi dominada pelas teorias médico-científicas, as quais buscavam, naquele momento, enfrentar as epidemias que eram frequentes no Brasil. O texto em questão busca uma reflexão a respeito do modelo de ciência utilizado para conceituar corpo e educação física, o qual se encontra pautado pela racionalidade positivista. “O modelo de racionalidade técnica, ao influenciar as ciências médicas, também contribuiu com a construção das bases da educação física brasileira e da compreensão do corpo humano” (MENDES; NÓBREGA, 2008, p. 211).

Eram realizados testes de robustez nos indivíduos, de modo que havia uma necessidade de se verificar o *índice de robustez*. Uma nação teria maior chance de progredir, de acordo com o pensamento da época, se o índice de robustez de sua população fosse alto. Assim, o povo brasileiro foi considerado menos robusto, mais preguiçoso e indolente. Deste modo, a matemática era utilizada para explicar as verdades científicas incontestáveis. As pessoas que possuíam corpos que se desviavam do modelo a ser

alcançado, eram rotuladas por meio de nomenclaturas pejorativas, tais como *jeca*, *anormais*, *preguiçosos*, *indolentes*. Começam a surgir prescrições, para as mães e para os professores, de normas e regras para serem seguidas na busca da educação dos corpos, tanto no quesito da higiene e saúde, quanto no que diz respeito aos exercícios físicos. Estes esforços se davam com o objetivo de *regeneração do povo brasileiro*.

Os médicos que publicavam artigos no *Brazil-Médico* buscavam um corpo padronizado, civilizado, culto, ordenado, equilibrado, sem excessos, saneado, aperfeiçoado, regenerado, disciplinado e sem defeitos. Um físico baseado na melhor raça, ou seja, naquela considerada superior, cujo modelo eram os estrangeiros (MENDES; NÓBREGA, 2008, p.213).

Deste modo, a educação física, por meio do pensamento médico-higienista, tem uma função determinante na formação de corpos ideais e adequados ao momento histórico de luta contra as moléstias e ocupação de um lugar na modernidade, por meio do trabalho nas indústrias.

A população acaba sendo moldada, por meio do incentivo ao casamento e aos bons costumes, para assim, as famílias educarem, junto com as escolas, filhos fortes e saudáveis para o progresso da nação. Esta ideia também pode ser encontrada em Foucault (1980), quando este autor fala da importância que a burguesia nascente dava ao corpo de seus filhos.

O texto de Torri, Albino e Vaz (2007) traz a reflexão, baseada em uma pesquisa, a respeito do papel da escola como reforçadora de culturas, por meio de concepções e práticas que envolvem os corpos dos alunos.

[...] a escola, por meio da Educação Física, mas não somente dela, absorve, interpreta e trabalha concepções e práticas corporais presentes em outros tempos e espaços da sociedade. No ambiente em questão, o corpo não está exposto somente nas aulas de Educação Física e no programa de Esporte Escolar. Ele está presente nas aulas de Ciências e de Biologia que têm no corpo humano um dos conteúdos principais, mas não somente no que diz respeito à grade curricular, e sim por vezes em atividades extraclasse, como palestras e seminários que se ocupam em discorrer sobre inúmeros temas relacionados àquele. Isso ocorre, na instituição, frequentemente a partir de solicitação dos pais ou dos próprios alunos como, por exemplo, no sempre valorizado tema da sexualidade (TORRI; ALBINO; VAZ, 2007, p.501).

Para estes autores, o corpo é, atualmente, o que define as regras, o que possui valores e o que evoca signos e mensagens, o qual provoca *admiração e repulsa*. Ele é compreendido como o produto do encontro entre natureza e cultura. Deste modo, é ressaltado seu papel dentro da escola enquanto objeto de controle. As formas de exercícios de controle do corpo são verificadas nas disciplinas de Ciências, Religião e Educação Física, as quais possuem um conteúdo que age diretamente sobre o corpo, mas também, em todos os outros momentos o corpo é controlado, quando deve agir sempre de acordo com regras predeterminadas.

Na pesquisa de campo realizada por Torri, Albino e Vaz (2007), foram realizadas observações em duas turmas, uma de meninos e outra de meninas, em aulas de formação esportiva para o futsal em uma escola de Florianópolis. As aulas de futsal eram ministradas em um clube e eram substitutivas das aulas de educação física escolar.

O professor observado era o mesmo para as duas turmas e logo ficou evidente a importância que ele dava para as questões de disciplinamento dos corpos, para quem, o treino já se iniciava no vestiário. Ao mesmo tempo, quando os adolescentes reclamavam das aulas, dos treinos, o professor se manifestava: “Nada se consegue sem sacrifício!”

Deste modo, Torri, Albino e Vaz (2007) analisam tal manifestação como uma maneira de se conceber a educação por meio da “dureza”, irão se valer dos conceitos de *Indústria Cultural*, *Educação pela dureza*, *Consciência reificada*, os quais são trabalhados por Adorno, Horkheimer, entre outros autores da Escola de Frankfurt. Assim, analisam as aulas observadas como reforçadoras de comportamentos que fazem parte da educação pela dureza, aquela que compreende que só se educa por meio da brutalidade. Ao mesmo tempo, chama atenção para a maneira como os esportes são compreendidos na atualidade, no quesito espetáculo. Ou seja, muitas vezes, as crianças e suas famílias, desejam que seus filhos sejam jogadores de alguma modalidade esportiva pelo status que isto pode gerar na sociedade, pelo dinheiro, fama, sucesso. E desta forma, o esporte perde a sua característica de prazer, lazer, entretenimento, para se tornar um produto da indústria cultural, massificada e voltada apenas para o lucro. Assim, como produto deste processo todo, as pessoas envolvidas acabam sendo coisificadas, ou seja, reificadas, por esta razão são chamadas de consciências reificadas, pois vivem em função de lucro, é como se as próprias pessoas fossem produtos que gerariam lucro.

Para os Torri, Albino e Vaz (2007), a escola parece estar a serviço de “uma possível pedagogia do corpo na sociedade contemporânea”, o que a faz ter como foco de ações, pensamentos, projetos e investimento de força, o corpo dos alunos.

Por fim, os autores questionam o fato da educação física escolar ser substituída pelo treinamento de um único esporte, tal como foi verificado na pesquisa de campo. Isto é, a educação física poderia ter a vantagem de estar extrapolando as relações e experiências corporais para além do mero controle, por meio de atividades culturais e artísticas, mas no caso do treinamento esportivo, competitivo, ela reforça o controle e a reificação dos alunos, contribuindo com a formação da sociedade da indústria cultural.

Brasileiro e Marcassa (2008) compreendem a educação física como uma área do saber e uma prática pedagógica que envolve um amplo conhecimento a respeito da cultura corporal, a qual pode ser expressa por diversas maneiras e pode ser realizada em diferentes espaços. A educação física escolar deveria democratizar o conhecimento existente sobre o corpo em suas diversas modalidades. Infelizmente, de acordo com as autoras, isto não é o que acontece. Verificamos um culto aos corpos musculosos, valorizando um tipo específico de aparência corporal, incitando o narcisismo e um padrão universal de modelo de corpo. A educação física tem contribuído para a busca deste corpo padronizado, por meio de uma concepção de educação mecanicista e individualista

Atualmente, de acordo com Brasileiro e Marcassa (2008, p.196) ao se referir à educação física, ressaltam que:

Nas sociedades ocidentais modernas, ela participa de um processo chamado de “descorporalização”, que significa, segundo Gonçalves (1994), que o ser humano se tornou independente da comunicação empática de seu corpo com o mundo, reduzindo sua capacidade de percepção sensorial, aprendendo a controlar seus afetos, transformando a livre manifestação de seus sentimentos em expressões e gestos formalizados, permitindo um crescente processo de manipulação do corpo, com consequências graves.

Para Brasileiro e Marcassa (2008), o projeto de educação requer que, em se tratando da educação física, haja uma ampliação das concepções a respeito do corpo, as quais se pautam mais especificamente, na fisiologia do exercício e na medicina do esporte, como se estas fossem exclusivas e unânimes a respeito do corpo humano. Além disso, as autoras tecem uma crítica, dizendo que, tanto a fisiologia como a medicina do esporte, são

responsáveis pelo conhecimento que manipula, anula e reifica o corpo, tornando-o mero objeto de conhecimento.

Portanto, as autoras colocam como essencial que se pense o corpo como “manifestação cultural” a qual é produzida no seio da sociedade e está envolvida de saberes e concepções de vida. Deste modo, a educação física deveria se aproveitar mais da riqueza cultural que envolve as questões relativas ao corpo humano na história da humanidade e na atualidade.

As autoras se reportam à *linguagem corporal* se referindo aos gestos, formas de agir, maneiras de se comunicar além da verbal, as quais são específicas em cada manifestação cultural.

Assim, é possível dizer que existem, pelo menos, três maneiras de compreender a linguagem corporal: há uma linguagem individual, formada a partir de uma gestualidade própria, que diz muito sobre os sujeitos, sobre seu universo psíquico e sobre a sua personalidade que — apesar de individual, de seu caráter pessoal — é construída na relação com a cultura; há também um conjunto de marcas, normas, regras e expressões gestuais que perpassam a linguagem corporal dos grupos e das pessoas que compartilham de uma mesma cultura; e há, por sua vez, as práticas ou manifestações da cultura corporal que, ao serem sistematizadas e elaboradas com base em saberes e interesses específicos, isto é, como modelos de educação do corpo, comportam sentidos e significados que contextualizam, explicam, classificam e selecionam movimentos, ações, expressões e atividades corporais humanas (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008, p.200 e 201).

Como forma de alternativa ao modo tradicional de se trabalhar a educação física escolar, Brasileiro e Marcassa (2008) trazem a importância da ginástica. Para tanto, fazem um histórico desta modalidade, a qual surge no século XIX, ao mesmo tempo em que haviam projetos educativos em prol da nova sociedade burguesa que se firmava como hegemônica. A ginástica, a princípio, com seus métodos disciplinadores estava a serviço da hegemonia de uma sociedade burguesa urbana, valorizando a norma e a disciplina; noções básicas para uma sociedade moderna e científica, a qual valoriza a eficiência e a produtividade.

Entretanto, antes do século XIX, a ginástica tinha outra vertente, outra forma, outra maneira de ser e existir, estava voltada para um leque de atividades corporais de diversas modalidades, tais como “corridas, jogos, lutas, cantos, dentre outras atividades, inclusive a dança.”

Atualmente, o objetivo que deve ser perseguido, de acordo com as autoras, é o de possibilitar o contato com a ginástica, independentemente da forma que ela se manifeste, haja visto que poucas crianças e jovens possuem a oportunidade de conhecer e experimentar algum tipo de ginástica na escola.

Além da ginástica, as autoras se reportam à importância da dança nos meios de educação física escolar. A dança é identificada como uma importante e das mais antigas formas de expressão artística do ser humano, a qual esteve vinculada a diferentes tipos de rituais: sagrados, de guerra, relativos à agricultura e às danças totêmicas. Já nos séculos XIV e XV começam a surgir outro tipo de dança, vinculada à corte francesa e que seria o fundamento para o que conhecemos como o balé clássico.

No século XX, inicia-se a inclusão da dança nos meios educacionais e escolares ao surgirem a *dança criativa*, *dança educativa* ou *dança-educação*, as quais passam a fazer parte da educação das crianças na escola, valorizando os gestos e movimentos.

A *dança educativa* e/ou *dança-educação* partiram de Rudolf Laban, coreógrafo e dançarino, que teve um pensamento e uma prática contrários às técnicas rígidas e mecânicas do balé clássico, o qual influenciava a dança das épocas clássicas.

No Brasil e na América Latina, presencia-se a *expressão corporal* ou *dança expressiva*, mas com tímida participação nas escolas em geral.

Brasileiro e Marcassa (2008) concluem com um questionamento: será que a educação do corpo nas escolas está sendo pensada e vivenciada como uma parte imprescindível da formação humana? Mas elas mesmas respondem que não, que a dimensão corporal da vida dos homens e das mulheres, em seu processo educativo escolar, tem sido deixada de lado. Percebem uma necessidade de alteração desta forma de ver o corpo na escola, de modo que a visão de produção de atletas, a qual valoriza aqueles que já possuem habilidades, seja substituída por outra forma de ver e viver o corpo na escola. As autoras consideram que, já que o corpo possui uma linguagem, que esta seja revelada e interpretada. Para elas, o corpo possui “uma narrativa simbólica e culturalmente construída” e portanto, deve ser questionado em seus valores tradicionais, revelada a sua história e “criar novas possibilidades de expressão, inserção e intervenção em nosso meio.” Por fim, percebem que, deste modo, o ser humano deve ser considerado como *pensamento-movimento*.

3.2. O corpo e a dança na escola:

André (2008), de forma clara e direta, irá dizer que não há a necessidade de realizar pesquisas para saber que a arte é ausente nas escolas públicas paulistas. Para a autora, a arte possui a propriedade de criar “interrupções” nas falas, nas linguagens, nas relações, na vida. Portanto, acredita que a arte deveria atuar com o mesmo intuito no interior das escolas, nos seus espaços e cronogramas. Ainda acrescenta que seria interessante que a presença da arte nas escolas proporcionasse “encontros de intimidades” entre os diferentes atores escolares, para que cada um compreenda o papel que assume na escola e o papel dos outros, de modo que as realidades sejam escancaradas e não mascaradas, como de costume.

André (2008, p.130) aborda a questão da violência que permeia as escolas na atualidade e acredita que:

Entende-se que o desafio do pesquisador é compreender a violência no ambiente escolar paulistano, sem cair nas opiniões do senso comum, que “encontra culpados” na prática da corrupção e no desvio de verbas ou na falta de educação dos alunos e na ausência dos pais. Sem negar esses fatores como possíveis causadores dessa violência, deseja-se olhar outros cantos da escola e buscar relações entre essa cena de destruição e o aumento dos casos de tragédia causados por jovens com armas de fogo, dentro ou fora das escolas, no mundo das Américas. Algo acontece que não é explicitado. O que seria? Desconfia-se que há um conflito não admitido por aí. Uma guerra velada é dizer demais?

Para André (2008), a educação escolar utiliza a arte como forma de memorização de conteúdos sem sentido, ou, para a apresentação de espetáculos em datas comemorativas, os quais apenas demonstram que a professora realizou algum tipo de trabalho, o qual deve ser evidenciado para os pais e diretores. Entretanto, se a arte fosse abordada na escola de modo a instaurar interrupções, proporcionar reflexões, talvez pudesse contribuir com a diminuição da violência à qual a autora se refere

Strazzacappa (2001) questiona a questão da educação artística nas escolas, visto que, embora sendo valorizada em todas as suas expressões na própria LDB 9394/96, ela é mais frequentemente verificada nas escolas, apenas em seu caráter de artes plásticas, ou seja, na qual são valorizados trabalhos onde o corpo permanece, ainda, sentado. Esta autora fala sobre a importância da dança nos meios escolares:

A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos. (STRAZZACAPPA, 2001, p.71)

A dança teria uma característica diferente daquelas comumente aceitas no interior das escolas e, além disso, a autora ressalta as conquistas que uma determinada escola conseguiu por meio da dança. A direção e professores da escola, em entrevistas, falavam da mudança que perceberam nos alunos: ficaram mais participativos, além de aprenderem regras e disciplina, o que é necessário também para o aprendizado de dança. Os alunos passaram a sentir mais vontade de ir para a instituição e de maneira geral demonstraram mais interesse pela escola. Além disso, a autora se refere à importância do trabalho corporal com os professores, já que eles, ao perceberem seus corpos, ao se sentirem bem em seus corpos, servem de modelo para os alunos.

A respeito da questão da dança nas escolas, Freire (2001) relata a experiência de uma troca intercultural, na qual, uma pedagoga e dançarina da Inglaterra, veio para o Brasil conhecer as práticas de dança-educação e a autora também pedagoga e dançarina, foi para a Inglaterra para verificar a maneira como a dança estava inserida nas escolas. Para a inglesa, foi maravilhoso estar entre os grupos de diferentes manifestações da dança e perceber a riqueza da cultura brasileira, entretanto, indagou com perplexidade a respeito da ausência da dança no interior das escolas brasileiras, já que na Inglaterra a dança faz parte do currículo.

Além da questão da inclusão de aulas de dança nas escolas do ensino básico e médio, Freire (2001) coloca em debate a formação dos professores, para os quais, as aulas de dança ministradas seriam diferentes daquelas ministradas nos cursos específicos para profissionais da dança. Ao mesmo tempo, não foi pensado numa aula específica de balé, por exemplo, ou qualquer outra dança específica, mas uma aula onde houvesse a possibilidade do corpo entrar em contato com diferentes movimentos, livres, soltos, criativos.

A respeito da dança nos meios escolares, Nóbrega e Tibúrcio (2004) compreendem que o corpo foi entendido como *elemento acessório* nos processos educativos e que esta visão ainda predomina. As autoras tentam indicar outros entendimentos do corpo na educação buscando superar o instrumentalismo:

É possível encontrar várias referências à experiência do corpo na educação. A cultura do corpo faz parte do ideário da Escola Nova, por exemplo, sendo ‘assegurada pela ginástica natural e pelas viagens a pé ou de bicicleta, e acampamentos em tendas’ Manacorda (1999, p. 311) apud Nóbrega e Tibúrcio (2004, p.467). Esse discurso do corpo, fundado na instrumentalidade, na disciplina e na aprendizagem da civilidade encontrou solo fértil e foi construído no interior das diferentes disciplinas escolares, referendadas pelo ideário das pedagogias ativas. De modo geral, essa compreensão do corpo como elemento acessório no processo educativo ainda é predominante [...] (NÓBREGA; TIBÚRCIO, 2004, p.467).

Para Nóbrega e Tibúrcio (2004), fundamentadas na fenomenologia, o corpo deve ser considerado como *afirmação da existência do ser*. A educação deve agir no sentido de propiciar novas formas de expressão, acatar a via do estético e favorecer novas experiências corporais. E, neste artigo, tomam como exemplo, o Butô, dança japonesa, a qual pretende libertar este corpo automatizado da atualidade.

Ainda a respeito da dança na educação, Moehleck e Fonseca (2005) se baseiam no referencial de Gilles Deleuze e, assim, concebem a dança como maneira de subjetivação direcionada para um incessante movimentar-se, pensando em uma forma *micropolítica de existir de múltiplas maneiras*.

O presente texto constitui-se, portanto, como o reflexo de nossa pesquisa, que problematiza a potência do corpo que dança e sua relação com o tempo, isto é, propõe-se a discutir o que significa temporalizar o corpo que dança, quais seriam seus paradoxos, suas linhas de fuga e de errância, suas segmentaridades e dificuldades, seus rigores, suas aventuras, seus embates, suas transformações. Concebemos, para tanto, a dança como modo de subjetivação orientado para um permanente movimento, já que nos aponta uma possível forma micropolítica de existir de múltiplas maneiras (MOEHLECKE; FONSECA, 2005, p. 46).

Moehleck e Fonseca (2005, P.48) trazem para a discussão a importância da criação de novos gestos e de novas imagens por meio da dança. Assim referem-se à compreensão do *dever* ao olhar para o corpo que dança como desestruturante de um “eu” para se

transformar em uma forma múltipla e sujeita a diferentes possibilidades temporais, voltadas para as *intensidades do Impessoal*. A noção de eu, assim como a noção de tempo, são questionadas e passam a ser compreendidas outras formas de tempo, relacionando-os com a noção de corpo.

Entretanto, segundo Deleuze (1990), algo se dá para além da imagem-movimento. Por mais que haja uma ação, por mais que o personagem se mova, a situação extravasa por todos os lados suas capacidades motoras, e lhe possibilita ver e ouvir o que não é mais passível de ação. Trata-se da imagem-tempo, na qual o tempo já não mais se subordina ao movimento, mas este se transforma na perspectiva do tempo. A imagem-tempo se faz a partir de encontros que provocam uma transformação de ambas as partes, visto que os próprios objetos conquistam uma realidade material autônoma que os faz valerem por si mesmos. Isso significa dizer que, na imagem-tempo, qualquer coisa é passível de transformação, de passagem, independentemente de haver uma ação ou não; mais do que uma ação, é fundamental que haja o encontro (MOEHLECKE; FONSECA, 2005, p. 50).

O tempo, na dança, é tratado como um tempo que, algumas vezes, atende à linearidade, mas em outros momentos, se aproxima aos devires, se transformando:

[...] o tempo rachando, cindindo-se, descentrando-se e crescendo pelos meios. Às vezes é como se o tempo escoasse por entre os gestos do bailarino, num único instante. Em outros momentos, o corpo que dança se entrega de tal forma ao movimento, que, após um espetáculo de uma hora, por exemplo, o bailarino tem a sensação de ter dançado por uma vida inteira (MOEHLECKE; FONSECA, 2005, p. 53)

O devir bailarino se difere do que seria uma imitação ou uma aprendizagem por meio de modelos, ele tem proximidade com novas formas de experimentar o corpo na dança.

Ao dançar, o bailarino abre seu corpo para captar as mais finas vibrações, ele ativa sua sensibilidade, seus sentidos, para atrair a energia do mundo, de uma forma sutil, leve, que o faça transportar a novas passagens. Ele precisa se comunicar com as ausências e com os silêncios do seu corpo, dar-lhes contorno e, assim, potencializar o surgimento de novos corpos. Isso o coloca numa outra dimensão temporal. Colocar tempo no corpo pode significar abri-lo ao regime do sutil, ao devir imperceptível, às velocidades e lentidões, às pequenas percepções, ao vir a ser (MOEHLECKE; FONSECA, 2005, p. 58)

Scarpato (2001, p.57), em texto que valoriza a importância da dança na escola, questiona o fato de que muitos professores acreditam que a aprendizagem só acontece quando o aluno está “sentado e quieto”, a autora vai falar do perigo de se investir na mente

e não dar importância ao corpo no exercício da aprendizagem escolar. Para que haja a aprendizagem, o aluno deve se envolver e sentir prazer. “O aluno imóvel nem sempre está envolvido com o que ocorre na sala de aula, pode estar internamente inquieto, querendo se movimentar porque é insuportável permanecer muito tempo na mesma posição”.

Para Scarpato (2001, p. 58)

O trabalho com o corpo gera consciência corporal. O aluno questiona-se e começa a compreender o que passa consigo e ao seu redor, torna-se mais espontâneo e expressa seus desejos de modo mais natural, o que pode criar dificuldades para a prática pedagógica autoritária, que ainda acredita que o aluno só aprende sentado na carteira.

Para Strazzacappa e Morandi (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes (1998) colocam como objetivo da escola oferecer instrumentos e produzir novos conhecimentos na área da dança, de modo que se possibilite a formação de indivíduos críticos e transformadores.

Percebe-se, por meio da análise desses artigos a respeito da dança na educação, mais especificamente nas escolas, que esta questão parece estar adquirindo força e cada vez mais adeptos. Pedagogas envolvidas com dança percebem a importância e a necessidade desta modalidade artística estar presente nas escolas. Apesar disso, compreendem as dificuldades que aparecem quando o assunto é dança na escola; existe muita resistência, os meninos, algumas vezes, se recusam a participar das atividades, pois acham que *dança é coisa de mulher*, as professoras às vezes acham que as aulas de dança atrapalham, pois os alunos ficam agitados e ansiosos nos dias das aulas de dança. Ou seja, ainda existe tabu e resistência para com a dança na escola, mas, alguns trabalhos, como vimos, apontam para a importância e necessidade, inclusive para a melhoria nas questões referentes à indisciplina e violência nos meios escolares.

3.3. O corpo e os processos de ensino e aprendizagem na escola:

Richter e Vaz (2010b) realizaram uma pesquisa em uma escola de educação infantil com o objetivo de observar o modo como os corpos das crianças eram vivenciados nos momentos em que estavam no parque da escola. Para os autores, o modo como acontecem as relações no interior da escola contribui para a “formação de comportamentos e

subjetividades”. Os autores buscam os “momentos corporais” na escola de educação infantil, e, como resultado das observações, encontram um comportamento das professoras com relação às crianças, que demonstra distanciamento nas relações adulto-criança. Com respeito ao comportamento das professoras comentam que:

São gestos e vozes distantes, talvez aliadas de um olhar asséptico que captura movimentos *inconvenientes* a fim de evitar feridas expostas, pois, como salienta uma profissional, ao final do dia, “o filho” (a criança que frequenta a creche) tem que estar inteiro (RICHTER; VAZ, 2010b, p.680).

Assim, os momentos no parque, os quais, de acordo com Richter e Vaz (2010b), poderiam ser trabalhados com mais sentido, relacionando fatos, estreitando vínculos, se resumem às professoras observando as crianças para que não se machuquem demais.

Iza e Mello (2009) realizaram uma pesquisa em uma escola de educação infantil buscando como foco o *movimento* das crianças. Encontram, como resultado, professoras cansadas de lutar contra os movimentos das crianças, as quais, por sua vez, não cansam de brincar, pular, gritar. As tentativas constantes são em busca de um “calamento” dos corpos e das falas.

As professoras parecem relacionar a habilidade de atenção com o Não-Movimento, ou seja, para que a criança aprenda, existe a ideia de que ela deva, necessariamente, estar sentada olhando para a professora e qualquer movimento fora disso pode ser um sinal de desatenção, culminando em uma repreensão. (IZA; MELLO, 2009, p. 296)

Para Iza e Mello (2009, p.284), a educação infantil possui uma problemática que é a *exacerbação da escolarização da criança* a qual acontece por meio de obrigações acerca de *posturas e movimentos* dos corpos das crianças, o que não possibilita que elas brinquem, o que, para as autoras, se constitui como “a atividade mais importante nessa faixa etária, pois, por meio dela, a criança aprende e se desenvolve”.

Marinho (2005) descreve o percurso de sua vida pessoal, enquanto bailarina que depois se torna professora. O fato de ter tido contato com a dança, a sensibiliza para um outro olhar do processo de formação de professores. Para ela, os professores, e no caso de sua pesquisa, as professoras da educação infantil, poderiam ampliar a sua gama de possibilidades educativas, se fossem atravessadas pela dança, pelas inúmeras possibilidades da dança, das brincadeiras e da mobilidade corporal, por meio de atividades de consciência

corporal, as quais estariam sensibilizando os corpos dos professores para auxiliá-los em seu processo de relacionamento com as crianças.

Para Marinho (2005), o corpo das professoras de educação infantil são considerados como de extrema importância no processo de educação, no relacionamento com as crianças. A autora se baseia no referencial de Edgar Morin, citando alguns estudiosos da dança e do movimento. Acredita que, por meio da arte, da brincadeira e dos movimentos podemos melhorar a educação infantil, mas para tanto, o professor precisa ter consciência de seu corpo. A maioria dos estudos, enfatiza a importância dos corpos das crianças, entretanto, para esta autora, para que os professores consigam perceber os corpos das crianças e lidar com eles de maneira saudável, em primeiro lugar, seria preciso uma conscientização do corpo pelo próprio professor.

Gaya (2006, p.251) pensando a escola nos dias de hoje, pretende: “[...] no contraponto da pedagogia tradicional, anunciar o discurso sobre o corpo ausente na educação escolar. Em outras palavras: denunciar o (dis)curso que esconde a ausência do corpo humano, paradoxalmente, em defesa do ser humano.”

Será que na pedagogia tradicional o corpo está excluído mesmo? Ou será que ele está muito bem incluído como vimos nas citações do Dr. Almeida Júnior? Bem incluído no sentido de bem pensado, esquadrinhado, controlado, moldado, ou seja, completamente incluído e elaborado num plano de ação sobre este corpo. Foi produzido um corpo por meio da escola. Pessoas de diversas áreas, medicina, psicologia, fizeram teses de doutorado pensando em planos para modelar os corpos e colocar tais planos em prática nas salas de aula da mais tenra infância. Planos contundentes, colocando os professores a serviço desta formação de corpos, desta produção de corpos saudáveis, adequados para a nova sociedade burguesa que despontava (FOUCAULT, 1987, p.121)

Para Gaya (2006, p.254), o corpo vai à escola, mas permanece em silêncio, quieto, parado, ouvindo os discursos infinitos dos professores: “Meu corpo, marionete, nossa escola, expressão de uma humanidade sem corpos”.

Não se trata de uma humanidade sem corpos, mas de um corpo específico, de um corpo produzido socialmente, culturalmente.

Para Strazzacappa (2001), na escola, as crianças são condenadas a ficar em silêncio na maior parte do tempo, apenas podendo realizar movimentos corporais diferenciados, nas

aulas de educação física e no recreio. Para a autora, o modelo militar das filas, as ordens de levantar em determinados momentos e sentar em outros, apesar de não acontecer de maneira tão rígida nas escolas, ainda exerce influência, e o modelo de bom comportamento ainda se define pela ausência de movimento nas crianças.

Tanto para Strazzacappa (2001), quanto para Cruz e Carvalho (2006), sabendo que o momento do recreio é muito importante para as crianças, já que podem se movimentar mais a vontade, os professores utilizam a abolição do recreio como forma de punição para os alunos indisciplinados.

Para Silva et al. (2004), as escolas ainda funcionam segundo um modelo tradicional o qual prioriza o silêncio, e a falta de movimentação, de modo que o corpo não é percebido enquanto possuidor de algum significado, mesmo quando não há palavras. Os autores vão dizer que os professores falam demais e acabam não percebendo muitas coisas que acontecem nos interstícios entre as palavras e os corpos nas salas de aula. Para estes autores, a linguagem não verbal deveria ser considerada nos processos educativos formais, já que é por meio dela que as emoções são mais naturalmente expressas. Deste modo, quando as crianças são reprimidas em sua linguagem verbal, o que normalmente ocorre nas salas de aula, esta repressão se manifesta nos corpos das crianças. Portanto: “Ressaltamos então que as crianças aprendem o mundo por meio do corpo; dando grande importância a suas sensações e emoções sendo necessário para elas o movimento” (SILVA et al., 2004, p.998)

Silva et al. (2004) baseiam-se na Gestalt-terapia para enfatizar o quanto o corpo é importante e deve ser considerado na educação escolar. E assim, estarão tecendo críticas radicais contra a postura tradicionalmente utilizada pela escola com respeito aos corpos dos estudantes. Afirmam entretanto que, enquanto educadores, se soubermos aproveitar o potencial que a escola nos oferece, poderemos estar favorecendo o desenvolvimento saudável dos sujeitos, ao levarmos em consideração os seus corpos e sua linguagem imanente. Para os autores, apesar dos inúmeros processos de tentativa de enclausuramento dos corpos, eles teimam em se expressar em sua autenticidade.

Os autores vão falar do costume que os professores possuem de não permitir o riso dos alunos e nem mesmo dos próprios professores, e vão criticar tal postura. Por fim, os autores irão nos oferecer dicas de como tentar dar significado a alguns gestos corriqueiros

de alunos em sala de aula. Esta passagem, a respeito da não permissão do riso na sala de aula, remete ao que Deleuze (1978) diz sobre Spinoza:

(...)dois pólos da variação: em um caso minha potência de agir é aumentada e eu experimento um affectus de alegria, no outro caso minha potência de agir é diminuída e eu experimento um affectus de tristeza. E todas as paixões, em seus detalhes, Spinoza irá engendrar-las a partir desses dois afetos fundamentais: a alegria como aumento da potência de agir, a tristeza como diminuição ou destruição da potência de agir. Isso equivale a dizer que cada coisa, corpo ou alma, se define por uma certa relação característica, complexa, mas eu também poderia dizer que cada coisa, corpo ou alma, se define por um certo poder de ser afetado.

Guedes (2008) inicia seu texto com muitas indagações a respeito do modo como se concebe uma sala de aula, centra suas questões no fato de haver ou não envolvimento com modos que valorizam o movimento corporal, a experimentação de novas possibilidades corporais, como se pode ou não se mover nos espaços escolares. A autora questiona o modo como alunos, mas também professores, lidam com seus corpos no relacionamento com as crianças nas escolas. Ao mesmo tempo, questiona a respeito dos espaços escolares, de que maneira as pessoas se relacionam com os espaços e com os objetos neles contidos? Deste modo, a autora quer provocar a reflexão sobre como as concepções pedagógicas estão sendo direcionadas por modelos previamente estabelecidos, de modo que as pessoas agem de determinada maneira e sem pensar sobre as consequências das ações.

Guedes (2008) traz para a discussão o fato de os professores do ensino fundamental, mais do que os professores da educação infantil, estarem amarrados a modelos de ser professor, e de ser educação, os quais impossibilitam a proliferação de jogos e de brincadeiras. O fato de se preocupar em passar o conteúdo, em trabalhar o currículo estabelecido para determinada série, enrijece o professor empobrecendo os relacionamentos com as crianças.

Em função de sua tarefa disciplinadora, a escola, desde tempos nem tão remotos assim, lançava mão, inclusive, de castigos corporais. O corpo disciplinado era aquele do silêncio, da imobilidade, do controle dos movimentos. O corpo que obedecia às prescrições adultas, que se amoldava às regras socialmente impostas. (GUEDES, 2008, p.60)

Para a autora, o verdadeiro aprendizado acontece no momento em que se pode se relacionar bem com seu próprio corpo, por meio do relacionamento com o corpo do outro. Deste modo, a autora discorre sobre a verdadeira e efetiva *educação integral*, propagada em documentos oficiais, mas pouco praticada nas realidades escolares.

Por meio do corpo, tanto as crianças como os adultos podem se relacionar e descobrir as diversas possibilidades que o mundo oferece. Os adultos não suportam os movimentos das crianças, há um incômodo, e a necessidade de fazer com que eles cessem, o que, para Guedes (2008), acarreta numa falta de espontaneidade por parte das crianças. “A escola nega a própria criança quando nega o corpo.” E propõe o ensino por meio dos gestos, da música e do corpo.

Para que se alcance este objetivo, de atingir efetivamente o corpo, tanto das crianças como dos adultos nas escolas, se faz necessário, de acordo com Guedes (2008), que os professores, em sala de aula, favoreçam momentos estimulantes para as crianças, de modo que possam explorar os espaços da escola em diferentes momentos, inserir os jogos, as brincadeiras e as atividades corporais.

Para Pena, Bogéa e Borges (2008), nos meios escolares existe uma ideia de que só se aprende por meio da mente e, portanto, os corpos acabam sendo controlados. Desta maneira, os autores salientam a importância do discurso higienista para a propagação desta ideia de controle dos corpos. Ao mesmo tempo, os autores irão falar da concepção de infância como falta, ou seja, como necessitada de algo que não possui, ou melhor, como um futuro adulto e não como um ser em si. Assim, a criança deve ser controlada, especialmente em seu corpo, para que se torne aquilo que ainda não é.

A importância dada ao controle aparece claramente em diversos momentos do cotidiano: as crianças não tem liberdade para escolher as atividades que desejam realizar, de se servirem sozinhas na hora do almoço, de dormir o tempo que precisam, de se movimentarem da maneira que quiserem. [...] Todas essas questões nos fazem refletir sobre como a escola pode acabar contribuindo para a formação de pessoas sem autonomia, que desconhecem seus próprios corpos, seus sentimentos, suas possibilidades e seus limites (PENA; BOGÉA; BORGES, 2008, p.30).

Estes autores trazem estudos que demonstram que as crianças aprendem não apenas com a mente, mas com seu corpo todo; que o conhecimento acontece por meio do relacionamento e que, portanto, se dá por meio do corpo.

Quando as crianças se movimentam, os adultos consideram tal fato como *bagunça* e quando os alunos se encontram imóveis, então, considera-se que estejam aprendendo algo.

Para Pena, Bogéa e Borges (2008, p.32): “O dia a dia escolar lembra uma linha de montagem, onde os encontros acontecem sem criatividade, sem troca, sem emoção, sem produção de conhecimento”. Irão relacionar a importância do corpo como elemento crucial na formação do psiquismo, deste modo, chamam atenção para a importância do toque nos relacionamentos presentes na escola. Desta maneira, fazem um apelo aos educadores para darem especial atenção aos desejos dos corpos na escola, tanto os desejos dos alunos quanto os desejos dos próprios educadores.

Para Tiriba (2008a, p. 3):

Entre os séculos XVII e XIX ganha força a idéia de uma separação entre mente e corpo, uma das bases sobre a qual se fundou uma ciência e uma civilização que hipervalorizavam a racionalidade e o trabalho, em detrimento de outros caminhos de conhecer e modos de viver, buscando suprimir todas as outras formas de conhecimento relacionadas à existência carnal dos seres humanos: os sentimentos, a imaginação, a intuição, o conhecimento sensual, a experiência.

Para Tiriba (2008a, p.4), a escola não faz associações com a vida e, portanto, acredita que para aprender os estudantes devem possuir as “mentes atentas e corpos paralisados”. Assim, “fica secundarizado tudo que extrapola esta dimensão: as brincadeiras, as sensações corporais, o devaneio... Mas isto não é só: a reprodução deste modo de funcionamento se faz com o controle do corpo.”

A autora também apresenta a ideia de que a escola abraçou a causa da higienização dos corpos, controle dos corpos, e todo tipo de adaptação para que estes corpos se acostumassem ao modelo da sociedade burguesa: o do trabalho.

Se somos capazes de produzir história e cultura, como produzir um cotidiano que se paute pela vivência do que é bom, que alegre e, que frente à vida, nos faz mais potentes? Como favorecer encontros que compõem? E como evitar os maus encontros, que decompõem, produzem tristezas? Se estas são sempre expressões da nossa impotência, como trabalhar no sentido de um cotidiano em que, diria Spinoza, as paixões alegres se sobreponham às paixões tristes? (TIRIBA, 2008a, p.5)

A autora vai ressaltar o fato de que os adultos se assustam com a mobilidade excessiva das crianças, e eu ainda acrescentaria, que os adultos se assustam com a mobilidade de outros adultos, aqueles mais móveis, movidos pelo devir.

De acordo com Palcos² (1998 apud TIRIBA, 2008a), a falta de liberdade de movimentos vai formando travas que impedem as crianças de obterem um crescimento harmônico.

(...) As escolas, enquanto espaços de educação integral das crianças, devem constituir-se como ambientes que contribuam para evitar o surgimento de travas, ou mesmo eliminar as que já tiverem se instalado, contribuindo para construir ou mesmo recuperar a liberdade e a confiança no corpo. Esta é uma das responsabilidades do educador que assume a educação integral das crianças, porque a confiança no próprio corpo está relacionada ao sentimento de confiança na vida. (TIRIBA, 2008a, p.10)

Kohan (2008, p.14) resalta a importância de se levar em consideração aspectos relativos ao corpo na escola:

Se pensarmos no corpo, uma das coisas que mais aprendemos na escola – alunos, professores, orientadores, diretores, funcionários, enfim, todos nós que passamos pela instituição – é levar os corpos de determinada maneira e privilegiar certo tipo de relações corporais, com o nosso próprio corpo e os outros corpos que habitam a instituição.

Kohan (2008) se posiciona a favor da experiência na escola e na vida, por meio do favorecimento de novas possibilidades, o corpo sendo compreendido como local de experiência. Em última instância, são as verdades que devem ser questionadas, no caso, as verdades a respeito do corpo na escola: “[...] podemos sentar os alunos em círculo, em confortáveis travesseiros, com roupas coloridas e numa sala bem arrumada para controlar e disciplinar mais sofisticadamente seus corpos.” (KOHAN, 2008, p. 17)

Para o mesmo autor, os professores deveriam estar mais interessados em colocar as suas verdades em questão, juntamente com os alunos, do que em transmitir as suas

² PALCOS, Maria Adela. *Corpo e Psiquismo*. Rio de Janeiro: Espaço Coringa – Rio Aberto, 1998, mimeo.

verdades. O autor irá dizer que não apenas o corpo na escola deve ser vivenciado como uma experiência, mas o corpo na vida.

Mendes e Nóbrega (2004) ressaltam o papel da escola como repressora da expressão do corpo. Para elas, os gestos estão na intersecção entre a natureza e a cultura, e expressam aspectos da singularidade de cada um, ao mesmo tempo em que se apresentam como uma característica culturalmente adquirida.

Uma carne que não significa matéria, espírito, nem substância, mas refere-se à maneira de ser na aderência ao espaço e ao tempo. A carne do corpo se propaga para a carne do mundo, e a do mundo para a do corpo, numa reversibilidade constante (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 134)

Para as autoras, a educação deve ter o compromisso de se transformar no sentido de colocar o corpo na escola não como um instrumento, como vem sendo pensado e vivido, mas como um agente e principal foco das práticas educativas.

Ao mesmo tempo, encontramos alguns trabalhos sobre o corpo do deficiente físico na escola. Campos (2006) e Freire (2001) abordam a questão do *corpo diferente* e da inclusão destes por meio de atividades que favoreçam a participação do deficiente físico, tais como as paraolimpíadas.

Também pode-se perceber algumas considerações a respeito dos corpos nas relações de gênero entre crianças do ensino fundamental. Cruz e Carvalho (2006) realizaram uma pesquisa no recreio de uma escola pública. As autoras tinham o objetivo de pesquisar as questões relativas aos conflitos presentes nas relações de poder entre meninos e meninas. Demonstram que, em vários momentos, as crianças se batem e se xingam, mas percebem que isso faz parte das brincadeiras entre os diferentes sexos. Os meninos utilizam contatos agressivos, muitas vezes, ao chamar as meninas para alguma brincadeira, especialmente de correr e pega-pega:

Converso com o guarda que circula pela escola. No espaço onde jogam futebol no recreio, meninos e meninas estão em uma confusão, discutindo o jogo. O guarda diz, despreocupado, que “são coisas de criança”. Não muito distantes de nós estão quatro meninas. Um menino chega e dá um empurrão em uma delas, que retruca. Todas ajudam, ele pára. Conversam rapidamente sem que eu ouça. Chega mais um menino e saem correndo em pega-pega, meninas versus meninos. (DC, 20/03/01) Crianças se agrupam no espaço contíguo à quadra descoberta. A cada momento entram mais meninas diferentes, às vezes arrastando um menino para mostrá-lo a mim, dizendo os nomes com que eles as xingam e de que elas

não gostam, ao que eles reagem repetindo o nome e rindo. Formam um grande grupo de cerca de 30 a 40 crianças no espaço entre o rio e a quadra descoberta. As meninas batem nos meninos com relativa força. Eles não expressam sofrimento, mas pela forma como se esquivam dos golpes e tentam segurá-las, parece doer um pouco. (DC,05/09/2001) (CRUZ; CARVALHO, 2006, p.124)

Rasera e Souza-Leite (2009) realizaram uma pesquisa por meio de entrevistas com professoras da educação infantil, em escolas do interior de São Paula, com o objetivo de conhecer qual era a compreensão das professoras sobre *disciplina*. Elas constataram que as professoras ainda possuem a compreensão de que os alunos aprendem quando estão quietos e calados. Assim, os alunos indisciplinados são vistos como os que causam maiores problemas, sendo aqueles que não permanecem quietos e nem mesmo calados. As autoras acreditam que a disciplina estudada por Foucault ainda é a meta em sala de aula e criticam tal postura das professoras.

É com movimentos gestuais, com as expressões faciais e posturais que a criança dá início a suas relações. E o tocar nas pessoas e nas coisas estimula o desenvolvimento de suas sensações e percepções. [...] Pensar o lugar do corpo na educação em geral, e na escola em particular, é inicialmente compreender que o corpo não é apenas um instrumento das práticas educativas, todas as produções humanas só são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar, são produções do sujeito humano que é corpo. (RASERA; SOUZA-LEITE, 2009, p. 164)

Para Rasera e Souza-Leite (2009, p. 182) frequentemente o *desenvolvimento intelectual* acontece associado ao *movimento*, para que a aprendizagem se realize, desta maneira o impedimento da livre expressão *dos gestos e expressões corporais das crianças*, possivelmente, acarreta a ausência de implementação da aprendizagem.

Entretanto, o que se observou por meio dos relatos das professoras da educação infantil entrevistadas foi uma incessante tentativa de se efetivar a disciplina, por meio de processos que buscam a *imobilidade corporal* das crianças. Para os autores deve-se perceber o movimento como expressão de processos de desenvolvimento e não como *transgressão*. (RASERA; SOUZA-LEITE, 2009, p. 184)

Richter e Vaz (2010a), por meio de pesquisa realizada em creche de Florianópolis, demonstram como os corpos ainda são moldados pelos princípios higienistas e definem a atualidade das instituições para crianças como *produção biopolítica da infância*.

As professoras e as auxiliares pedem às crianças: “Vai lavar o pescoço que está um nojo”, “lava a boca”, “limpa o nariz”, “puxa a descarga”, “lava a mão”, “lava bem que está sujo”, entre outras inúmeras ordenações diárias e persistentes. Também elas banham aquela criança que “veio suja”, que “vem podre de casa”, que “fez uma cagança”, conforme costumam anunciar. Procuram eliminar os cheiros e os vestígios trazidos do lar. Só então se torna possível estabelecer outro contato: beijar, abraçar, elogiar a limpeza e a moralidade dos costumes nos corpos assépticos (RICHTER; VAZ, 2010a, p. 125).

Os momentos de higiene são envolvidos num tempo da pressa, no qual, com o objetivo de que as crianças sejam autônomas, não se medem esforços, mesmo que elas não precisem pensar para realizar as tarefas.

Essa pedagogia se instaura, para além das práticas de assepsia, no controle do corpo, na tentativa de aniquilação do desejo, na proibição; dirige-se, no limite, à imitação do que está morto, *mimesis da morte*, ao mesmo tempo em que *mantém vivos* os indivíduos. Ela não se reduz aos períodos demarcados para higiene no interior da rotina: acompanha, atravessa os tempos, espaços, atividades do dia a dia da creche, reunindo práticas que se estabelecem de modo contínuo e invariável. Isso também pode ser observado nas palavras dos/das professores/as, quando se encontram em sala: “vamos levar (as crianças) para fora (pátio), senão elas vão mofar”. Ou durante os momentos de alimentação, quando, ao servir os pequenos, também “servem” sucessiva e ininterruptamente expressões tais como: “Chuchu é bom pra ficar forte”; “Só vou dar o prato para quem estiver sentadinho”; “Que adulto (!), comendo de faca!”; “Come tudo para ter força para brincar no parque”; “Tudo mocinha grande, rapazinho grande, fazer essa imundície toda... Onde já se viu?” (RICHTER; VAZ, 2010a, p. 127)

Farah (2010) desenvolve uma pesquisa sobre a concepção de corpo presente no currículo da escola, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto. A autora define o currículo como o conjunto de documentos que norteiam as práticas pedagógicas em uma determinada sociedade, e cada escola possui as suas particularidades. Mas também, o currículo se manifesta nas práticas cotidianas de todas as pessoas envolvidas no trabalho educativo no interior da escola :

A proposta de análise do corpo no currículo sugere dois lugares para se olhar simultaneamente: a) examinar o conteúdo das propostas curriculares, ou seja, o que está de fato sendo proposto na materialidade da língua que possa considerar o corpo em sua afetividade, motricidade, expressividade, culturalidade e historicidade, b) identificar a forma como circulam as ideias ali expostas e observar o currículo oculto que se instala, isto é, a maneira como se transformam, se desviam e se deslocam as ideias, a partir dos sujeitos da educação em ação. Considerando o conteúdo e a circulação das ideias, propõe-se verificar no currículo a resistência à *homogeneidade corporal*, ou seja, como estão sendo consideradas as questões sobre as *diferenças* nas relações corpo e

deficiência, no corpo e identidades, corpo: pele e moradia e corpo: *bullying* e violência (FARAH, 2010, p.404).

A autora finaliza observando a questão do controle, das práticas higienistas, da disciplinarização, da arquitetura pensada para vigilância dos corpos, questiona se a sociedade atual está regida pela *sociedade disciplinar* ou de *controle*, na qual a sedução rege as novas formas de controle. Por último, faz uma provocação sobre a história do corpo dos adultos de hoje, os quais são os responsáveis por educar as crianças na lógica da disciplinarização e do controle. O que faz com que os adultos sejam motivados por tais posturas diante da educação das crianças?

Percebe-se assim, que o corpo na escola, para a maioria unânime dos autores dos artigos citados, não tem sido considerado da maneira como poderia. Que as crianças teriam o direito de terem os seus corpos mais bem tratados no interior das escolas, assim como os corpos dos adultos. Há uma ideia de corpo a serviço da mente, a serviço da racionalidade. Os corpos ainda estão presos a uma ideia de imobilidade educativa, obediente, eficiente e inteligente.

3.4. O corpo e os espaços escolares:

Com respeito ao corpo na escola, alguns estudos focam a sua atenção para o ambiente escolar, para a construção do prédio escolar, para a arquitetura da escola onde as crianças estarão permanecendo durante várias horas.

André (2008, p. 129) tece uma crítica arrebatadora a respeito das escolas, tanto em termos dos seus espaços físicos, quanto em termos do que ocorre no interior destes espaços.

O que dizer da arquitetura de uma escola pública quando comparada à planta baixa de uma penitenciária de porte semelhante? Nessa comparação, pode-se constatar um modelo institucional que não diferencia o uso de seus usuários, de modo que tudo pareça igual. Outros objetos se dão para o olhar perscrutador que se aproxima de uma escola: o que dizer das calçadas esburacadas, da conservação de muros e paredes, tomados de pilastras de total mau gosto? O que dizer das grades externas e das que separam ambientes internos? E os portões trancados: como é trabalhar em um lugar trancado? O que dizer do sistema interno de câmeras de segurança e das rondas policiais escolares? Em um país tropical, como haver aulas com um teto de zinco sobre as cabeças? O que dizer da visão de destruição com os bebedouros de torneiras arrancadas, dos banheiros, das cadeiras e carteiras? E os alunos com armas de fogo e a violência de palavrões arremessados por alunos e professores? O que dizer do mau humor

generalizado de funcionários, serventes de limpeza e merendeiras, cuja voz se ouve em gritos a esmo? O que dizer dos dispositivos governamentais para punir as escolas pelo número de funcionários com licença médica e pelo mau desempenho dos alunos em exames elaborados fora da escola?

A saída que André (2008) propõe para tal realidade das escolas seria dada por meio da arte, especialmente o *teatro pós-dramático*, de modo a se desinstalar a rede de vigilância constante que se processa sobre os indivíduos, valorizar expressões artísticas populares, as quais podem ser observadas em meio às cidades. Ao mesmo tempo, a arte deveria estar, dentro da escola, a serviço das possibilidades de *invenções* e de se restabelecer vínculos comunitários entre os habitantes das escolas.

Para Elali (2003), o espaço físico se constitui como uma ação não-verbal sobre as pessoas presentes em determinado ambiente, possibilitando ou bloqueando comportamentos. A escola, por meio de seu espaço físico, comunica de forma não-verbal inúmeras mensagens, ensina valores e normas.

A forma como os móveis são arranjados no interior da sala de aula, e outros fatores tais como a “acústica, temperatura, insolação, ventilação, luminosidade” influenciam sobremaneira na vida dos alunos, dentro e fora da escola. “Nos consultórios pediátricos, por exemplo, são comuns queixas relativas a resfriados, dores de cabeça e garganta, problemas posturais e de coluna, muitas das quais podem estar relacionadas ao ambiente escolar” (ELALI, 2003, p. 310). O ambiente é o meio pelo qual recebemos estímulos visuais, táteis, auditivos, gustativos, olfativos, e também, é o local onde nos relacionamos com outras pessoas e com o próprio ambiente.

A autora traz a visão de alguns pensadores da pedagogia, a respeito da questão do ambiente na relação de ensino e de aprendizagem. Em Pestalozzi, é destacado o uso da lousa como um artifício importante do mobiliário, o qual estimula a visão. Em Froebel, é enfatizado o uso dos jogos, da psicomotricidade e da jardinagem na escola, de modo que tais atividades incitam a interação com a natureza, da movimentação do corpo nos espaços e da exploração de espaços externos, de modo que se amplia a visão de espaços educativos escolares. Já Montessori prezava a utilização dos espaços de diferentes maneiras; em uma mesma sala de aula poderiam ocorrer diversas atividades ao mesmo tempo, dispondo os alunos em pequenos grupos, utilizando diversos materiais didáticos, os quais colaborariam para um contato mais concreto com objetos, o que facilitaria a compreensão por parte das

crianças; móveis, não fixos, de modo que pudessem ser alteradas as formas de disposição das mobílias. Para Decroly, a natureza era de extrema importância no processo de ensino e de aprendizagem, mas também, para a vida. Assim, estimulava os passeios, os contatos com os vegetais e animais. Para Freinet, o trabalho em grupo era valorizado, assim como a confecção, com os alunos, de materiais didáticos, alterando o uso da sala de aula e a visão de educação. Assim, percebemos, em cada pensador da educação escolar, alterações no modo de pensar e de utilizar o espaço no ensino das crianças. De qualquer modo, o espaço e sua utilização por professores e alunos sempre foi explorado de diferentes formas.

Para Elali (2003), apesar de percebermos uma riqueza na literatura, pouco tem sido explorado do conhecimento acerca da importância dos espaços no processo de ensino e de aprendizagem. Neste artigo, relata uma pesquisa em uma escola de educação infantil, em Natal, e demonstra que não há uma exploração adequada da questão do espaço na educação das crianças. Continua, afirmando que deveria haver melhores condições de conforto e de condições relativas à saúde das crianças, ao mesmo tempo, que poderiam ser exploradas mais atividades ao ar livre, valorizando o meio ambiente e as questões ecológicas.

A mesma autora coloca que os pais até valorizam os espaços externos, mas têm medo e uma certa resistência, ao se preocuparem com a sujeira, com os micróbios, com a segurança etc. Eles não querem que as crianças interajam com o ambiente, mas que apenas tenham um *cenário* para brincar.

Sodré (2005), ao ser requisitada para montar um local para as crianças em idade pré-escolar ficarem, em um acampamento do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), realiza uma pesquisa com as crianças, com o intuito de saber a maneira como estas crianças gostariam que fosse o ambiente que elas iriam frequentar. A autora se utiliza dos desenhos das crianças e entrevistas com os pais como forma de coletar informações sobre o melhor ambiente a ser construído. Esta pesquisa se realiza em um município do extremo sul da Bahia. Para a autora, ao se pensar em um espaço para as crianças, qualquer proposta pedagógica deve ter como objetivo principal o desenvolvimento da autonomia da criança.

Segundo Sodré (2005, p.182), por meio de diversas pesquisas bibliográficas, percebemos que o planejamento dos ambientes é de extrema importância para o desenvolvimento infantil, assim como o planejamento das propostas pedagógicas. A partir do convívio em um determinado ambiente, dependendo do tipo de ambiente, podemos ser

levados a desenvolver certos tipos de comportamentos e não outros. A criança deve se sentir ativa e participativa, percebendo o que acontece de acordo com o modo como se manifesta. “A importância do ambiente físico escolar para construção do conhecimento é um tema que tem sido estudado e deve ser aprofundado através da interação de pesquisas em arquitetura, educação e meio ambiente”.

A escola é um ambiente social, o qual favorece a troca de conhecimentos e a relação constante entre as pessoas ali presentes e destas com o ambiente físico. Portanto, este deve ser pensado para que as crianças vivam bem no espaço, se sintam livres e que possam brincar e vivenciar novas experiências. A arquitetura e a decoração do ambiente devem ser planejados para as crianças viverem com alegria no ambiente escolar, deste modo, os móveis, as cores dos ambientes internos e externos devem ser meticulosamente pensados, o que serve para estímulo ao processo de ensino e de aprendizagem.

Em seu texto, a autora destaca pesquisas que falam do fato de que ambientes mal estruturados causam desentendimentos entre as pessoas, agressividade, estresse, entre outras experiências desagradáveis. De maneira geral, a escola é compreendida como um ambiente que não favorece experiências agradáveis para as pessoas que ali passam a maior parte de seus dias.

A autora realizou uma coleta de dados em uma escola municipal que possuía um ambiente fechado, com pouco espaço externo, para comparar com a pesquisa realizada com as crianças do MST, acerca do que as crianças gostariam de ter como ambiente escolar. Na escola onde havia pouco ambiente externo, foi percebido um desejo de ambientes externos, contato com a natureza, bichos, brincadeiras ao ar livre. Já com relação às crianças do MST, como as crianças já vivem em acampamentos, barracas ao ar livre, foi constatado o desejo de um ambiente com paredes e janelas. Mas de qualquer forma, há a temática das brincadeiras e do contato com a natureza.

De acordo com Tiriba (2008), as escolas, ou melhor, os prédios das escolas, ao serem construídos não levam em consideração as crianças, “as escolas não são pensadas para crianças alegres, mas para massas de crianças”. Léa Tiriba refere-se às pessoas da

atualidade como “pessoas emparedadas” (HEMKE³ apud TIRIBA, 2008, p.42). A ideia de pessoas emparedadas é extremamente ilustrativa, ou seja, é o modo como a maioria das pessoas vive atualmente, tanto adultos como crianças. Saímos de nossos apartamentos, seguimos para a empresa, o escritório, vamos para a academia, para o restaurante, para o shopping, as crianças são levadas às escolas, para os centros de recreação, enfim, paredes, o tempo todo, concreto, dos pés à cabeça, de segunda à segunda!

Para esta autora, as salas de aulas de nossas escolas são geralmente pouco agradáveis, com o mesmo quadro de sempre, alunos enfileirados, o professor a frente, na lousa. Enquanto um lindo dia brilha do lado externo. A escola é rodeada por muros altos, separada da realidade e sem relação com o que realmente importa para as crianças. Na realidade, a escola faz mal para a saúde de maneira geral, pois priva as crianças do sol, da ventilação, e acaba gerando “pessoas emparedadas, mas fervilhantes de energias” (TIRIBA, 2008, p.40).

A autora segue relatando seu inconformismo, especialmente no que diz respeito às escolas onde as crianças passam o dia todo, assim como os adultos que nela trabalham. Deste modo, o mínimo que se poderia esperar que ocorresse entre as pessoas que ali convivem, seria que se sentissem bem.

Tiriba (2008, p.41) ainda propõe algo que é básico, vital, ela quer levantar a bandeira da *qualidade de vida* no interior das escolas:

Este desafio exige que superemos uma visão de mundo que concebe os seres humanos separados do mundo natural. Não podemos esquecer que o divórcio primordial da modernidade, entre seres humanos e natureza e os outros que dele se originam – entre corpo e mente e entre emoção e razão – se materializam também nos espaços escolares. Como assegurar bem-estar se as crianças não são assumidas em sua integralidade existencial, se a escola não tem pelo corpo o mesmo apreço que tem pela mente?

Especialmente em se tratando das construções escolares, Tiriba (2008) vai dizer que são ambientes totalmente desfavoráveis, os quais fazem com que as crianças se tornem

³ HOEMKE, Ângela. *Ambiente de qualidade na educação infantil: elementos constitutivos da sala de crianças de 3 a 5 anos na perspectiva dos professores infantis*. Dissertação de Mestrado.

Itajaí, SC: Univale, 2004.

despotencializadas e seus corpos, citando Michel Foucault, vão sendo cada vez mais *corpos dóceis*.

A partir da leitura de Tiriba (2008) pode-se pensar que, na verdade, todo o discurso e pesquisas acerca do processo educativo, de nada adianta e de nada vale, se anterior a isso, existe uma questão de fundo, uma questão básica, uma questão vital que diz respeito ao corpo, à saúde, à vida das pessoas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. Se as crianças, assim como os professores, não tem assegurados um ambiente saudável, confortável de convivência, como pode ocorrer a aprendizagem? Como pode se dar o processo de ensinar e de aprender? Se as pessoas estiverem incomodadas, mal sentadas, respirando mal? Apertadas, sufocadas, com calor, com sede, querendo ir ao banheiro, querendo ver o sol, ver a chuva, ver as estrelas, ver as árvores, sentir o vento... O mundo acontecendo lá fora com toda a sua potência e os corpos enclausurados no interior das paredes das salas de aulas, no interior dos muros das escolas, fechados, disciplinados. O mundo acontecendo nas ruas, nas praias, nas praças, e as pessoas, crianças e adultos presos, por que mesmo? Qual crime cometeram mesmo? Qual o objetivo mesmo? Qual função mesmo? Nem os adultos sabem mais o porquê estão ali, ensinando para quê mesmo?

Após o advento da “gripe suína” a Pedagogia do emparedamento deve ser colocada em cheque urgentemente. Não existe mais vida saudável no interior desse sistema de enclausuramento. E isso não ocorre apenas nas escolas, mas nas empresas, nas casas, apartamentos, *shoppings*.

Para Tiriba (2008), se tivermos o pensamento da criança, a escola deveria ser um espaço prazeroso, entretanto, para os adultos, educadores, o mais interessante seria que as crianças não perturbassem, melhor ainda se pudessem ficar imóveis, em locais observáveis. Por este motivo, o horário do recreio, nas escolas, é um tanto estressante para os professores e demais funcionários da escola.

Para a autora, ao se pensar na construção de uma escola, quase não há a participação dos maiores interessados, ou seja, as pessoas que estarão convivendo diariamente no espaço escolar. Ao mesmo tempo, a autora critica o fato de que as paredes ocupam todo o espaço destinado para a área escolar, de modo que a natureza, o verde, o barro, a areia, tudo isso vai desaparecendo.

A autora vai dizer que este processo despontecializa as pessoas, destrói a eminência do desejo, e se baseia em Foucault para dizer que as pessoas e seus corpos vão sendo docilizados, ao mesmo tempo que o planeta vai sendo destruído, de modo que o ser humano destrói o seu habitat, só pisa em pisos artificiais e tem medo de entrar em contato com a terra, areia, mato, seu habitat natural.

O documento 'Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil', citado anteriormente, já anuncia a idéia de que o convívio com elementos do mundo natural é um direito das crianças! Entretanto, na Portaria nº 321 de 26/05/88, do Ministério da Saúde – que serviu, ou ainda serve de referência para a construção de espaços de Educação Infantil em municípios brasileiros – as definições para a área interna são detalhadíssimas. Ao contrário, são poucas e genéricas as normas técnicas que orientam o projeto arquitetônico, no que diz respeito ao espaço externo (TIRIBA, 2008, p.45).

Para a autora, os seres humanos não se compreendem como parte inerente à natureza, a criança é facilmente compreendida como um ser culturalmente estabelecido, mas não compreendemos a criança como ser natural, parte da Natureza.

As maneiras de disposição do ambiente escolar, não respeitam os *desejos do corpo*, assim, a autora traz o pensamento de Gilles Deleuze ao falar da *vontade de potência* da criança, e da importância do *rizomático*, ou seja, o sem fronteiras. São conceitos que serão mais trabalhados no decorrer do trabalho, mas que neste momento, em se tratando da arquitetura da escola, pode contribuir para um pensamento que tenta extrapolar as paredes da escola, buscando novas formas de se pensar e de se construir prédios escolares, na tentativa de tornar a vida das pessoas, especialmente das crianças, menos *emparedada*.

A autora também traz a contribuição do pensamento de Guattari (1990), no que diz respeito às ecologias, já que estamos falando dos espaços para a educação, não podemos deixar de falar dos espaços abertos e do contato com a natureza e a valorização, especialmente no momento atual em que vivemos, no qual os desastres ambientais são cada vez mais frequentes. Um pensamento e prática ecológica devem ser primordiais em qualquer projeto educativo e arquitetônico.

A autora traz ainda, a contribuição de Lowen, no que diz respeito ao corpo das crianças no espaço escolar. Lowen estudou, com base em Wilhelm Reich, o corpo encoraçado e a importância do corpo ser trabalhado no movimento contrário às couraças, as quais são bloqueios energéticos no corpo, causados por inúmeras situações vivenciadas,

e que atrapalham a vida do indivíduo. Neste momento, podemos pensar como as paredes acabam nos encorajando. (TIRIBA, 2008)

Por fim, a autora ressalta a importância da “parceria das crianças nas decisões” mesmo no que diz respeito à arquitetura, aos ambientes, à mobília, pois serão elas quem estarão vivenciando e sentindo seus corpos no ambiente escolar, o qual passa a ser cada vez frequentado por mais horas, o que nos torna ainda mais responsáveis na colaboração com ambientes, no mínimo, salutareis.

4. Produção de Corpo e Produção de Subjetividade:

Nesta seção serão abordados pensamentos sobre a produção de verdades a respeito do corpo, produção de concepções a respeito do corpo, sobre os usos que se faz do corpo e sobre suas funções em dada sociedade, especialmente por meio dos estudos em Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Bem como outros artigos, os quais se baseiam nos mesmos autores para produzir os seus pensamentos.

Ao mesmo tempo em que se busca compreensões acerca do corpo na contemporaneidade, também se percebe a sua relação com a produção de subjetividade. Na verdade, o que está em questão é tanto a produção dos corpos quanto a produção da subjetividade.

4.1. O corpo em Nietzsche:

Vários trabalhos e conceitos de Foucault e de Deleuze possuem como inspiração a obra de Nietzsche, sendo este último quem deu origem a toda crítica do corpo assujeitado, do homem de rebanho, ou seja, aquele que obedece em massa e da disciplina.

Nietzsche deixa para a humanidade uma obra dançante, bailante que é *Assim Falou Zaratustra*. Sua obra contém inúmeros aspectos relevantes, inclusive e especialmente no que diz respeito ao corpo. Há uma valorização explícita de aspectos do corpo no sentido da dança, no sentido que poderíamos dizer do Corpo Sem Órgãos, tentando viver e experimentar outras possibilidades fora do controle e da ordem do dia. Nietzsche enfatiza a

indignidade em relação ao corpo, diante do que é valorizado em detrimento do que para ele realmente tem valor.

E sabeis sequer o que é para mim o ‘mundo’? [...]uma monstruosidade de força [...] posta em um determinado espaço [...] eternamente mudando [...] partindo das mais simples às mais múltiplas, do mais quieto, mais rígido, mais frio, ao mais ardente, mais selvagem [...] esse meu mundo *dionisiaco* do eternamente-criar-a-si-próprio, do eternamente-destruir-a-si-próprio [...] *Esse mundo é a vontade de potência _ e nada além disso!* (NIETZSCHE, 1987, p.177)

Nietzsche (1987, p.169) questionava os valores de seu tempo, especialmente os que norteavam o pensamento da filosofia no que concernia em busca pelo bom, pelo belo, pelo perfeito, pelo equilíbrio. “O mundo das forças, portanto, nunca chega a um equilíbrio, nunca tem um instante de repouso, sua força e seu movimento são de igual grandeza para cada tempo”.

A respeito do que seja o homem em sua realidade corporal, pelo modo como se encontra nos escritos da época e, provavelmente pelo modo como as pessoas se comportavam, Nietzsche (1987, p. 27) se questiona: “São homens ainda _ pergunta-se então _ ou talvez apenas máquinas de pensar, de escrever e de falar?”

Nietzsche (1987, p. 61) deixa seu testemunho a respeito do que presencia-se nos escritos de Foucault. O modo como os corpos são disciplinados, já em seu tempo, se torna alvo de desdém por parte do pensador:

A estranha limitação do desenvolvimento humano, o que há nele de adiamento, demora, muitas vezes retrocesso e rodeio, repousa em que o instinto de rebanho da obediência é o que melhor se transmite hereditariamente, e às custas da arte de mandar.

Dentro da compreensão da disciplina, em seu lado repressor e, no que concerne ao que deu origem à má consciência por meio da educação, de um tipo específico de educação, Nietzsche compreende o início dos processos valorativos de certa moral que se insere nos homens:

Todos os instintos que não se descarregam para fora *voltam-se para dentro* – é isto que eu denomino a *interiorização* do homem: é somente com isso que cresce no homem aquilo que mais tarde se denomina sua ‘alma’. (NIETZSCHE, 1987, p.90)

Giacóia (2002, p.210) questiona se a história da filosofia não teria sido um grande “mal entendido” até chegar em Nietzsche, pois, a partir dele, o corpo passa a ser o “fio condutor” da filosofia, por meio do qual se pretende compreender a alma.

Para Nietzsche, há muito tempo o homem vive em profundo desconhecimento do corpo; e o que é pior, somos tão profundamente ignorantes desse estranhamento de nós mesmos, que sequer chegamos a senti-lo (GIACÓIA, 2002, p.199).

Para Dias (2002, p.263), Nietzsche tem como proposta a valorização das emoções, das paixões, e dos afetos, “lógica do corpo e da linguagem da carne”

Para Neto (2002, p. 18-19), a questão do corpo remonta à Grécia antiga, na qual havia duas visões de corpo predominantes, uma arcaica, anterior a Platão, e outra posterior aos conhecimentos desenvolvidos por este filósofo:

[...]o corpo humano, assim como ele é imaginado na Grécia Arcaica, difere essencialmente do corpo como foi idealizado a partir de Platão, e, sobretudo, a partir do livro de Platão chamado Fédon.[...]Com Platão[...]uma grande revolução ocorre na questão da imagem do corpo.[...]De um lado a Grécia Arcaica com seu corpo plural (a expressão é de Vernant). De outro lado, a Grécia Platônica, com seu corpo envolvido na questão de suas relações com a alma. [...]Platão[...] elaborou uma nova noção de alma[...]para separá-la de um corpo cujo papel ou função é simplesmente o de receptáculo ou de túmulo.

A noção de corpo platônico não era hegemônica na Grécia, antes dele havia uma noção de corpo sem alma. Na Grécia Arcaica, associava-se o corpo humano com o corpo dos deuses. Para Vernant, segundo Neto, “enquanto o homem é vivo, quer dizer cheio de força e de energia, atravessado por pulsões que o movem e o comovem, seu corpo é plural” (NETO, 2002, p.20). Pode-se associar esta visão de corpo plural com a compreensão de corpo múltiplo em Nietzsche.

De qualquer forma, o corpo de Platão era desprezado em prol da alma, e o corpo era como um obstáculo para o exercício do pensamento, mas o corpo dos Gregos Arcaicos era valorizado, apenas sendo submetido aos corpos dos Deuses, os quais eram mais perfeitos.

Lins (2002) ainda afirma que o próprio pensamento faz parte do que chamamos de ato, gesto, instintos. Para Nietzsche de acordo com Lins (2002):

O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e seu pastor. Instrumento do teu corpo é também a tua pequena razão, meu irmão, a que tu chamas ‘espírito’, um pequeno instrumento e um brinquedo da tua grande razão. ‘Eu’ dizes tu e orgulhas-te dessa palavra. Todavia, maior é aquilo em que não queres acreditar: o teu corpo é a tua grande razão, que não diz Eu, mas faz Eu (LINS, 2002, p.73).

A partir de Nietzsche, o corpo passa a fazer parte do exercício do pensamento e mais, ele é o que conduz o pensamento, o que produz o pensamento. Dessa maneira, vários outros estudos derivaram deste modo de ver o corpo: “Karl Jaspers, em seu livro sobre Nietzsche, diz que ele, Nietzsche ‘escreveu sua obra com todo seu corpo’” (NETO, 2002, p. 17).

4.2. O corpo em Michel Foucault:

Michel Foucault (1980 e 1987) aborda o corpo humano no início do processo que se denominou capitalismo, no início da formação da classe burguesa e de sua hegemonia. Para Foucault (1980), com o advento da burguesia inicia-se um processo constante, o qual ainda hoje não parou de se concretizar, de higienização e de formas de cuidado de si. O corpo desta nova classe dominante precisava ser um corpo bem cuidado e protegido.

Foucault (1980), acerca das transformações sobre o corpo da classe dominante, diz que se constitui como um *agenciamento político da vida* e deste modo, a burguesia precisa preservar-se dos perigos da vida e se isolar de modo que fosse mantido o *seu valor diferencial*.

Não imaginemos a burguesia se castrando, simbolicamente, para melhor recusar aos outros o direito de ter um sexo e usá-lo ao seu bel prazer. Deve-se, ao contrário, vê-la, a partir da metade do século XVIII, empenhada em se atribuir uma sexualidade e constituir para si, a partir dela, um corpo específico, um corpo ‘de classe’ com uma saúde, uma higiene, uma descendência, uma raça, [...] a burguesia, para assumir um corpo, olhou, ao contrário, para o lado de sua descendência e da saúde de seu organismo (FOUCAULT, 1980, p. 117).

Ao se estabelecer enquanto classe hegemônica, a *cultura* do corpo desta classe era cultivada para que fosse fixada uma valorização histórica que seria ao mesmo tempo uma representação política e econômica efetiva.

É, sem dúvida, preciso admitir que uma das formas primordiais da consciência de classe, é a afirmação do corpo; pelo menos, foi esse o caso da burguesia no decorrer do século XVIII; ela converteu o sangue azul dos nobres em um organismo são e uma sexualidade sadia (FOUCAULT, 1980, p. 119).

Diferentemente, a ideia que se tinha do corpo do proletariado era de ser totalmente desconsiderado, o que pode ser verificado por meio das horas extensas de jornada de trabalho às quais eram submetidas inclusive as crianças, os idosos, as gestantes etc. A preocupação com o corpo da classe dos trabalhadores aparece como efeito de conflitos e de contaminações e epidemias. A burguesia percebe que deveria haver um cuidado com o corpo dos trabalhadores, para que assim, se preservasse o corpo do próprio burguês.

As condições de vida impostas ao proletariado, sobretudo na primeira metade do século XIX, mostram que se estava longe de tomar em consideração o seu corpo e o seu sexo: pouco importava que essa gente vivesse ou morresse, de qualquer maneira se reproduziria sozinha. Para que o proletariado fosse dotado de um corpo e de uma sexualidade, para que sua saúde, seu sexo e sua reprodução constituíssem problema foram necessários conflitos (especialmente com respeito ao espaço urbano: coabitação, proximidade, contaminação, epidemias, como a cólera de 1832 ou, ainda, a prostituição e as doenças venéreas) [...] (FOUCAULT, 1980, p. 119)

A partir de então, surgem as regulações das populações, as quais pretendem higienizar toda a população, por meio de hospitais e escolas, entre outras instituições. O *biopoder*, além de estar presente nas instituições totais, atinge as famílias e cada indivíduo.

[...]foi necessária, enfim, a instauração de toda uma tecnologia de controle que permitia manter sob vigilância esse corpo e essa sexualidade que finalmente se reconhecia neles – no proletariado - (a escola, a política habitacional, a higiene pública, as instituições de assistência e previdência, a medicalização geral das populações, em suma todo um aparelho administrativo e técnico permitiu, sem perigo, importar o dispositivo de sexualidade para a classe explorada; ele já não corria o risco de desempenhar um papel de afirmação de classe em face da burguesia; continuava instrumento de sua hegemonia) (FOUCAULT, 1987, p. 119)

É, portanto, deste corpo que se fala, do corpo na chamada modernidade. Este corpo é um corpo no qual se investe estratégias de poder, o corpo é alvo do poder e objeto de saber.

Trataríamos aí do “corpo político” como conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objeto de saber (FOUCAULT, 1987, p. 27).

O corpo se torna alvo do saber por meio das ciências humanas e biológicas, especialmente a medicina que atinge atualmente seu auge em termos de dissecar o corpo humano através das tecnologias imagéticas de última geração (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010). A rede de conhecimento acerca do corpo, produzida pelas ciências, as quais adquirem o status de verdade incontestável, produz um saber que fomenta as ações de poder sobre este mesmo corpo. O saber produzido dá subsídios para que se conheça cada vez mais a fundo este corpo do qual se pretende extrair com maior intensidade, forças compostas, para a produção na economia. Deste modo, por meio das diferentes estratégias de poder, se produz um corpo dócil, que é obediente e útil. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder tem alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 1987, p. 25, 26).

Por meio de sua utilidade se percebe a produtividade e a positividade do poder. O poder produz um corpo útil, eficiente e obediente. Por meio de sua obediência, se percebe o lado negativo do poder, o lado repressivo, pois se reprime uma potência de ação, uma potência política de ações diversas. Inverte-se esta potencialidade política reprimida em uma potencialidade econômica de produção que se incita. Assim, se verifica a produção do corpo dócil, por meio de estratégias disciplinares, as quais são realizadas em todas as instituições totais que se proliferaram na modernidade e existem ainda hoje. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma realidade de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

O objetivo primordial da disciplina é o aumento do controle de cada um sobre si mesmo, sobre seu próprio corpo, o qual se torna útil e obediente, são corpos submissos e

exercitados, os corpos dóceis. Aumenta a economia útil pois produz e é eficiente e diminui a potência política pois obedece.

Este corpo é atravessado de poder, marcado de poder sem que haja a necessidade de tocá-lo. Diferente das formas de suplício descritas detalhadamente por Foucault em *Vigiar e Punir*, diferente das formas de castigos corporais aplicados em crianças até o final do século XX, o foco das formas disciplinares de se exercer poder é atingir o corpo por meio dos discursos, das palavras de ordem, das regras, dos sinais.

Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições. [...] Terminada uma tragédia, começa a comédia, com sombrias silhuetas, vozes sem rosto, entidades impalpáveis. O aparato da justiça punitiva tem que ater-se, agora, a esta nova realidade, realidade incorpórea (FOUCAULT, 1987, p.18,19).

Foucault (1987) descreve minimamente as formas, as estratégias que a disciplina se utiliza para produzir corpos dóceis, a utilização do tempo e do espaço a favor desta docilização e incidência em cada parte do corpo humano. É como se fosse um tipo de esquartejamento incorpóreo mas que atinge o corpo. A tática é incorpórea, mas o efeito é real. Assim Foucault (1987, p.28) descreve a produção da alma, que seria real e incorpórea.

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar, que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. [...] Essa alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a uma saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder.

Para Foucault (1987), o corpo, de supliciado que era, na justiça penal, passa a ser corrigido, reeducado e curado. Antes do século XVIII, os que desobedeciam as regras sociais e penais eram expostos em cenas de horrores, por meio de inúmeros tipos de agressões corporais, tais como mutilações, esquartejamento etc. O corpo era o alvo direto e concreto do castigo pela desobediência. Final do século XVIII e início do século XIX o corpo que desobedece passa a ser alvo da educação, psicologia, pedagogia, psiquiatria. Os castigos permanecem, mas são de outra natureza. O poder continua tendo como alvo o

corpo, mas as estratégias são outras. As formas de se lidar com o corpo que desobedece passaram a ser mais sutis. “Não tocar mais no corpo, ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o corpo propriamente. [...] O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos’ (FOUCAULT, 1987, p.14)

O corpo se torna alvo do poder e o poder, portanto, se torna *biopoder* duplamente. Primeiro pois atinge cada corpo em sua singularidade em seu aspecto individual e detalhado e segundo, por atingir as populações no intuito de regular comportamentos e definir regras coletivas de condutas sociais.

O poder de gerir a vida se assenta sobre dois polos, um, do corpo-máquina, “no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, [...]que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano” (FOUCAULT, 1980, p.131). O outro polo é o da *biopolítica da população*, o qual dispõe sobre natalidade, nível de saúde, duração da vida.

Este bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajuntamento dos fenômenos de população aos processos econômicos (FOUCAULT, 1980, p. 132).

São as disciplinas do corpo e as regulações da população os dois aspectos por meio dos quais se desenvolveu o caráter de gerir o poder sobre a vida, a “administração dos corpos e gestão calculista da vida” (FOUCAULT, 1980, p.131). “Mas um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos. [...] Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (Idem, p. 135).

Foucault (1987, p. 119), ao desenvolver as análises sobre o corpo, descreve as relações existentes nas sociedades disciplinares, as quais possuem entre outras instituições, a escola como um de seus fortes modelos. Na sociedade disciplinar, os corpos são vigiados constantemente e as ações são executadas de acordo com ordens superiores. “Aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo.”

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o

esquadrinha, o desarticula, o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra, ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (Idem).

Silveira e Furlan (2003) desenvolveram um artigo sobre a compreensão de alma e de corpo em Foucault. Eles trazem para o campo de estudos em Psicologia outra compreensão de corpo e outra compreensão de alma, diferentes das usualmente encontradas. Para Silveira e Furlan (2003), Michel Foucault dá vida a uma filosofia do corpo valorizando-o em seu aspecto histórico. “Em outros termos, o corpo é o campo (porque as forças atravessam e constituem a realidade corpórea, não há força sem corpo) de forças múltiplas, convergentes e contraditórias, e o próprio lugar da sedimentação de seus combates” (SILVEIRA; FURLAN, 2003, p.174).

Neste artigo, Silveira e Furlan (2003) trazem o vínculo estreito que existe entre o corpo e a alma e, ao mesmo tempo uma linha tênue entre saber e poder. A alma é produzida no próprio corpo, assim como o poder e o saber incidem sobre os corpos dos indivíduos, produzindo novos saberes e produzindo os próprios sujeitos. Se para Platão “o corpo é a prisão da alma”, para Foucault “a alma é a prisão do corpo”.

Ora, o fio “intencional” que Foucault descobre sob esse impulso manifesto está atrelado ao que chama de *bio-poder*, a crescente necessidade histórica de controlar e disciplinar a vida. E a sexualidade cumpre estrategicamente essa função, ao permitir o acesso tanto ao que há de mais particular no indivíduo, quanto ao controle das populações. (SILVEIRA; FURLAN, 2003, p.180)

Silveira e Furlan (2003) falam sobre o fato de Foucault valorizar o aspecto produtor do poder e não apenas o seu caráter de repressão. Assim, o poder acaba administrando os aspectos mais tênues da vida e do corpo de cada indivíduo, por meio da gestão da população.

Silveira e Furlan (2003) trazem as críticas que Foucault tece contra a Psicologia e Psicanálise como homogeneizadoras da sociedade, por meio daquilo que se compreende

como o normal em detrimento de tudo o que acaba sendo compreendido como anormal. Assim, o poder que é investido sobre os corpos, produz também saberes.

Deste modo, as análises de Foucault se pautam nas ações efetivas que são investidas sobre os corpos dos indivíduos e aí se encontra a dimensão política de todas as suas formulações teóricas.

Por isso, também, a questão é muito mais política do que de interpretação (hermenêutica), está muito mais no plano da ação e experimentação do corpo (que também fala), do que da ação das palavras nos limites do consultório, ou da regra do tudo dizer, mas apenas dizer, cuja transformação no encontro com o outro não cruza os limites do instituído, antes os reforça, independente da questão de se saber se a psicanálise cura ou não, se alivia ou não nossos infortúnios (SILVEIRA; FURLAN, 2003, p.186).

Para Silveira e Furlan (2003, p. 188) o importante seria, enquanto pesquisadores, tentar “[...] desnaturalizar tanto as marcas físicas dos corpos como suas emanações anímicas microfísicas, pois ambas só podem ser discernidas enquanto emersas em um jogo de correlações de forças históricas que as constitui.”

Silveira e Furlan (2003) destacam o *Postulado da Transversalidade* que reforça as diferentes forças passando pelo corpo, tais como *higienização, disciplinamento, sexualização, medicalização, psicologização*, dentre outras e assim são produzidas as verdades.

Ao mesmo tempo, os autores esclarecem o que seria a noção de dispositivo:

A noção de dispositivo é esclarecida em entrevista por Foucault: Trata-se de um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas [...] o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos [...] entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, mudanças de posição, modificações de funções [...] é uma formação que em determinado momento histórico teve como função responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. (MACHADO⁴, 1979 apud SILVEIRA; FURLAN, 2003, p.189)

Os autores, ainda no processo de questionar a Psicologia, acreditam que, o fato de cada indivíduo ser compreendido como *um tipo específico*, ou seja, *louco, anormal*, é uma separação efetuada pelos discursos de modo a poder controlar e dominar de maneira mais

⁴ Machado, R. (Org.). (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal. (Edição com base em textos de Michel Foucault)

adequada. Quer dizer que os autores estão empenhados em evidenciar como os diversos tipos de discurso da Psicologia não são ciência neutra e funcionam como um *dispositivo* do exercício de poder. O corpo é o local onde acontecem as lutas, onde o poder se exerce mais claramente e onde podemos verificar os efeitos de discurso e de saber.

Não há interioridade a ser desvelada, mas apenas a necessidade fundamental de visualizar os deslocamentos dos corpos e almas nas práticas discursivas ou as estratégias de poder sobre a microfísica de cada indivíduo. Sobretudo, o enfoque foucaultiano não tem caráter ontológico de descoberta da “natureza” do que venha a ser o corpo e a alma, ou seu caráter “essencial”. Mas é um instrumental para a análise bélico-estratégica das forças presentes em um campo de batalha discursivo, e não só discursivo, mas também material, na constituição e sucessão do corpo e da alma na história. (SILVEIRA; FURLAN, 2003, p.192)

Em trabalho recente sobre a noção de corpo na perspectiva histórico-política, Filho e Trisotto (2008, 2008, p.115) discorrem:

[...] o corpo [...] tem sido, ao longo da história, e para muito além da sua aparente naturalidade, objeto de muito saberes: nos campos da economia, da educação, das ciências políticas, da sociologia, da psicologia, das ciências humanas em geral, e também tem sido alvo de práticas diversas: de moralização, de normalização, de modelização, de “capacitação”, de “treinamento” - enfim, ele tem sido objeto de múltiplas técnicas de construção.

De que maneira os corpos são produzidos? Esta é a questão que Filho e Trisotto (2008) se colocam com base nos estudos em Foucault pois, compreendem que não há *corpo natural*, todo corpo é uma produção cultural, social, econômica, política etc. E ao mesmo tempo, existem corpos e não corpo, pois várias são as formas de produção de corpos e várias são as possibilidades de corpos a serem produzidos como efeito.

Tomando-se a medicina como saber e prática milenar, nota-se que se trata, na verdade, de vários corpos e de várias corporeidades, correlativos de “medicinas” diversas ao longo da história. O corpo posto como objeto para o saber médico ao tempo de Hipócrates não é o mesmo corpo dos “fluidos” e “vapores” que se coloca para a medicina medieval, que, por sua vez, não é o mesmo da medicina moderna, na qual predomina a concepção biológica e anatomofisiológica. É importante notar que, colada a um “corpo concreto”, histórico – objeto e resultado de práticas concretas – encontra-se certa “corporeidade”, que é da ordem dos dispositivos, dos enunciados e das normas, implicando jogos de enunciação, de normalização e de subjetivação, nos quais não apenas o corpo, mas a própria “alma”, a subjetividade dos sujeitos, é produzida (FILHO; TRISOTTO, 2008, p.116).

A compreensão de corpo que se tem no mundo contemporâneo é marcada pela idéia de *organicidade*, a qual pode ser definida como a arena onde acontecem os discursos especialmente os da medicina e da biologia (FILHO; TRISOTTO, 2008) .

O organismo, “na sua autonomia auto-regulatória, é o elemento corporal da subjetividade moderna que habita um corpo, e relaciona-se consigo mesmo e com os outros como organismo”. A compreensão de organismo é algo que acontece pela primeira vez na modernidade e está relacionado com a sua função na teia do saber e do poder.

Nas sociedades modernas extinguem-se os espetáculos de poder centrados na destruição de corpos – a modernidade, que é o tempo do capital, valoriza economicamente os corpos, investindo-os de produtividade, porque precisa de grandes massas de corpos aptos para o trabalho e ao mesmo tempo dóceis ao poder.(FILHO; TRISOTTO, 2008, p.118)

Filho e Trissoto (2008) trazem o termo *anátomo-político*, se referindo justamente a esta produção de corpos para a utilização na sociedade, na economia. Assim, os corpos são tratados na medicina e na biologia, para que estejam em perfeito estado ao serem utilizados pela economia. “A modernidade não apenas disciplina corpos individuais, ela também produz corpos coletivos’.

Filho e Trisoto (2008, p.119) remontam a importância “da genealogia, como método de análise proposto por Nietzsche e Foucault” o qual se dedica ao estudo dos:

[...]corpos concretos – não exatamente naturais – traçando a história da sua sujeição e produção nos jogos de saber/poder, que são exatamente aquilo que lhes dá forma, força e visibilidade – portanto concretude: volume e existência concreta – submetendo-os a regimes de utilidade e docilidade.

Assim, os autores trouxeram a importância da tecnologia e estratégias de produção dos corpos com base em formas diversificadas de exercícios de poder, de modo que a medicina foi colocada como a grande ciência dos corpos, por meio da qual os corpos podem ser transformados. Finalizam, trazendo a forte influência que a Medicina ainda produz especialmente a partir da segunda metade do século XX e atingindo seu ápice no século XXI, com a chamada Medicina Estética.

Ortega e Zorzanelli (2010) fazem uma análise sobre o corpo na contemporaneidade, e discorrem sobre uma possível transformação na compreensão e experimentação de corpo que está ocorrendo na atualidade e como isto está alterando a produção da subjetividade.

Mas o que significa dizer que os modos de subjetivação contemporâneos estão passando por um processo de somatização e exteriorização? Significa que o sentido de nós mesmos como indivíduos habitados por um espaço interno, formados pela biografia como fonte de individualidade e lugar de nossos descontentamentos – tal como estabelecido na modernidade – está sofrendo um processo de lenta modificação, no qual passamos a definir aspectos-chave da subjetividade em termos corporais e bio-médicos (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010, p. 63).

Os autores discorrem sobre o modo como a medicina em suas diferentes vertentes, estética, genética etc, estão alterando o comportamento dos indivíduos no que diz respeito aos seus corpos e ao modo de se relacionarem uns com os outros.

Esses processos dizem respeito, sobretudo à práticas socioculturais em que se privilegia a exposição do corpo e a da vida privada. Por consequência, as formas de subjetivação daí decorrentes são constituídas prioritariamente pela experiência de se fazer visível a outrem (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010, p.64).

As cirurgias estéticas, as próteses, e todos os tipos de intervenções no corpo, as quais são possíveis graças as novas tecnologias, aliadas às inovações da comunicação social, fazem do momento presente uma singularidade na história dos corpos, das relações sociais e da subjetividade humana, a qual é influenciada e mesmo produzida pela relação entre estes aspectos. Os autores contrapõem o modelo capitalista individualista, que teve a psicologia como ciência de base para a definição de subjetividade, de identidade, de personalidade, ao modelo hoje produtor de subjetividades, as quais os autores colocam como determinadas por uma aparência corporal, ou, subjetividade determinada pela imagem corporal.

Destaca-se nesse processo o papel da personalidade, entidade supostamente escondida no interior de cada um, que poderia ser disfarçada ou desviada pela aparência. [...] A tirania da intimidade, segundo o autor, é a maneira de enfrentar a realidade e de compreender as complexidades da sociedade em termos psicológicos. [...] O eu ou a personalidade merecia todos os cuidados e todas as proteções em relação à sua verdade recôndita e o melhor lugar para isso era a casa burguesa. [...] É em contraposição a essa vontade de privacidade que devemos contextualizar os modos de subjetivação em emergência (ORTEGA, ZORZANELLI, 2010, p.65).

Ao se referir às *inovações comunicacionais*, Ortega e Zorzaneli (2010, p.66), acreditam que “com elas ocorreu uma série de mudanças nas maneiras pelas quais entramos em contato uns com os outros”. Há um retorno à vida pública, mas por meio da mídia pós-

moderna. A intimidade das pessoas é exposta por meio de blogs, sites, etc. “No limite, as exposições voluntárias do corpo e da intimidade tornaram-se práticas de autoconstituição, contrapostas à necessidade de recolhimento e privacidade tão marcantes nas sociedades modernas burguesas” (Idem, p.67).

Ortega e Zorzaneli (2010) denominam *modalidades somatizantes de subjetividade* a este modo de explicar condutas humanas através de aspectos biológicos

Dizer que os processos de subjetivação na contemporaneidade estão se somatizando significa observar a presença, por exemplo, de diversas formas de colonização do corpo tanto em sua superfície visível – como as já antigas tatuagens e *piercings*, bem como implantes subcutâneos, cirurgias estéticas, dietas – quanto em sua profundidade invisível, por técnicas de visualização médica que pretendem revelar os segredos de nossa visceralidade, em busca de melhores diagnósticos e tratamentos (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010, p.67).

Ao mesmo tempo, todo este esforço para a transformação no corpo, se dá em virtude de uma exposição social externa, em busca de um *olhar* do outro. Entretanto, esta nova forma de subjetivação não exclui a maneira intimista e internalista de subjetivação, ambas existem simultaneamente, coexistem.

Em suma, esse processo de somatização das identidades pode ser concebido como uma ancoragem da construção da subjetividade na superfície visível da imagem corporal, dando novos contornos ao funcionamento já conhecido do homem psicológico e de seus antigos dilemas recônditos (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010, p. 68).

Neste processo o que dá valor ao homem moderno são a melhoria da capacidade física por meio de aspectos higienistas, “objetivo de obter melhor forma física, mais longevidade ou prolongamento da juventude”(ORTEGA; ZORZANELLI, 2010, p. 75). Os autores se reportam à ausência de referências, a qual, é demonstrada por uma certa descrença nas instituições tradicionais, o que estaria transferindo para o corpo e para as balizas biológicas uma possível âncora para os indivíduos.

Na ideia do favorecimento a uma saúde em boa forma, favorece-se um equilíbrio entre *essência e aparência*, o que faz com que o corpo não seja mais o invólucro de uma identidade escondida, mas o corpo acaba sendo a própria identidade.

Neste sentido, os autores falam em *biovalores* os quais são fomentados pela ciência como formuladora de morais determinantes no comportamento dos indivíduos. Estes novos valores não podem ser desconsiderados apenas por se tratar de *silicone* ou, quando se trata uma depressão com antidepressivos. Ou seja, não é pelo fato de haver toda esta artificialidade na atualidade, que não devemos considerá-la como verdadeira e como determinante de novas verdades, de nova moral e de novas formas de subjetividade. O que altera, ao mesmo tempo, toda a noção que se tem de normalidade. “Como a vida tornou-se uma empreitada estratégica, que cada um deve gerir com prudência e eficácia, as categorias de doença e saúde tornaram-se veículos de produção de identidade e subjetividade” (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010, p. 89).

Para finalizar com um tom de potencialidade, Ortega e Zorzanelli (2010) percebem estas formas de construção de subjetividade pautadas na corporalidade como positivas no sentido de que *dão origem a estratégias de planejamento do presente e do futuro*.

4.3. O corpo em Deleuze e Guattari:

Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (1995a, 1995b, 1996, 1997, 1997a) constroem um aparato teórico – político, ao qual eles se referem como instrumento, pois, para eles, uma teoria deve servir como um instrumento, e o que se pretende com a teoria é que ela funcione como uma ferramenta, no auxílio para a construção de conceitos, um mapa de uma realidade observada, singular, momentânea. Esta ferramenta possibilita uma visão de realidade, por meio da qual pode-se tentar extrair uma concepção aberta e provisória, no caso desta pesquisa, do corpo.

Pode-se dizer que o corpo descrito por Michel Foucault como o corpo da modernidade seja o que Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* chamam de corpo organizado, de organismo, estratificado, codificado, territorializado, rostificado, identificado, tornado sujeito.

O CsO grita: fizeram-me um organismo! Dobraram-me indevidamente! Roubaram meu corpo! O juízo de Deus arranca-o de sua imanência, e lhe constrói um organismo, uma significação, um sujeito. É ele o estratificado. Assim, ele oscila entre dois pólos: de um lado, as superfícies de estratificação sobre as quais ele é rebaixado e submetido ao juízo, e, por outro lado, o plano de consistência no qual ele se desenrola e se abre à experimentação (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 21)

Esta subjetividade produzida, com seu corpo, está presente no interior das instituições e das relações sociais e pessoais cristalizadas, e dela se diz que possui um ego, um superego e um inconsciente definidos, analisáveis, interpretáveis, compreensíveis. Esta subjetividade é referida como vivendo uma vida certa, regrada, aprendida, internalizada, interiorizada desde a mais tenra infância, quando foi disciplinada em casa e na escola, depois no trabalho e na conjugalidade. Pode-se perguntar: Será que este corpo vive? Depende do que se compreende por viver. “Do mesmo modo que você não sabe o que pode um corpo, há muitas coisas no corpo que você não conhece, que vão além do seu conhecimento [...] A questão é a seguinte: o que pode um corpo? De que afetos você é capaz?” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 75)

Esta forma de subjetividade está envolvida em acontecimentos, os quais se dão por meio dos agenciamentos e como decorrência dos agenciamentos ocorrem os afetos, efeitos das afecções de uns corpos sobre outros, linhas que atravessam os corpos, os espaços os tempos.

Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização. [...] Tudo isso, as linhas e as velocidades mensuráveis, constitui um *agenciamento* (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 11-12)

Os agenciamentos, por sua vez, podem ser *maquínicos*, ou seja, de corpos, ou de enunciação, ou seja, de discurso. Os agenciamentos *maquínicos* dizem respeito aos corpos em relação uns com os outros.

Em seu aspecto material ou maquínico, um agenciamento não nos parece remeter a uma produção de bens, mas a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 31).

Os agenciamentos de enunciação dizem respeito aos relacionamentos que envolvem os discursos. Ambos não acontecem separados, estão imbricados. Mas são coisas diferentes. “O agenciamento só é enunciação, só formaliza a expressão, em uma de suas faces; em sua outra face inseparável, ele formaliza os conteúdos, é agenciamento maquínico, ou de corpo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 98).

Estas subjetividades se encontram em espaços estriados caracterizados por linhas molares, ou seja, espaços codificados, espaços determinados, espaços quadriculados, esquadrinhados. As linhas molares são as linhas duras, são as forças que agem sobre as subjetividades de modo a controlá-las, de modo a fixá-las em uma definição, em um conceito, em um modelo de ser e de agir.

Mas também, existem os espaços lisos, abertos, onde se pode perceber linhas moleculares, as quais podem ser definidas por maior flexibilidade, onde as subjetividades podem, por vezes, ser desterritorializadas e por instantes, encontram linhas de fugas que os decodifica em seus enunciados.

As linhas se increvem em um Corpo sem órgãos, no qual tudo se traça e foge, ele mesmo uma linha abstrata, sem figuras imaginárias e nem funções simbólicas: o real do CsO. *A esquizoanálise não tem outro objeto prático*: qual é o seu corpo sem órgãos? Quais são suas próprias linhas, qual mapa você está fazendo e remanejando, qual linha abstrata você traçará, e a que preço, para você e para os outros? Sua própria linha de fuga? Seu CsO que se confunde com ela? Você racha? Você rachará? Você se desterritorializa? Qual linha você interrompe, qual você prolonga ou retoma, sem figuras nem símbolos? A esquizo-análise incide em elementos nem em conjuntos, nem em sujeitos, relacionamentos e estruturas. Ela só incide em *lineamentos*, que atravessam tanto os grupos quanto os indivíduos. Análise do desejo, a esquizo-análise é imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo, ou de uma sociedade. Pois, antes do ser, há a política. A prática não vem após a instalação dos termos e de suas relações, mas participa ativamente do traçado das linhas, enfrenta os mesmos perigos e as mesmas variações do que elas (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.78).

Neste instante, pode haver a possibilidade de se deixar um pouco de ser, e devir, deixar um pouco de cumprir ordens e viver novas experiências. Existe a possibilidade deste corpo se desorganizar, deixar de ser organismo, deixar de ser fundamentado por regras duras e tentar produzir para si um Corpo sem Órgãos (CsO). “O corpo sem órgãos não é um corpo morto, mas um corpo vivo, e tão vivo e tão fervilhante que ele expulsou o organismo e sua organização” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.43).

O objetivo, o alvo, parece ser, em *Mil Platôs* a construção de um CsO. Como criar para si um CsO sem que se caia numa linha de fuga absoluta? Que seria por exemplo a loucura, a prisão, a drogadição etc. Como criar para si um CsO saindo dos muros da identidade e da rostificação sem cair num buraco negro? Como fazer que sejam produzidas linhas de fuga imperceptíveis? Devires imperceptíveis, singularidades, coletividades

menores, no sentido de imperceptíveis, no sentido de não serem molares, de serem moleculares, flexíveis. O molecular, o menor, não se refere a quantidade, mas a qualidade de flexível, de fazer parte da linha de fuga, do devir, das linhas flexíveis. Como fazer não apenas para si, mas produzir uma linha de fuga que induza uma coletividade, que favoreça um devir-coletivo?

Considerado como agenciamento, ele está somente em conexão com outros agenciamentos, em relação com outros corpos sem órgãos. [...] perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.12).

A linha molar, a linha dura, corresponde à disciplina de Foucault, das formas e estratégias de produção do corpo dócil, o qual se parece com o corpo organizado de Deleuze e Guattari.

Pode se escapar do poder por meio da linha de fuga, e assim produzir um CsO. Mas como? Será fácil? Deleuze e Guattari falam da prudência e da precaução que isto requer.

Mas não podemos dizer destas três linhas que uma seja má e outra boa, por natureza e necessariamente. O estudo dos perigos em cada linha é o objeto da pragmática ou da esquizo-análise, visto que ela não se propõe a representar, interpretar, nem simbolizar, mas apenas a fazer mapas e traçar linhas, marcando suas misturas tanto quanto suas distinções (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.109).

Atualmente, com o alto nível de desenvolvimento das novas tecnologias, pode-se fazer muitas coisas com os corpos, entretanto, os afetos de que podem ser capazes muitas vezes ficam escondidos e não se aproveita o potencial que o corpo possui independente das novas tecnologias.

Os afectos são devires. Espinosa pergunta: o que pode um corpo? Chama-se *latitude* de um corpo os afectos de que ele é capaz segundo tal grau de potência, ou melhor, segundo os limites desse grau. *A latitude é feita de partes intensivas sob uma capacidade, como a longitude, de partes extensivas sob uma relação.* Assim como evitávamos definir um corpo por seus órgãos e suas funções, evitamos defini-lo por características Espécie ou Gênero: procuramos enumerar seus afectos. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 42)

O corpo em relação com outros corpos, no meio do agenciamento, atravessado pelas linhas de todos os tipos parece ser o que há de diferenciador no decorrer dos tempos,

podendo ser alvo de poder, de saber, ou mesmo de potências de devir, de possibilidades de experiências diferenciadas, se encontra no meio entre a natureza, a cultura, a sociedade, a política, as ciências. Este corpo, que ora é organismo e ora é Corpo sem Órgãos, não para de devir na história, de se diferenciar em suas errantes aventuras no espaço e no tempo que se encontra em cada momento.

Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não compor-se com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 43).

Guattari (1990) se esforça para construir uma nova proposta de vida do corpo, do homem, na sociedade e no meio ambiente por meio do que ele denomina de *três registros ecológicos: meio ambiente, relações sociais e subjetividade*.

Primeiro Guattari (1990) demonstra o quanto a maneira como o homem está vivendo em suas relações com os outros homens e com o meio ambiente é insustentável e corrosivo para a sobrevivência da espécie humana. Logo, propõe uma visão de mundo que não deixa de considerar o homem no interior de suas relações sociais e inserido no meio ambiente determinando a produção de sua subjetividade.

A ecosofia social consistirá, portanto, em desenvolver práticas específicas que tendem a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho etc. [...] A ecosofia mental, por sua vez, será levada a reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o fantasma, com o tempo que passa, com os mistérios da vida e da morte. (GUATTARI, 1990, p. 15 e 16)

A proposta de Guattari (1990) para esta nova forma de viver no mundo, não preconiza revoluções em forma de revoltas massificantes, mas revolução micropolítica, microscópica, a qual, por meio de mudanças singulares no estilo de vida de cada um, acaba alterando o cenário mundial. “Ao invés de sujeito, talvez fosse melhor falar em componentes de subjetivação trabalhando, cada vez mais ou menos por conta própria” (GUATTARI, 1990, p. 17)

Deste modo, cada vez mais, cada pessoa, está submetida a modos de subjetivação micropolíticos, os quais, através da mídia, afetam cada casa, casa notebook determinando definitivamente as condutas e o pensamento da humanidade.

O capitalismo pós-industrial que, de minha parte, prefiro qualificar como *Capitalismo Mundial Integrado* (CMI) tende, cada vez mais, a descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviços, para as estruturas produtoras de signos, de sintaxe e de subjetividade, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens etc. (GUATTARI, 1990, p. 31)

Para o autor esta visão de mundo que ele chama de ecologia social poderá tentar alterar as formas de se constituírem as relações humanas, devendo ter em mente que o capitalismo se transformou, “se desterritorializou, ao mesmo tempo em extensão – ampliando seu domínio sobre o conjunto da vida social, econômica e cultural do planeta – e em “intensão” – infiltrando-se no seio dos mais inconscientes extratos subjetivos” (GUATTARI, 1990, p. 33). Para tanto, ao invés de se tentar alcançar consenso, que para o autor é *cretinizante e infantilizante*, o objetivo deve ser a busca do *dissenso e a produção singular de existência*. (idem, p.34)

Tratar-se-á antes de um movimento de múltiplas faces dando lugar a instâncias e dispositivos ao mesmo tempo analíticos e produtores de subjetividade. Subjetividade tanto individual quanto coletiva, transbordando por todos os lados as circunscrições individuais “egoizadas” enclausuradas em identificações, e abrindo-se em todas as direções: do lado do socius, mas também dos Phylum maquínicos, dos Universos de referência técnico-científicos, dos mundos estéticos, e ainda do lado de novas apreensões “pré-pessoais” do tempo, do corpo, do sexo...Subjetividade de ressingularização capaz de receber cara-a-cara o encontro com a finitude sob a forma do desejo, da dor, da morte... (idem, p. 55).

Guattari (1990, p.56) acredita que os indivíduos bem como as instituições, tais como a própria escola, devem ser cada vez mais *solidários e diferentes*.

A subjetividade, através de chaves transversais, se instaura ao mesmo tempo no mundo do meio ambiente, dos grandes agenciamentos sociais e institucionais e, simetricamente, no seio das paisagens e dos fantasmas que habitam as mais íntimas esferas do indivíduo.

O indivíduo, em sua singularidade, em sua corporalidade deve afetar e ser afetado pelas relações sociais e ambientais.

Sander (2009) faz um histórico do corpo na sociedade brasileira a partir da década de 60 até os dias de hoje. Para o autor, a década de 60 e 70 viveu momentos marcados por basicamente duas fortes tendências corporais: a dos *hippies* e a da *guerrilha*. Após estes períodos, os anos 80 e 90 são marcados pelo medo, e ainda hoje, vive-se um corpo que carrega as marcas do medo e age, particularmente em prol da *conservação*. Sander (2009) irá propor, a partir de Antonin Artaud, Gilles Deleuze e Félix Guattari, novas e diferentes formas de experimentação do corpo na atualidade.

Este autor tem como objetivo compreender, “através de uma cartografia de processos de subjetivação na contemporaneidade, um pouco sobre o que se tem vivido como corpo”. Para tanto, o autor se vale de:

[...] análise de práticas histórico-corporais no que elas apresentam de potências e despotencializações, em seus movimentos de enredamento e captura, mas também em suas linhas de fuga. Nesse trajeto, busca-se afirmar o presente, não como assunção do que nos é oferecido, mas como uma procura por possíveis. (SANDER, 2009, p.388)

Sander (2009) se baseia no que ele denomina de *obviedades*, das quais fazem parte *o corpo, a cultura e a subjetividade*, e critica a compreensão destes elementos na atualidade, pois em sua visão, são compreendidos e vivenciados de uma forma conservadora.

Ao mesmo tempo, o autor se reporta às artes que envolvem o corpo para conceber novas possibilidades entre o pensamento e o corpo para que se possa “problematizar a dimensão intensiva dos corpos-subjetividades” e será especialmente sobre a dança contemporânea utilizada por Antonin Artaud que Sander (2009) direcionará suas contribuições.

O autor ainda questiona o modo de cada um agir e conceber seu corpo, diante da forma como é concebido na atualidade, com toda a valorização do corpo como imagem. Deste modo, irá refletir sobre a possibilidade de que as artes possam levar a produção de outras possibilidades corporais.

Haveria algo nas experimentações em dança contemporânea que poderia fazer emergir um incorpóreo, isto é, o acontecimento, a partir do corpo? Poderiam ser produzidas aí linhas de fuga capazes de nos arrancar do óbvio? Ou ainda: como a dança nos auxiliaria a experimentar um corpo-sem-órgãos (DELEUZE;

GUATTARI, 1996[1980]) a partir do corpo e do movimento? E como isso poderia operar uma abertura ao intempestivo na cultura, à afirmação da processualidade imanente aos corpos-subjetividades, e à acolhida ao paradoxo? (SANDER, 2009, p. 390)

Nos anos 80 e 90, verifica-se, de acordo com Sander (2009) o *culto ao corpo*, a estética do corpo, a valorização da aparência do corpo. Os corpos se transformam, por meio de exercícios e cirurgias, mas o que se busca é a conservação da vida, da saúde e ainda, a fuga da morte.

O que está em questão, na atualidade é, de acordo com Sander (2009), a conservação de uma forma de viver, já que não se consegue pensar na possibilidade de outras formas de se viver, tanto em termos sociais quanto em termos subjetivos. Desta maneira, a potência de vida e a possibilidade de produzir diferenças fica aniquilada, em prol de uma vida baseada no medo, especialmente o medo da morte. Portanto, há, atualmente, a impressão de que não é possível experimentar, não é possível inventar, criar. Apenas em termos de formas e estratégias mercadológicas.

Se observarmos as transformações nas subjetividades contemporâneas, aí incluídas as intervenções médico-estéticas sobre o corpo, perceberemos que nossa tendência é muito mais à reforma e à implementação do que à ruptura. Temos essa ilusão bem contemporânea de que se apertarmos bem os nós, se esticarmos bem a pele, se dosarmos bem a vida, a saúde, a alimentação, se trabalharmos com prazer etc., iremos perseverar, conservar-nos... mas conservar o quê? Será que ainda há vida em meio a tudo isso? (SANDER, 2009, p.393)

O objetivo é *conservar*, tanto o corpo como a subjetividade, na busca por uma estética do belo, do jovem, os quais estariam vinculados a uma ideia de realização.

Perseverar, pois, na concepção de Espinosa (discutida por Deleuze), não significa manter um estado de coisas; mas conservar a aptidão de sermos afetados pelas forças, sem que elas nos destruam. E conservar, nessa acepção, não se refere prioritariamente a uma negação, embora a inclua; mas principalmente a uma afirmação da essência na existência, uma vez que o que se afirma são os aumentos de potência, em relação a um máximo e um mínimo [...] (SANDER, 2009, p. 394).

Portanto, deve-se conservar a vida no que ela tem de diferente, no que ela existe de diferenciadora, e, para escapar dos lugares estratégicos em que o corpo foi colocado,

Sander (2009) se questiona, com base em Deleuze e Guattari (1996[1980]) sobre as possíveis linhas de fuga.

Em outros termos, poderíamos nos perguntar: o que temos feito para fazer passar os fluxos? Que artifícios temos inventado? Quais teremos que inventar? Algumas linhas de fuga começam a ser entrevistas. Linhas que partem do corpo, mas que indicam uma outra configuração: processualidades corporais. Pois o corpo “também” é (ou pode ser) a experiência que nos arranca de uma regularidade, que abre um espaço de experimentação sem Eu. Em outras palavras, o corpo como aquele que não sabe fazer promessas. O homem (carne-e-espírito) é aquilo que promete; o corpo (espaço intersticial) é aquilo que se des-com-promete, o que esquece. Esquece-se das prescrições, de conservar-se, insiste em brincar nas bordas do sentido: esquecendo-se do dever, o corpo ‘devém’. (SANDER, 2009, p.398)

O corpo considerado como devir faz parte de um processo de questionamento daquilo que tem sido vivido como corpo atualmente, já que

[...] o conceito de devir – que remonta a Heráclito, filósofo pré-socrático – desloca e transformam nossa perspectiva, amiúde ancorada na identidade e na representação, categorias referentes ao mesmo; e nos remete a pensarmos o outro, ou melhor, a alteridade. E se pensarmos o devir em relação ao corpo, é da própria afirmação da impermanência que se trata: afirmação do devir-corpo. (SANDER, 2009, p.398)

Sander (2009) faz um alerta para o fato de que hoje o corpo pode ser analisado por meio de duas formas de existência: uma estratificada, baseada no *corpo-organismo*, no *corpo-Eu* e, em contrapartida, o *Corpo Sem Órgãos*, que está voltado para o devir, o qual se presta às diversas experimentações e à sua própria produção.

O corpo-sem-órgãos (CsO), noção criada por Antonin Artaud e utilizada por Deleuze e Guattari (1996[1980]), refere-se de um modo geral a uma ruptura do corpo feito organismo. Deleuze e Guattari escrevem, na esteira de Artaud, que o CsO não se contrapõe aos órgãos, pois a batalha que ele encarna é contra o organismo[...] Como há uma saturação nesse corpo organizado, que barra a passagem dos fluxos, o CsO, enquanto processo, possibilita uma abertura e uma limpeza do corpo [...] (SANDER, 2009, p.399)

O corpo que se pretende produzir, por meio das políticas mercadológicas, acaba sendo um corpo *conservado, limpo* mas pouco potente e pouco criativo. (SANDER, 2009)

Isto é, quais os modos de experimentação dessa força que deforma, e como experimentar sem desmoronamento? Poderíamos experimentar, “através” do

corpo, formas de trair o sujeito que aí insiste em se alojar? É-nos possível pensar, atualmente, o corpo abrindo-se ao devir? (SANDER, 2009, p.402)

Para driblar os impasses do corpo, o autor propõe a dança como uma das possíveis formas de se atingir estas experimentações e possibilidades de *explodir a carne* e potencializar o corpo.

Pombo (2002, p.38) faz uma análise da ideia de *corpo-sem-órgãos* por meio da arte e do conceito de *máquina abstrata* em Deleuze. Para a autora, ao analisar textos literários, Deleuze mostra de que maneira a arte pode levar a vivência do corpo-sem-órgãos.

Ler a teoria deleuziana da arte é sempre, portanto, compreender aquilo que podemos designar como o seu vitalismo inorgânico, o seu conceito de vida como corpo-sem-órgãos ou como máquina abstrata. (...) Num estrato físico, o acontecimento é remetido para a tese estoíca segundo a qual o acontecimento é o resultado das ações dos corpos. É o incorpóreo, o quase-ser enquanto fronteira entre as palavras e as coisas. O acontecimento tem um caráter duplo, pois ele é também corporal (Idem, p.42-43).

Do mesmo modo, baseado na noção de orgânico e inorgânico no corpo-sem-órgãos, Lins (2002) exerce o pensamento debruçado na questão do corpo em Nietzsche e Deleuze:

Deleuze, por sua vez, na sua reinvenção de Espinosa, escreve: ‘Espinosa propõe aos filósofos um novo modelo: o corpo[...]: ‘Não sabemos o que pode o corpo’[...]Esta declaração de ignorância é uma provocação: falamos de consciência e de seus decretos, da vontade e de seus efeitos, dos mil meios de mover o corpo, de dominar o corpo e as paixões – mas nós nem sequer sabemos de que é capaz um corpo. Porque não o sabemos, tagarelamos. Como dirá Nietzsche, espantamo-nos diante da consciência, mas ‘o que surpreende, é acima de tudo o corpo’ (LINS, 2002, p. 68).

Nestes trabalhos, percebe-se a valorização do corpo no exercício do pensamento, da escrita, da filosofia. Esta valorização se estende para várias áreas do saber, influenciando de algum modo, a educação. Para Lapoujade (2002), em se tratando da questão da formação dos indivíduos na sociedade atual, o que existe são deformações de toda a sorte e não formação e desacredita na potência do corpo já que, para o autor, o *corpo não agüenta mais*:

Não se pode falar aqui da potência do corpo justamente porque o corpo não agüenta mais.[...]não agüenta mais aquilo a que o submetemos do exterior. [...]do adestramento e da disciplina.[...] sistema da crueldade que se impõe aos corpos[...] o que o corpo pode suportar?[...] o corpo não agüenta mais também aquilo a que se submete de dentro (LAPOUJADE, 2002, p.83- 84)

Para este autor, a vida na sociedade atual sofre de um *sujeito* que se pretende ser organizado, e que coloca a potência do corpo na alma, o que seria um sintoma da doença que ele chama de sujeito. O sofrimento não seria algo estranho ao corpo, mas o que o define, o sofrimento de ser afetado por tudo o que vem de fora e de dentro, e isso seria a diferença, o que define um corpo, as diferenças que o afetam. “O corpo deve primeiro suportar o insuportável, viver o inviável. É o sentido do Corpo - sem - órgãos em Deleuze: que o corpo passe por estados de torção, de dobramentos que um organismo desenvolvido não suportaria” (LAPOUJADE, 2002, p. 87).

O autor coloca a importância do sofrer para a potência de agir dos corpos, estar aberto aos sofrimentos, mas no sentido de sofrer afetações, ser afetado, ser atingido, o que acaba fortalecendo o corpo.

Sofrer é a condição primeira do corpo. Sofrer é a condição de estar *exposto ao fora*. Um corpo sofre de sua exposição à novidade do fora, ou seja, ele sofre de ser afetado. Como diz Deleuze, um corpo não cessa de ser submetido à erupção contínua de encontros, encontro com a luz, com o oxigênio, com os alimentos, com o som e palavras cortantes etc.[...]osso corpo se protege contra os sofrimentos que sofre, tanto pela fuga, pela insensibilidade, como pela imobilização (fingir-se de morto), ou seja, por processos de fechamento de enclausuramento (LAPOUJADE, 2002, p. 86-87).

No que diz respeito ao conceito de corpo-sem-órgãos, Gil (2002) tece considerações importantes e se esforça para compreendê-lo a luz da noção de *corpo paradoxal*. Ele deseja saber: o que seria o corpo comum dentro da teoria do corpo-sem-órgãos e por outro lado o que seria o próprio corpo-sem-órgãos.

Se considerarmos o corpo empírico-transcendental como latência do transcendental no empírico, qualquer que seja a forma de empírico que tomou, temos um corpo não já como ‘fenômeno’, um percebido, visível, concreto, evoluindo no espaço objetivo, mas como um corpo metafenômeno, visível e virtual ao mesmo tempo, feixe de forças e transformador de espaço e de tempo, emissor de signos e transemiótico, comportando um interior simultaneamente orgânico e pronto a dissolver-se ao subir à superfície. Um corpo habitado por, e habitando outros corpos e outros espíritos, e existindo ao mesmo tempo na abertura permanente ao mundo através do silêncio e da não inscrição. Um corpo que se abre e se fecha, que se conecta sem cessar com outros corpos e outros elementos, um corpo que pode ser desertado, esvaziado, roubado de sua alma e pode ser atravessado pelos fluxos mais exuberantes da vida. Um corpo humano porque pode devir animal, vegetal, devir atmosfera, buraco, oceano, devir puro movimento. Em suma, um corpo paradoxal. (GIL, 2002, p. 140)

Para Gil (2002) este corpo está em contato constante com os espaços e com outros corpos, e o mais importante é a pele, a qual faz parte do interior e do exterior ao mesmo tempo, é a fronteira, é o que limita um corpo e o que o coloca em contato, em devir com outros corpos e espaços. Ao mesmo tempo, Gil (2002, p. 145) ressalta a importância do corpo empírico-transcendental, tal como o corpo das crianças:

Insistamos neste ponto: o corpo empírico-transcendental, o corpo intensivo é primeiro, como o prova o corpo das crianças. Mas nos habituamos a ver nosso corpo habitual, comum, como não intensivo e entrópico, através de camadas e camadas de saberes e práticas que moldaram o nosso olhar, de tal maneira que temos a idéia de um corpo ‘normal’, como o corpo empírico ‘são’, ‘natural’, ‘universal’ – um corpo morno, apenas intensificado por meios técnicos (desde as diferentes ginásticas e desportos ao body-building). Uma doxa poderosa do corpo. Quer dizer: ‘como fazer para nós próprios um corpo-sem-órgãos’ significa: ‘como acordar no nosso corpo empírico comum, aprisionado de mil maneiras, as intensidades do corpo-sem-órgãos que já está lá, que esteve sempre lá, antes mesmo do corpo empírico?’ Ou seja: para se fazer um corpo-sem-órgãos é necessário fazer funcionar a lógica do paradoxo e do corpo paradoxal. Pode ser através da arte, da dança, do afecto, de agenciamentos múltiplos do pensamento, da palavra e do corpo. Mas, para que o paradoxo se desencadeie, é preciso criar um vazio interior, ou espaço interior por onde os primeiros movimentos paradoxais possam exercer-se fora dos modelos sensório-motores habituais que enclausuram o corpo.

Assim como Lapoujade (2002), Gil (2002) insiste na doença que é um corpo preso a um sujeito identitário:

Quando o corpo insiste na sua presença e na sua corporeidade ou identidade corporal; quando delas não nos podemos livrar, quer na doença, quer nas mil armadilhas das formas do corpo (da dietética à cosmética e à estética), quer nos emblemas do corpo sexuado; quer dizer, quando estamos na plena posse de nosso corpo identitário, então ficamos condenados a habitá-lo e – perversão maior – a amá-lo, talvez. [...] É como o corpo das crianças. Através dele, elas ‘exploram meios’ para empregar a expressão de Deleuze, atmosferas, trajetos. Experimentam intensidades nos mínimos gestos. As crianças também não tem um corpo autônomo, isolado. A exploração dos meios faz-se graças a devires-devir tal tonalidade de luz, tal medo no esconderijo. O corpo é a potência do devir. Por isso as crianças tem horror ao ‘dodói’, à ferida, a qualquer marca da pele que a mãe se apressa a examinar, a comentar, a tratar. Por esse meio, ela lhe dá um corpo, cortando a potência do devir do corpo para territorializar ali, na borbulha, no órgão, na queimadura do braço. Mais do que o medo da dor, é a angústia que se apodera das crianças nesses momentos – como no gabinete do médico-pediatra- , angústia de descobrir que têm um corpo, na ameaça da sua territorialização como impossibilidade de devir (a isto, em parte, chamam os psicanalistas ‘castração’). Estão a fazer-lhe um corpo, manipulando, cortando os seus devires. Antes, ele ia, e devinha, e atravessava as forças do mundo; agora tem um corpo presente. Naquele furúnculo ou ‘na barriga que está com fome’ (GIL, 2002, p.146)

Portanto, no interior das instituições e mesmo fora delas, mas no interior das relações entre os corpos, as pessoas e especialmente as crianças, vão sendo educadas para serem sujeitos. De que maneira acontecem essas relações no que tange aos corpos das crianças atualmente?

Nas sociedades disciplinares, os corpos eram castrados mas, de certa maneira, a alma estava livre, atualmente, na sociedade de controle, “superexcitam-se os corpos, privilegiando-se suas terminações nervosas”. (FERRAZ, 2002, p. 171) Como as crianças estão recebendo esses mecanismos de superexcitação dos corpos?

No campo da educação, a qual acaba sendo apoiada em outras áreas do saber, deve-se então colocar o corpo como fio condutor, é o que pretende este trabalho, colocar o corpo como fio condutor para esclarecer as questões a respeito dos processos de ensinar, aprender, viver, se expressar, se relacionar. Como questiona Pál Pelbart (2002), este trabalho pretende analisar e compreender, de que maneira a criança ocupa os espaços que frequenta, como ela inventa seu corpo, e como os adultos cuidam dessas crianças, especialmente no que diz respeito aos seus corpos.

De que recursos dispõe uma pessoa ou um coletivo para afirmar um modo próprio de ocupar o espaço doméstico, de cadenciar o tempo comunitário, de mobilizar a memória coletiva, de transitar por esferas invisíveis, de reinventar a corporeidade, de gerir a vizinhança e a solidariedade, de cuidar da infância ou da velhice, de lidar com o prazer ou a dor? (PÁL PELBART, 2002, p. 254)

Será que nas escolas as crianças vivem de acordo com o que Deleuze denomina de CsO? Ou será que serão encontrados apenas corpos esvaziados? “Não deixarão você experimentar em seu canto”. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 10)

O Corpo-sem-órgãos é o *corpo desorganizado*, segundo Deleuze e Guattari (1996, p.10), mas no sentido de ser um corpo livre das amarras das organizações que regem as regras e disciplinarização em geral. O corpo desorganizado seria aquele que escapa ao poder. “Como criar para si um corpo sem órgãos? [...]Você faz um corpo sem órgãos [...] Ele é não –desejo mas também desejo [...] É um conjunto de práticas, o corpo sem órgãos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.9).

Onde a psicanálise diz: Pare, reencontre o seu eu, seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente nosso eu. Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 11).

A escola, assim como os consultórios de psicologia e os tribunais de justiça, estão repletos de sentidos e da busca da interpretação dos discursos e dos corpos. Mas o CsO é justamente contrário a tudo isso.

Encontre seu corpo sem órgãos, saiba fazê-lo, é uma questão de vida ou morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide. [...] O CsO é o que resta quando tudo foi retirado. E o que se retira é justamente o fantasma, o conjunto de significâncias e subjetivações. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.11 e 12)

Esta pesquisa, portanto, após realizar uma revisão da literatura científica sobre os corpos em diferentes áreas de saber escolar e ter optado por uma específica, pretendeu analisar formas específicas e singulares de exercícios de poder no interior de uma sala de aula. Pretendeu compreender o que acontece com os corpos em determinado tempo e espaço escolar. De que maneira estes corpos estão sendo produzidos? Que tipos de corpos estão sendo produzidos e por meio de quais estratégias de poder? Existem formas de escape ao poder que se exerce sobre os corpos nas escolas? Quais são as possíveis linhas de fuga? Onde elas estão? Enfim, cartografar, mapear os caminhos, os percursos e as disposições dos corpos na escola.

JUSTIFICATIVA

Na revisão da literatura, percebe-se uma gama de trabalhos sobre o corpo nas questões referentes à educação, em vários contextos e diversas abordagens. Entretanto, não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre o interior do processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, no que tange ao corpo e, fundamentada no referencial teórico de Gilles Deleuze.

Este trabalho, por tratar-se de uma pesquisa sobre os processos educativos formais e a determinação da produção dos corpos e da subjetividade, pretende trazer mais uma contribuição ao conhecimento, visto que, mesmo já havendo alguns trabalhos sobre o tema, percebe-se pela literatura, o quanto os pesquisadores em educação ainda estão preocupados com a questão.

O intuito de pesquisar o momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental se dá, visto que, na educação infantil, em tese, a estrutura organizacional das classes é diferente da educação fundamental. A maneira como os professores lidam com os alunos também é diferenciada. Na educação infantil ainda existe a questão do cuidar e do brincar vinculados ao educar. Já no ensino fundamental, inicia-se o processo oficial de alfabetização, com um número maior de conteúdos e um disciplinamento mais contundente. Pretendeu-se, portanto, conhecer a maneira como se dá essa transição, especialmente no que tange aos corpos das crianças.⁵

Será que este momento de transição é importante para os alunos? Ao chegarem ao primeiro ano, muitas coisas mudam? Essas possíveis mudanças são vividas de que maneira pelas crianças? Existe realmente alguma transformação evidente que determine algum acontecimento diferente nos corpos das crianças?

Por meio da realização desta pesquisa pretendeu-se iluminar um acontecimento não percebido anteriormente, dar luz a uma fase interessante de mudanças para a vida escolar da criança. A utilização dos referenciais teóricos de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari também pretendeu trazer novos olhares para o campo de

⁵ Sabe-se da mudança ocorrida no sistema de ensino brasileiro, onde a primeira série passa a ser oferecida a partir dos 6 anos de idade. A escola pesquisada aderiu ao ensino fundamental de nove anos e já estava assim funcionando no momento da realização da coleta dos dados.

estudos no interior das escolas, especialmente em se tratando de educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental.

O trabalho se constitui, portanto, como uma visão *foucaultiana e deleuziana* da fase de transição da educação infantil para o ensino ministrado no primeiro ano do ensino fundamental e procura compreender as questões; como os corpos das crianças lidam com as novas aprendizagens? Há transformações em seus corpos no momento da aprendizagem da linguagem formal de escrita e leitura?

Considera-se relevante tal enfoque e espera-se que os resultados encontrados possam auxiliar os professores, em seus trabalhos, nos processos de ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Compreender como se dá a produção da subjetividade infantil por meio das relações estabelecidas entre os corpos nas situações de educação formal.

Objetivos específicos:

- Observar uma sala de aula de educação infantil de alunos de cinco anos na busca da compreensão da maneira como as crianças experimentam seus corpos em suas relações entre os pares, com os professores, com as atividades desenvolvidas, com os tempos e com os espaços da escola;
- Observar uma sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental de alunos de seis anos na busca da compreensão da maneira como as crianças experimentam seus corpos em suas relações entre os pares, com os professores, com as atividades desenvolvidas, com os tempos e com os espaços da escola;
- Relacionar os dados obtidos nas observações da sala de educação infantil com os das observações da sala de primeiro ano do ensino fundamental na busca da percepção de possíveis semelhanças, diferenças e transformações;
- Observar a maneira como os professores vivenciam seus corpos na relação com os alunos em sala de aula e como isso influencia no uso de seus corpos pelos alunos.

MÉTODO

1. Local:

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, em uma sala de aula do último ano de educação infantil e no ano seguinte, a mesma turma foi observada quando já se encontrava no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

A escola foi escolhida por possuir o último ano da educação infantil no mesmo prédio do ensino fundamental, facilitando a pesquisa com o mesmo grupo de crianças.

A escola se localiza em bairro da periferia da cidade, situada em uma avenida movimentada, próxima a um Posto Policial, Posto de Saúde e comércio variado. Em frente à escola existe uma área grande destinada a uma praça, mas não urbanizada, apenas um caminho de cimento e mato baixo.

O prédio da escola é novo, conservado, de tijolo a vista, algumas plantas e jardins. Dentro da escola existe uma área grande de gramado e árvores, um parque infantil, um pátio grande coberto, um ginásio grande e um menor cobertos. Possui biblioteca, refeitório grande, cantina, palco, escadas e rampas que se dirigem para as salas de aula, assim como grades que dividem as passagens para as salas de aula.

As duas salas da educação infantil são separadas das outras salas e divididas por grades, ficam próximas ao grande gramado e do parque infantil, bem como dos dois ginásios, dos pátios e do refeitório.

A sala de aula de educação infantil pesquisada era muito arejada, com duas portas grandes de correr, uma em cada parede oposta, dois umidificadores de ar, ventilador e ar condicionado. O banheiro ficava dentro da própria sala. Havia um *closet-armário* de materiais da professora e das crianças e ainda um outro cômodo pequeno vinculado à sala o qual serve de depósito de outros materiais. Ao lado de uma das portas de correr ficava um bebedouro de água e lavatórios, um pátio pequeno com cesta de basquete.

A sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental ficava na ala das outras salas de aula, situada em um corredor de salas. A sala era ampla, com muitas janelas-vitrôs e três ventiladores. Próximos à sala, ao lado externo, encontravam-se banheiros, masculino e feminino e um bebedouro de água.

2. Participantes da pesquisa:

Os participantes da pesquisa foram as professoras responsáveis pelas salas de aula escolhidas e os alunos das mesmas.

3. Procedimento de coleta de dados:

Foi realizada uma pesquisa, através da observação participante. Durante o segundo semestre do ano de 2007 a pesquisadora frequentou, uma vez por semana, durante uma hora, a sala de aula do último ano da educação infantil, como forma de aproximação com a professora, observando e auxiliando nos momentos necessários, requisitados pela professora.

Durante o ano de 2008, a pesquisadora realizou observações, na mesma sala de aula, com a mesma professora, de modo que os laços de confiança entre a professora e a pesquisadora estavam mais estreitos. Entretanto, os alunos eram outros, e desta vez, a pesquisa seria efetivamente realizada por meio de observações com estas crianças, as quais foram efetivamente os participantes da pesquisa. Desta vez, as observações passaram a ser mais frequentes; duas vezes por semana, durante uma hora a cada dia. Assim, a pesquisadora observava e ajudava a professora e alunos quando necessário fosse.

As observações eram transcritas para diário de campo, tentando anotar tudo o que fosse possível e tudo o que fosse considerado importante em termos de relações de poder e corpo.

Durante o ano de 2009, a pesquisadora realizou observações de duas a três vezes por semana, durante uma hora cada dia, na turma do primeiro ano do ensino fundamental. Turma esta que era frequentada pelos mesmos alunos da turma anterior da educação infantil, configurando-se como um estudo longitudinal. Alguns alunos não estavam mais na

escola e outros novos entraram na turma, mas a maioria continuava sendo dos mesmos alunos.

4. Análise dos dados:

Após a coleta dos dados, foi realizada uma análise dos mesmos, utilizando como ferramenta de análise dos dados, a *cartografia*.

A cartografia se diferencia dos mapas por não ser estática e ser desenhada ao mesmo tempo em que as *paisagens* analisadas se transformam em seus movimentos. O cartógrafo, segundo Rolnik (2006), deve estar atento às formações de desejo, presentes no interior do campo social. Para este tipo de pesquisador, é preciso procurar quais *matérias de expressão* em combinação com outras e por meio de quais linguagens, fazem passar *intensidades* que envolvem o corpo do pesquisador no encontro com os corpos dos analisados. O que o define, enquanto pesquisador, é uma *sensibilidade* e, se colocar *na adjacência das mutações cartográficas*.

Elaborar um mapa da sala de aula; é um relato de imagens em movimento, em constante transformação. “Há um sistema de imagens que chamo minha percepção do universo, e que se conturba de alto a baixo por leves variações de uma certa imagem privilegiada, meu corpo” (BERGSON, 1999, p. 20).

Uma pesquisadora observando as imagens de um grupo de crianças, no interior de um determinado espaço, a sala de aula, a escola, a quadra, o pátio, os espaços da escola, os tempos da escola e os corpos em movimento nos espaços, “[...]só apreendemos as coisas sob forma de imagens, é em função de imagens, e somente de imagens, que devemos colocar o problema” (BERGSON, 1999, p.21)

A formulação do problema é sobre as imagens percebidas na escola “[...]a única questão é portanto saber porque e como essa imagem é escolhida para fazer parte de minha percepção, enquanto uma infinidade de outras imagens permanece excluída”. (BERGSON, 1999, p.40)

Na escola, são vários acontecimentos ao mesmo tempo, na sala de aula, muitas minúcias estão passando despercebidas, outras mais evidentes. Os alunos se apresentam e

as imagens vão se alterando, se sucedendo em um ritmo, no qual a pesquisadora se instala e percebe algumas nuances.

Não há como falar do todo, da totalidade, serão algumas nuances, e apenas delas haverá a possibilidade de se debruçar, analisar, tentar extrair algum conhecimento e produzir algum conhecimento, alguma singularidade, povoada de multiplicidade.

Não existe enunciado individual, nunca há. Todo enunciado é o produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, de agentes coletivos de enunciação por ‘agentes coletivos’ não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 51).

Com base na metodologia de pesquisa fundamentada em Michel Foucault e Gilles Deleuze, foram encontrados alguns artigos que auxiliaram a clarear o entendimento dos dados da pesquisa:

A pesquisa não nasce; ela irrompe e nos mergulha em seu magma. De certa forma, podemos admitir que ela já existia em nós, em um diferente e especial estado contraído, e que já habitava a nuvem virtual e contínua de nossa própria duração, à espera de sua atualização; que a pesquisa, enfim, corresponde ao nosso próprio passado, grávido de muitos futuros e devires (FONSECA et al., 2006, p.656)

Para Fonseca et al. (2006) a pesquisa-acontecimento é da ordem do inumano e está relacionada sempre a uma ruptura, ao surgimento de algo singular. Ao mesmo tempo, elas acreditam que pesquisar seria uma compreensão do objeto livre dos discursos que o habitam. Ao lapidar o nosso objeto de pesquisa, para as autoras, o próprio pesquisador se constrói, se transforma, se faz e se refaz.

A partir do momento em que nos atrevemos a escrever de forma singular, é possível trazermos a público a experiência de afecção. A referida afecção faz nascer um espetáculo e com ele a contaminação e o entusiasmo por mais sabermos daquilo em que diferimos e daqueles que nos acompanham (FONSECA et al., 2006, p.656).

Com base em Bergson (1990) as autoras falam de afecção e de percepção:

Para o filósofo, a percepção impõe a afecção no sentido de que algo vai ser mais valorizado e percebido com maior intensidade. A percepção, desprovida de maiores consequências, é uma ação banalizada sobre as coisas, enquanto a afecção seria, em primeiro lugar, a ação das coisas sobre nós. A percepção faz

com que o mundo passe pelo sujeito e a afecção faz com que o sujeito seja adentrado e obrigatoriamente receba o referente (FONSECA et al., 2006, p.657).

As autoras vão dizer que, ao estar imerso no processo de pesquisar, o corpo do pesquisador se transforma em filtro entre o mundo e o objeto de pesquisa, já que tudo o que o pesquisador vive, toma para ele uma forma de se pensar e de considerar o seu objeto de pesquisa.

Na busca de sentido para a fração de mundo ‘escolhida’ já não mais podemos observar o fora; tudo o que conseguimos é apreciar a nós mesmos em processo de desfiguração, como dúvida, entregues ao pensamento e na pista do vestígio da melhor palavra. Precisamos libertar a pressão do mundo em nós ou, como diria Foucault, liberar violências da história no próprio corpo (FONSECA et al., 2006, p.657).

Fonseca et al. (2006) falam da noção de verdade, como aquela percebida pelo pesquisador, de modo que a verdade é construída e, assim também, poderá ser dissolvida na produção discursiva, por meio das relações entre desejo e poder.

Para Fonseca et al. (2006) assim como para Deleuze (1999), como elas mesmas citam, “mais importante do que resolver o problema é o modo como o colocamos.”

Acontecimentalizar a pesquisa refere-se ao que Foucault considera como um procedimento analítico e de produção de conhecimentos implicado com uma posição teórico-política de desnaturalização. Para o autor, a acontecimentalização aponta para uma ruptura evidente com a tendência de busca de uma constante histórica ou um traço antropológico, ou ainda uma evidência se impondo da mesma maneira para todos. Ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apóiam nosso saber, nossos conceitos, nossas práticas. [...]Consiste em reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias, etc. que, em dado momento, formaram o que em seguida funcionará como evidência, universalidade, necessidade (FOUCAULT, 2003, p.339 apud FONSECA et al., 2006, p.658).

Para as autoras, deve-se fazer emergir à visualização, coisas que, para tanto, necessitam, não apenas da inteligibilidade do pesquisador, mas, assim como nos ensina:

Deleuze através de Bergson (1964), (...) considerada esta como a possibilidade de simpatia com o objeto, a ponto de captar as tendências que o atravessam e regulam a sua existência e devires. Tratar-se-ia, sempre, da recorrência aos usos de si, da memória contraída do corpo, e do deslocamento dos objetos de sua instantaneidade para o que lhes confere uma duração no tempo, operação cognitiva e afetiva que nos leva a ultrapassar o estado da experiência em direção às condições da experiência (FONSECA et al., 2006, p.660).

Portanto, com ferramentas da cartografia foi realizada a análise dos dados, de modo que houve um mergulhar na realidade de duas salas de aula, com sensibilidade para perceber as intensidades ali presentes, levando em consideração o contexto histórico e as produções de desejo que ali se enfrentavam.

Para Furlan (2008) “método são procedimentos que consideramos adequados para responder à nossa questão; não é um a priori da pesquisa, ele faz parte dela. [...]é sempre um caminho provisório para responder a determinada questão.”

Furlan (2008, p.27) se preocupa em colocar a importância do método estar vinculado com o objeto da pesquisa, de modo que não se deve *engessar* a produção do conhecimento por conta da metodologia. No decorrer do desenvolvimento de uma pesquisa, há sempre a possibilidade do surgimento de “acazos e irrupções de sentidos inusitados, decorrentes da percepção inesgotável do mundo que caracteriza o próprio agir, que faz com que um sentido surja onde não havia senão campo e esboço de sentido.”

Abrir-se para o desconhecido implica sempre uma situação de desamparo que acompanha toda pesquisa verdadeira, e repetir um saber já conhecido pode servir para evitá-la, mas além de improdutiva, tal perspectiva impede a curiosidade e é aborrecedora (FURLAN, 2008, p. 28).

Entretanto, quando o pesquisador se deixa invadir por novas questões e se abre a experiências diversas, a pesquisa poderá se tornar criativa e inovar no pensamento, o que pode deixar o pesquisador inseguro. Furlan (2008) propõe que haja *uma experiência de pensamento* o que pode fazer com que os sentidos e significados tomem rumos jamais imaginados.

Ao falar da especificidade da vida infantil, Furlan (2008, p.32) traz uma contribuição importante para esta pesquisa, já que trabalhamos especificamente com a criança:

Trata-se de “olhar” para a criança, ou para qualquer outro fato, e deixar-se provocar por seus sentidos, que certamente tocam e são tocados por nossas experiências e saberes, sem tomá-los antecipadamente como mais um exemplo de nossas teorias.

Fez-se um esforço, na tentativa de se inaugurar novos pensamentos, na tentativa de se fazer dos conceitos ideias, sabendo-se da dificuldade para se realizar tal feito.

Castro (2007), em artigo que relaciona a obra de Deleuze e Guattari com o campo de estudos da Antropologia, pode oferecer para esta pesquisa algumas contribuições no que diz respeito ao processo de produção do conhecimento. Este autor demonstra o seu encantamento para com a produção de Deleuze e Guattari e a extrema importância destes autores para o campo da antropologia e para outros campos de estudo. Para Castro (2007, p.96), “a partir desta produção autêntica e inovadora, o conhecer não é mais um modo de representar o (des)conhecido mas de interagir com ele, isto é, um modo de criar antes que um modo de contemplar, de refletir ou de comunicar”.

Em Castro (2007, p. 97-98) encontra-se o aprofundamento em diversas temáticas trabalhadas por Deleuze e Guattari em *O Anti-Édipo* e em *Mil-Platôs* particularmente. É enfatizada a *teoria das multiplicidades em Mil Platôs*, a qual se encontra completamente vinculada à noção de *rizoma* e há um “esforço de se pensar o pensamento como uma atividade outra que a de reconhecer, classificar e julgar, e para determinar o que há a pensar como diferença intensiva.”

A ideia de *implicação* enquanto efeito da *relação* é colocada em evidência por Castro (2007) como um ponto primordial na teoria da multiplicidade. Como resultado desta forma de pensamento, o que se encontra como novidade são as produções dos *devires*, os quais se realizam por meio das diferentes formas de *conexões*.

Tentar trazer para o campo de pesquisa, para a produção do conhecimento, um modo rizomático de se processar, estaria voltado para a possibilidade da proliferação de ideias que surgem nos *entre*, nos entremeios, nas relações, nas conexões. Ideias que surgem do meio, e que brotem para todos os lados, na tentativa de se produzir um mapa aberto, com linhas que se cruzam, que se chocam e que escapam, que se perdem, que ficam soltas e depois se reconectam com outras. Isto seria a produção de um conhecimento rizomático, que favorecesse a multiplicidade de ideias novas, de ideias que favoreçam novos devires ao serem conectadas com outras ideias.

Tal intento não se constitui em tarefa fácil pois há uma constante tentativa de captura por parte das ideias *justas*, por parte do pensamento que já está aí e que decalca outros movimentos de pensamento. A captura do pensamento por modos cristalizados de se pensar, por formas arborescentes, interpretantes, reflexivas está sempre a espreita. O

esforço será na tentativa de não cair nestas armadilhas, ou, se cair, tentar sair, dar umas escapadas, produzir algumas possíveis linhas de fuga. Como diz Castro (2007, p.126):

O desafio, então, é o de se liberar a aliança do controle gerencial da (e pela) filiação, liberando assim, suas potências “monstruosas”, isto é, criativas. [...] A questão, portanto, não é a de revelar a verdade nua da produção por debaixo do véu hipócrita da troca e da reciprocidade, mas, antes, a de libertar estes conceitos de suas funções equívocas dentro da máquina da produção filiativa e subjetivante, devolvendo-as a seu elemento (contra) natural, o elemento do devir.

Tentar dar luz aos acontecimentos, no interior das salas de aula, de modo que as alianças que forem observadas, sejam vistas não como resultados de filiações, resultado de representações de qualquer tipo, mas que sejam vistas tais como elas se dão no momento em que se implicam com a pesquisadora, no momento nos quais há uma conexão, a produção de algo que ocorre no momento do agenciamento entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. O modo como a pesquisadora se afeta com o que ela vivencia e assim, tentar mapear, cartografar tais acontecimentos, esta é a proposta.

5. Aspectos Éticos:

A presente pesquisa atende às exigências éticas e científicas fundamentais descritas na Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, que são: 1) A pesquisa foi realizada após assinatura, por parte dos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que contém os seguintes aspectos: garantia de que serão esclarecidos, a qualquer momento do estudo sobre os procedimentos, os riscos e benefícios do mesmo; que terão a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum e a segurança do sigilo e do caráter confidencial das informações obtidas. 2) Foi esclarecido, no início da pesquisa, à instituição escolar, aos professores, alunos e seus respectivos pais os benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos do estudo, comprometendo-se ao máximo com eles; 3) Foram assegurados aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, em termos do retorno educacional, acesso aos procedimentos e aos seus resultados do trabalho. Neste sentido, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP.

RESULTADOS

Neste momento estão apresentados os resultados obtidos como fruto das observações de uma turma de crianças que estava no último ano da educação infantil em 2008 e, no ano seguinte, 2009, a mesma turma de crianças estava no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Ao mesmo tempo, os resultados derivam das análises destes dados, realizadas com o auxílio do referencial teórico utilizado.

Os resultados se dividem em quatro grandes blocos: **1) Sobre os espaços; 2) As tentativas de controle ou capturas; 3) O que a disciplina produz? e 4) Escapes e Fugas.** Cada um destes quatro grandes blocos está subdividido em outros blocos, os quais ainda se ramificam.

1. Sobre os espaços:

- 1.1 O espaço da sala de aula;
- 1.2 O espaço da aula de educação física;
- 1.3 Os espaços no recreio.

2. As tentativas de controle ou captura:

- 2.1 Uso de comandos verbais na realização das atividades escolares;
- 2.2 A captura das crianças de suas fugas, de seus devires, de suas potências na sala de aula;
- 2.3 Estratégias para se tentar conseguir com mais efetividade o controle dos corpos.

3. O que a disciplina produz?:

- 3.1. O Controle entre as crianças;
- 3.2 Falta de autonomia;
- 3.3. A Palavra de Ordem internalizada;
- 3.4. O empenho pela eficiência.

4. Escapes e fugas:

- 4.1. Um conversar em paralelo;
- 4.2. Um conversar e se movimentar em paralelo;
- 4.3. Um não conter o choro;
- 4.4. Um realizar atos incompatíveis com as tarefas;
- 4.5. Um fazer a fila fugir ;

- 4.6. Um fazer fugir a aula de educação física;
- 4.7. Um fugir para ir ao banheiro;
- 4.8. Um estabelecer contatos corporais com a professora;
- 4.9. Um tornar o recreio um fazer fugir generalizado;
- 4.10. Um fazer fugir enquanto se espera pelos pais na hora da saída;
- 4.11. Um fazer fugir o corpo dócil;
- 4.12. Um Devir Imperceptível: a Fuga de Solange.

Cada um dos sub-itens apresentados ainda se ramifica em outros derivados deles, os quais estarão especificados no corpo dos resultados apresentados.

Deve-se ter em conta o fato de que os dados, na maneira como se apresentam na realidade observada, se entrecruzam uns com os outros. A realidade é complexa, é rizomática, as linhas se formam, deformam, transformam; do mesmo jeito que surgem e desaparecem. A intenção de se observar uma realidade e torná-la metodologicamente apresentável reduz o acontecimento em sua singularidade. Sabe-se, portanto, que apresentar-se-á um recorte de uma realidade simplificada, generalizada e, até certo ponto, deformada. Mas, espera-se que as categorias sirvam apenas como estratégias para dar luminosidade aos acontecimentos referenciados em cada categoria e em cada subcategoria, as quais são apresentadas nas formas de itens e subitens. Sugere-se, ainda, que cada uma delas seja vista como um percurso, uma linha de ação, um caminho, por onde os Agenciamentos se territorializavam naquele momento. Apesar de se conservar a denominação “categoria”, solicita-se que o leitor não as considere naquele sentido substancializado em que a Análise de Conteúdo tradicional a utiliza. Elas não constituem para nós a “substância”, a matéria, a essência ou estrutura de um *sócius*, ou de uma sociabilidade, que estaria se realizando na sala de aula. Elas não devem ser vistas como exemplos ou “amostras” de uma categoria maior, como a de sociabilidade, por exemplo. Elas são apenas Agenciamentos, Acontecimentos, jogos de interação que as forças ativas e reativas fazem passar, segundo o grau de potência que constitui cada um dos envolvidos. Nunca estruturas, princípios substancializados, apenas caminhos; nunca pontos, apenas linhas, percursos.

1. Sobre os espaços:

A escola possui espaços abertos, gramado grande e árvores, mas eles não eram utilizados pelas crianças. As aulas de educação física aconteciam na primeira aula do dia, às sete horas da manhã. Poderiam acontecer no gramado ao sol da manhã, mas eram realizadas dentro da quadra fria e suja, ou, em um espaço de concreto ao lado da quadra, com escadas, local perigoso, frio e inadequado.

Desta forma, os espaços escolares muitas vezes se mostraram inadequados, algumas vezes insalubres e perigosos; em diversas ocasiões as crianças se machucaram durante o recreio.

Havia um parquinho, o qual, durante os dois anos e meio de permanência da pesquisadora na escola, permaneceu trancado com cadeado, nunca ninguém foi visto no parque.

As crianças que frequentavam a educação infantil ficavam no pátio, de concreto, não podiam pisar na grama. Não havia tanque de areia, aliás, havia, no parque, mas não era frequentado. “O que é ao mesmo tempo limitado e limitante é o espaço estriado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.54).

1.1. O espaço da sala de aula:

Muitas vezes a sala de aula ficava totalmente fechada, sem ventilação, o ventilador rodando um ar parado, abafado. Muitas pessoas fechadas em um ambiente fechado.

Educação Infantil:

A classe está fechada, com o ar condicionado ligado. (05 de novembro de 2008)

Ensino Fundamental:

Entrei na sala que estava com a porta fechada, os vitrôs todos fechados. Dois dos quatro ventiladores estavam ligados. (17 de fevereiro de 2009)

1.2. O espaço da aula de educação física:

A educação física, sempre que aparece nos resultados, apenas contempla o ensino fundamental, já que na educação infantil não havia aulas de educação física. Os espaços ocupados durante as aulas de educação física aparecem como inadequados.

Ensino Fundamental:

Professora de educação física está dentro da sala de aula com as crianças e diz: “A professora Hilda pediu pra gente não sair hoje, porque vocês terão apresentação, então ela não quer que vocês saiam para não se sujar e para não suar. Acaba sujando, transpirando, descabelando, é uma aula só, passa rapidão.” Rezam. A professora faz a chamada. (18 de novembro de 2009)

Tem um gramado, no sol, gostoso, e eles estão no concreto, colado à quadra, agora eles sobem no concreto, nas escadas.

Prof: “Morto! Vivo!” (30 de setembro de 2009)

Entramos na quadra, cheia de cocô de pombos e de penas de pombos, cheias de poeira e de pombos. As crianças com a mão no chão, quadra muito suja. (2 de setembro de 2009)

Importante notar os motivos pelos quais algumas vezes a aula de educação física era realizada dentro da própria sala de aula, de modo que as crianças acabavam passando o dia todo dentro da sala, apenas tinham os 20 minutos do recreio para saírem. Mesmo assim, dentro destes 20 minutos, havia o tempo do refeitório.

Percebe-se ainda, os locais utilizados pela educação física, como locais perigosos, inadequados e insalubres.

1.3. Os espaços no recreio:

O recreio da turma da educação infantil acontecia em um espaço de concreto, ao lado da sala de aula. Neste espaço não havia nada de diferente, apenas um tronco, de uma árvore cortado, em pé. Ao lado dele, havia o grande gramado com árvores, mas as crianças eram proibidas de pisar na grama e de subir nas árvores. Ao lado deste espaço vazio de concreto, também estava o parque, envolto por grades e cadeado.

O recreio do ensino fundamental acontecia em outro local, no pátio de concreto, cheio de rampas e escadas, muretas, tudo muito perigoso. As crianças se apropriavam daquele espaço, criavam, brincavam, se instalavam nos vãos das escadas, se alojavam nos vãos dos espaços, e tudo se transformava em um grande parque de diversões, inventavam escorregadores, pulavam pelas cercas dos jardins, no meio das pequenas partes com terra e plantas que havia no pátio de concreto. Elas se divertiam, criavam, mas era perigoso, e sempre alguém se machucava. Porque não podiam brincar na grama? Na areia? No parque? Diziam as professoras que o parque estava quebrado e que era perigoso. Na grama não podiam andar pois “matava a grama”.

Educação Infantil:

Imila (estagiária): “Andressa, já falei que não quero ninguém na árvore!”(24 de setembro de 2008)

As crianças já começam a correr muito rapidamente, correm pra lá, pra cá, gritam. Algumas crianças colhem flores e dão para a estagiária e para mim também. Eu estou sentada em um banco olhando para as crianças que se dispersam, cada uma para um lado, cada duas para outro, cada três para outro. Solange e Ketlen pegam os meninos e os-colocam encostados em um tronco, lá eles contam alguns números e saem correndo novamente. Prendem três meninos e depois eles saem correndo.(20 de agosto de 2008)

Ensino Fundamental:

Esgoto a céu aberto, cheiro muito ruim, onde as crianças estão fazendo fila, na porta da classe, pelo lado de fora. (9 de junho de 2009)

Os meninos vão para uma escada e sobem na grade, Eduardo Luís, Márcio, Danilo, Eduardo Wilian, Leandro. Henrique e outro no muro, pulam. Eduardo Luís e Wilian subindo na grade. Márcio ainda come, em pé. Márcio corre saltitando. Descem a rampa para onde vai para as salas. Márcio segurando o pote do lanche. Eles brincam de pega pega nas escadas, rampas. Márcio corre e grita fininho. Agora come as bolachas, corre e come. Os outros não comem nada, Ana Júlia brinca com eles, única menina, pulam muito os murinhos. Se escondem atrás de umas plantas, na terra. Solange chega, não sei com quem que está. Uma escada, uma rampa. Samuel cai, rola, levanta, continua. Uma menina grande conta e sai correndo. Eduardo Luís escala a grade e pula para outro lado. A grade é alta. Márcio corre gritando fino alto e agudo. Atravessam um portão e se escondem, correm a milhão. Rampa, zona de risco. Respirações ofegantes. Entram embaixo de uma outra rampa. Muitos gritos, correrias, risadas, tombos, trombadas, pulos, saltos, sobem nos murinhos, pulam, descem, Márcio bate na cabeça de um menino grande com o pote. Alguém grita, tá com o Tiago! Mas outra turma na rampa, um moleque puxa as meninas pelo pé, e elas descem, de cabeça, (9 de junho de 2009)

Maria Júlia brinca com os meninos. Samuel, Danilo.

Duas menininhas da sala escorregam na rampa. Márcio corre gritando, grita fino e estridente. Nas rampas, pulam, escorregam, correm, gritam. André aparece correndo. Eles fazem desse espaço um parque. Há uns toquinhos coloridos, fazendo uma grade de madeira, estão soltos, perigo. Márcio cai, levanta, pula. Eles estão no meio do jardinzinho, terra e plantas. Se infiltram, tem cerca, mas eles entram mesmo assim. Uma criança pendurada na grade, no portão, abre e fecha o portão, pendurado. (30 de junho de 2009)

2.As tentativas de Controle ou Capturas:

As tentativas de controle são todos os momentos nos quais a professora tenta imprimir nas crianças uma maneira de ser a qual acredita ser a forma correta de se comportar em sala de aula. As crianças estão, o tempo todo, dando vazão à sua *vontade de potência*, ao seu *dever*, às suas *linhas de fuga*. Por outro lado, a professora vive em função de bloquear as potências, de impedir que as linhas de fuga se propaguem, de interromper os devires, são as *linhas duras e molares* sendo impostas às crianças. A professora chama a atenção das crianças para o *ser aluno* dentro da sala de aula, dentro da escola, para que seus corpos e seus discursos se processem na direção da *linha dura*, na forma correta de se comportar na sala de aula para que possam aprender os “conteúdos corretos”, aqueles que são requisitados nas avaliações aplicadas pelo Estado, exteriores à própria escola.

A professora precisa manter a ordem para que a aprendizagem aconteça, para que os alunos copiem da lousa em silêncio. A grande meta do cotidiano é fazer com que os alunos permaneçam calados e parados, mas não sempre, que falem quando lhes for solicitado, mas que não seja qualquer fala, mas a correta, aquela esperada. Que se movam, mas de acordo com o esperado, que sentem direito, que segurem no lápis direito, que caminhem direito nas filas, enfim, há todo um jeito correto de *ser aluno*, o qual é valorizado na escola. Há toda uma produção da subjetividade aluno, do bom aluno, eficiente e obediente. Esta produção não é um desejo arbitrário da professora, mas é um entendimento, é um conceito cultural

que se tem, em algumas escolas, especialmente nas do Estado, do que seja educação, ensino, aprendizagem, professor e aluno. A professora apenas está ali desempenhando o seu papel de boa professora em um modelo brasileiro de escola. Pode-se afirmar que ela efetiva aquilo que para Deleuze e Guattari (1995) é denominado de Agenciamento Coletivo de Enunciação e que para Foucault (1980, p.131) é a Disciplina:

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; [...] o primeiro centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade[...] *anátomo-política do corpo humano*. [...] O segundo, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo – espécie [...] processos biológicos [...] *uma bio-política da população*. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida.

Dentro da escola, verifica-se todo esse poder incidindo sobre os corpos das crianças, mas também das professoras “[...] administração dos corpos e[...] gestão calculista da vida [...]tecnologias políticas de investir sobre a vida.” (FOUCAULT, 1980, p. 131)

Vê-se, portanto, as minúcias, os detalhes das falas e dos corpos dos envolvidos neste emaranhado de poder que existe no interior da escola e da sala de aula.

Aquela capacidade ameaçadora de assimilação, de mistura, de diluição, de abandono, de *desperdício* – que os pequenos ainda expressam – deve ser anulada. É preciso que os comportamentos miméticos, que apresentam algo de incontrolável, sejam abandonados, para que o controle da natureza se concretize. Noutros termos, instaura-se um projeto político e pedagógico que se vê capaz de moldar e asseverar hábitos, crenças, valores, por meio de processos operacionalizados que procuram dominar e controlar tanto a natureza externa quanto interna (o corpo, as pulsões), reprimindo tudo aquilo que de alguma forma se mostra desviante da racionalidade instrumental. (RICHTER; VAZ, 2010b, p.677)

Nesta seção, serão observados momentos nos quais o lado repressor do poder estará se evidenciando, por meio de todas as formas de impedir que ações aconteçam, mas também, e ao mesmo tempo, o lado produtivo do poder, o qual possui como intuito, na sala de aula, a produção da subjetivação *aluno*.

Outro elemento relevante nesse mapeamento é a inquietação corpórea dos alunos. Observados em aulas expositivas, os alunos não cessam de buscar ora uma posição mais confortável, ora um deslocamento nesse espaço. A inquietação corpórea pode nos indicar que o tempo de atenção dos alunos é inversamente proporcional à sua necessidade de movimentação. Podemos indagar: Quais

seriam as *modalidades didáticas* utilizadas pelo professor? Quanto tempo é possível permanecer sentado e atento a uma aula expositiva? Será que a “indisciplina” dos alunos de uma escola está pautada na quietude de seus corpos? (FARAH, 2010, p.407)

Todas as ações na sala de aula, como o intuito de se produzir a *subjetivação aluno*, fazem parte do disciplinamento das crianças. A disciplina possui suas formas, sua metodologia específica, e este *aluno* se apresenta por meio da produção dos corpos dóceis. Tudo dentro da sala de aula e da escola gira em torno da produção dos corpos dóceis; a organização do tempo, do espaço, dos corpos e a *composição das forças*, na busca da efetividade, da utilidade, da produção.

A disciplina não é mais simplesmente uma arte de distribuir os corpos, extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente.[...]Não há um só momento da vida de que não se possa extrair forças, desde que se saiba diferenciá-lo e combiná-lo com outros. [...]Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente. (FOUCAULT, 1987, p. 138,139,140)

As formas disciplinares de poder, não pretendem apenas impedir que as forças dos indivíduos venham a tona por meio de repressões. Ao contrário, há uma intenção de se conectarem as diversas forças existentes, para que estas forcem aumentem a sua dimensão e assim, possam ser melhor utilizadas. A professora possui uma função determinante neste processo, como condutora de cada acontecimento. “[...] olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos convergem” (FOUCAULT, 1987, p. 146). Mas ela não está fora das relações de poder, ela, com seu corpo e suas ações, também se encontra inserida nas relações de poder, também é, por sua vez, produto de relações de poder, também é um corpo dócil dentro da sociedade.

A professora, ao mesmo tempo que vai passando as atividades, vai controlando o comportamento dos alunos, vai olhando tudo. O que sai do lugar, o que fala na hora errada, quem não está fazendo:

O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem. (FOUCAULT, 1987, p.146)

2.1. Uso de comandos verbais na realização das atividades escolares:

2.1.1. Na sala de aula:

Todas as falas das professoras na sala de aula, ou em outros espaços da escola são *palavras de ordem*, são tentativas de ordenar ações, são tentativas de controlar os corpos, de fazer com que os corpos das crianças executem as ações desejadas. Entretanto, far-se-á um esforço de separar em categorias cada tipo de ação esperada e as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos esperados.

Vê-se bem que tudo é palavra de ordem na escola, mas esta categoria deverá demonstrar a arbitrariedade das ordens, ou a forma como as ordens acontecem, suas intensidades, sua textura.

A palavra de ordem é, precisamente, a variável que faz da palavra como tal uma enunciação. A instantaneidade da palavra de ordem, sua imediatidade, lhe confere uma potência de variação em relação aos corpos aos quais se atribui a transformação. (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p.21)

Educação Infantil:

Está na vez do Samuel e a professora fala: “Não é pra pintar sem eu ver. Desenha sem pintar, vai lá, lê de novo.”

A Professora recorta algo em sua mesa, Vivian chega na mesa da professora, mostra o caderno e a professora diz: “Vai pintar.”

Danilo chega, com sua tarefa, ao lado da professora que está fazendo uma dobradura e não olha para ele. Ele espera um pouco, depois ela olha e diz: “Vai pintar.”

Maria Júlia vai até a mesa da professora mostra seu caderno e a professora diz: “Faz umas nuvens aí.” (16 de outubro de 2008)

João Pedro mostra uma atividade para a professora, é uma folha com um desenho e pontilhados, os alunos têm que pintar a parte pontilhada para descobrir o que forma, e forma um Boto. Quando

a professora olha a atividade do João ela diz: “Eu mandei fazer bolinha? Traz um lápis aqui! E com ponta!”

Professora para Henrique quando ele vai mostrar a tarefa: “Pode arrumar esse número 6 aí! Tá parecendo uma minhoca!”

(5 de novembro de 2008)

Ensino Fundamental:

Estagiária: “Ó um recado pros folgadinhos: quando vai folhinha, até pode fazer na folhinha mas tem que passar tudo pro caderno”.

Prof: “Isso mesmo! Isso mesmo!”

Estagiária: “E ainda acha ruim que não ganha estrelinha”. (25 de maio de 2009)

Professora: “Ó abre na página 34 do livro e copia tudo essa página agora!”

Danilo: “Professora, tudo isso aqui da página azul?”

Prof: “É”. (17 de fevereiro de 2009)

A professora escreveu “FOCA” na lousa. Danilo falou que já escreveu Foca. A professora diz: “Não pode escrever antes da tia, porque senão você pode escrever errado.” (12 de fevereiro de 2009)

Vários se levantam e vão mostrar para a professora que diz: “Mandei cê fazer assim?”

Aluno: “Mas..”

Prof: “Escuta! Eu mandei escrever 5 linhas e a regra vale pra todo mundo, não é diferente pra você!”

Professora vem ao armário e diz para a pesquisadora: “Tem umas coisinhas pequenininhas dessa e quer mandar, se deixar eles mandam em você”. (3 de março de 2009)

As regras do que pode e do que não pode ser feito na sala de aula, com relação às atividades, o como pode ou o como não pode ser feito, os detalhes, as formas corretas:

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo, darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico, do ínfimo e do infinito. (FOUCAULT, 1987, p.121)

2.1.2. Na aula de educação física

As crianças desta escola só possuem aulas de educação física no ensino fundamental, por esta razão, esta categoria só encontra exemplos desta turma. As palavras de ordem incidem, normalmente sobre os corpos, mas nas aulas de educação física, tal intensão fica mais evidente.

Ensino Fundamental:

Professora de educação física: “Eu falei pra ir pra lá?” (11 de novembro de 2009)

Professora de educação física: “Se fosse pra passar por aí, tinha escada. Ô bicho teimoso!!”

Professora de educação física: “Não mandei ninguém sentar!”. (11 de novembro de 2009)

Professora de educação física: “E pra começar, tira o casaco agora!!” (4 de novembro de 2009)

A professora de educação física pede para Maria Júlia: “Ô tagarela! Vai lá na sala da tia Angélica pedir uma fita crepe!” (26 de agosto de 2009)

2.2. A captura das crianças de suas fugas, de seus devires, de suas potências:

Durante as aulas, como será visto mais especificamente na seção sobre as fugas, as crianças agem, muitas vezes, como que seguindo uma palavra de ordem que estaria em desacordo com aquela da professora. E nestes momentos, as professoras alertam as crianças para que elas prestem atenção no que está acontecendo na aula. Tentam capturar a criança novamente para a *subjetivação aluno*. A criança poderia estar agenciando um desejo de *devir-criança*, mas a professora tem a função de produzir a *subjetivação-aluno*.

Educação Infantil:

Durante o momento no qual a estagiária conta uma historinha os alunos prestavam atenção, menos o Gabriel que conversava com o Danilo, então Imila pára no meio e pergunta: “Tá ruim a história? Tá chata? Tô falando com você Gabriel!”

Ensino Fundamental:

Enquanto a professora faz a chamada alguns alunos apagam a lousa.

Professora de educação física: “Quem pediu pra apagar a lousa? Não é pra apagar! Quem autorizou ir na lousa Eduardo?!!!!”(grita muito alto)Algumas crianças estão escrevendo e desenhando na lousa, movimentação pra lá e pra cá na sala de aula. (30 de setembro de 2009)

*Prof: “Ô Aline e Solange ceis tão brincando aqui na escola?”
(25 de maio de 2009)*

Muito interessante a indignação da professora sobre o fato das crianças estarem brincando na escola. Apesar de alguns autores, tais como os apresentados na introdução desta pesquisa, ao falarem sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental, enfatizarem a importância do brincar no primeiro ano do ensino fundamental, já que as crianças estão ingressando mais cedo e este nível de educação não deveria ser por demais escolarizante, percebe-se que, nesta realidade, a brincadeira não é muito aceita, como ficará mais evidente no decorrer dos acontecimentos apresentados.

2.2.1. A tentativa de controle sobre cada parte do corpo:

Percebe-se, em alguns episódios, os detalhes do poder atingindo o corpo da criança em cada ato desempenhado. Um simples ato que, para a criança, em sua necessidade imediata, pode parecer uma ação sem a menor importância, se torna um fato explícito para a sala toda, se torna um ato em evidência na tentativa de que este ato seja eliminado. “[...]em torno do corpo da criança [...] quais são as relações de poder mais imediatas, mais locais, que estão em jogo?” (FOUCAULT, 1980, p. 93)

[...]o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez. [...] Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. [...] Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente. (FOUCAULT, 1987, p. 130)

Educação infantil:

*A professora, dobra e recorta papel de seda em sua mesa. Sem olhar para frente, ou seja, fazendo o que está fazendo diz:
“Gabriela, vira pra frente!” (6 de novembro de 2008)*

Imila: “Tá bom agora! Senta aí os meninos, as meninas. Silêncio agora, os alunos da tia Tereza abaixa a cabeça! Alunos da tia Maria fecha os olhos!” (25 de novembro de 2008)

Imila fala para outro aluno: “Dá pra esperar! Põe na sua mesa e espera tá! Espera eu chamar! Quem não está brincando abaixa a cabeça.” (31 de outubro de 2008)

Ensino Fundamental:

A professora vai explicando calmamente e no meio fica brava : “Ô bem!! Presta atenção! Ô Núbia, olha pra cá! Tá ouvindo Gabriela!?” (4 de novembro de 2009)

*Prof: “Quem já acabou de pintar tudo levanta a mão!”
Professora, para um aluno que estava com a mão no pipi: “Não faz assim que cê machuca o pipi, tira a mão daí!” (12 de fevereiro de 2009)*

Os olhos, a posição da cabeça, a mão, o ouvido, a posição do tronco, cada parte deve estar a serviço da atividade escolar, nada deveria escapar, a mão não pode estar em outro local que não esteja produzindo a tarefa, o olho não pode estar olhando para qualquer outro lugar, que não seja a tarefa, a cabeça deve estar virada para a tarefa, o tronco posicionado para a tarefa, o ouvido deve estar atento à tarefa, ou, ao que a professora diz, o que, certamente, diz respeito à tarefa, ou, como conduzi-la.

2.2.2. A cobrança da higiene na escola:

Como relatado na introdução, o movimento higienista começa a sua tentativa de proliferar por meio das escolas. Nestas passagens, percebe-se que o controle dos corpos vai além das tarefas, ou aquém. Para que uma tarefa seja bem feita, é preciso que a mão esteja

limpa. Para que o aluno se comporte adequadamente em sala de aula, a professora chama atenção das crianças para aspectos relativos à higiene.

Educação Infantil:

Marcelo vai até a mesa da professora mostrar o seu trabalho, e a professora diz: “Essa cor dessa mão Marcelo! Vai lavar a mão!!”

Andressa está sentada na primeira carteira da fileira vertical da minha esquerda. Ela se levanta e vai mostrar o seu trabalho para a professora.

Professora: “A mão suja na folha Andressa! Andressa, vai lavar a mão!”

Josiel se levanta e vai mostrar o trabalho para a professora e ela diz em tom alto: “Ai não! Não quero seus rabiscos não!! Olha a cor da sua mão!! Vai lavar essa mão!!”

Josiel vai até a mesa da professora e coloca a mão no ombro dela, ela estava olhando para a estagiária a conversar. Professora diz:

“Vai lavar a mão Josiel, acho que você não lavou de novo!”

Professora manda o Samuel lavar a mão, Samuel estava sentado em seu lugar, ele olha para a sua mão e diz: “Não tá suja.”

A professora diz a ele: ‘Mostra pra Adriana.’

Ele me mostra, não acho que está suja, mas não quero contrariar a professora e digo: “Tá um pouquinho, vai lavar.”

Mas ele não vai. (10 de setembro de 2008)

Ensino Fundamental:

Vinicius com o dedo no nariz, professora: “Tira o dedo do nariz!!Tira o dedo do nariz!!” (cantarolando) (30 de setembro de 2009)

Aluno tossio, professora diz: “Põe a mão na boca!” (10 de março de 2009)

Prof: “Ô Eduardo Luís, tira o dedo da boca! O que você tem na boca Eduardo? Nossa! Inferno! Eu vou ter que chamar sua mãe de novo né?”

2.2.3. A exigência de que a criança permaneça sentada:

A luta da professora para manter as crianças sentadas demonstra o quanto as crianças não permanecem sentadas. A professora insiste em pedir, mandar, gritar, falar, para as crianças sentarem. Mas as crianças insistem em levantar. Elas se levantam para mostrar as tarefas, para apontar um lápis, para pedir um lápis para o colega, para pegar um apontador que caiu no chão, para jogar algo no lixo, para ver o desenho do colega. São inúmeros os motivos pelos quais as crianças se levantam. Mas o mais evidente pode ser o fato de que as crianças não aguentam ficar muito tempo sentadas. Ou seja, as crianças não foram feitas para permanecerem sentadas, a sua *potência de vida* as impulsiona para caminhar, pular, andar, dançar, tocar, olhar, cheirar, perambular. Mas a *subjetivação aluno* a ser produzida pelo sistema escolar, deve prever um corpo que permaneça sentado. Observar-se-á as maneiras mais diversas de se tentar fazer com que as crianças se sentem e permaneçam sentadas. O esforço da professora é tremendo.

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula, o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra, ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1987, p.119).

Educação infantil:

Professora levanta da cadeira e vai até a mesa do Samuel e diz:

“Senta, tem que sentar, arruma a cadeira.” (a professora arruma a cadeira dele)

Imila: “Senta! Não quero ninguém em pé amor!!”

Um menino soca a sua massinha na mesa, fazendo um barulhão.

Está uma bagunça louca.

Josiel e Murilo brincam de jogar a bolinha de massinha um para o outro.

Imila diz gritando: “Os alunos da tia Maria é pra sentar, ó, é a última vez que vou mandar vocês sentarem, eu mandei sentar!!!!”

Imila: “Ó, acabou agora! Não quero ninguém vindo falar comigo agora!! Não não quero falar com ninguém, não quero um pio!

Abaixa a cabeça! Gabriela é pra sentar!!”

Ensino Fundamental:

Prof: “É você menino, que tá atrapalhando a sua fileira a sair! Senta e fica quieto!”

Prof: “Guardem o caderno de tarefa, sentado! Boca fechada”!

Henrique: “Professora, acabei!”

Professora: “Acabou, espera, fica quieto!” Começaram vários alunos a se levantar para mostrar o caderno para a professora.

Professora: “Não levanta! Não quero agora! Não vou ver agora! Senta!”

A professora está passando de carteira em carteira recolhendo umas folhinhas. Ao mesmo tempo ela fala: “Chiu! Senta!” (28 de abril de 2009)

Andressa vem andando até onde a Hilda está e diz: “Professora posso ir no banheiro?”

Prof: “Pode pedir sentada meu bem, em pé eu não vou responder. Vai sentar.”

Andressa se senta e pede de novo. A professora diz: “Pode”. (26 de agosto de 2009)

Prof: “Senta lá”. (18 de novembro de 2009)

Danilo vai até a professora que diz: “Vai sentar! Depois eu vou lá.” (18 de novembro de 2009)

Professora fala para a pesquisadora: “Ai que saco, estou sem paciência! Estou doente! Esta classe é terrível! Vieram de vários lugares, que o pré não ensinava nem a sentar! Eu tenho que ensinar a sentar!” (fala gentilmente)

Prof: “Vai sentá, ó tô passando lição, tô passando lição!”! (18 de novembro de 2009)

2.2.3.1. O estabelecimento do jeito de sentar :

Apenas o fato da criança estar sentada não garante que ela tenha atingido o objetivo esperado pela professora e pelo que se espera de um bom aluno. A maneira de se sentar também importa, de modo que se pode perceber a dimensão e a profundidade com que as estratégias de poder procuram alcançar os corpos. “O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração, é prescrita sua ordem de duração” (FOUCAULT, 1987, p. 129).

Educação Infantil:

Imila: “Gente! Senta direito Samuel! Cadê sua massinha? Cê não pegou? E não me falou?”

Samuel volta correndo para seu lugar.

Professora diz para Samuel: “Capricha hein? Igual artista. Senta direito pra desenhar!” (5 de novembro de 2008)

Professora volta para seu lugar e diz: “Natan, senta direito!

Perninha pra dentro, senão nós vamos pisar.” (14 de novembro de 2008)

Professora: “Helena, põe a perninha pra dentro.” (16 de outubro de 2008)

Professora: “Senta direito né Maria!”

(17 de setembro de 2008)

Ensino Fundamental:

Professora: “Senta direito Vivian. Deixa a Mochila sossegada aí.” Vivian estava apoiada na mochila. (10 de março de 2009)

Professora: “Josiel! Não fica ansioso, senta certinho! Tira o pé da carteira!” (24 de março de 2009)

Prof: “Senta direito ô Gabriela, põe as perninhas pra frente!” (28 de abril de 2009)

Prof: “Ô Vivian senta direito! Cê não veio aqui na escola para dormir na carteira!” (28 de abril de 2009)

Prof: “Gabriel, vira pra frente!” (26 de agosto de 2009)

Helena vira para trás e olha para o desenho da colega e diz: “O que é isso?”

Prof: “Chi! Vira pra frente!” (28 de abril de 2009)

Prof.: “Chiu! Vira pra frente! Josiel! Não tô com graça”. (26 de agosto de 2009)

Prof: “Ô Danilo! Vira pra frente, chi!!” (26 de agosto de 2009)

2.2.4. A manutenção do silêncio:

Os momentos nos quais a professora pede silêncio são frequentes, ela faz isso por meio de pedidos explícitos de *silêncio*, ou falando: *Chi*. Mas o pedir silêncio, muitas vezes, está atrelado ao pedido para que a criança fique parada, fique quieta. É a tentativa de silenciar as vozes e os corpos. “Denominar o amansamento de um animal sua ‘melhoria’ , é, a nossos ouvidos, uma piada” (NIETZSCHE, 1987, p. 115) Para o autor, ainda: “Todos os instintos que não se descarregam para fora *voltam-se para dentro* – é isto que eu denomino a *interiorização* do homem: é somente com isso que cresce no homem aquilo que mais tarde se denomina sua ‘alma’” (Idem, p. 90).

Educação Infantil:

Professora fala para os outros alunos que estão na fila: “Olha! Nós estamos na sala de aula, aqui não é lugar de conversa!”(5 de novembro de 2008)

Izabel se levanta e vai até a mesa da Solange e fala: “Me empresta...”

Professora corta: “Isa!! Tem lição!”

Raquel fala com Solange.

Danilo e Daniela conversam.

Maria Júlia: “Dani, aponta pra mim?”

Professora: “Marcelo, tem lição, Maria Júlia tem lição e Daniela tem lição!”

Professora: “Daniela você tem lição!”(5 de novembro de 2008)

Professora: “Henrique, cê pediu pra tomar água ou pra conversar?”

Henrique estava conversando com um colega da outra sala, no bebedor. O bebedor é do lado de fora da sala, mas a professora enxerga quem está lá, pois sua mesa está perto da porta e o bebedor também.

Professora: “Cê pediu pra tomar água ou pra destruir o bebedor?!!” Fala para Rafael que estava no bebedor. (10 de setembro de 2008)

Professora fala para Helena que estava sentada em seu lugar: “Helena porque conversa?” (11 de novembro de 2008)

A Karin estava falando e eu olho para ela, então a professora diz: “Karin, engoliu a vitrola? Engoliu o cd? Vitrola é da nossa época né Adriana?”

Professora: “Helena! Eu não vou falar mais!”

Professora: “Samuel e Henrique!”

Samuel: “Ele que me conversou.” (17 de setembro de 2008)

Ensino Fundamental:

Professora de educação física: “Primeira fileira, passa o cifão na boca e vai lá!”

A professora de educação física termina a chamada e diz: “Agora, a hora que vocês passarem o zíper na boca a gente sai.” (4 de novembro de 2009)

Prof: “Ô gente, ceis tão brincando, então fica quieto!! Fica quieto!! Vai pintando enquanto eu tô passando senão vai atrasar. Chi!!Chi!”

Professora: “Pelo amor de deus hein Márcio!! Guarda a língua!!”

Professora de educação física: “Agora todos fazendo, quem não for fazer, fecha o bocão.” (4 de novembro de 2009)

Eduardo Luís está raspando os pés no chão, fazendo um barulho, professora: “Pára Eduardo! Pára!” (26 de agosto de 2009)

Prof: “Chi! Eu tô ouvindo conversa, de onde tá vindo? É você Gabriela? Vira pra frente e fecha a boca! Ela sabe fazer a conta dela.” (26 de agosto de 2009)

Prof: “Ô Luís, chii, senta! Não paga nada, é de graça!” (24 de março de 2009)

Márcio e Fábio conversando um ao lado do outro.

Prof: “Nossa, mas que coisa feia, vocês estão conversando demais. Já acabaram? Vou passar mais tarefa”. (9 de junho de 2009)

Prof: “Márcio! Chi!”

Márcio: “Eu não falei nada..”.

Prof: “Mas fala sempre, então leva a culpa!” (26 de agosto de 2009)

Professora: “Chiii, não saia do lugar quem acabou, não se mova, não se mexa, estátua! Pode mexer o olho”.

Professora: “Ó ó o barulhinho aí! Bate a mão na mesa.” (3 de março de 2009)

As vezes a professora não sabe quem está falando, pois eles cochicham um ao lado do outro, as vezes ela ouve barulhinhos mas não sabe de onde vem. Esses barulhinhos, são as crianças conversando. “As crianças são rápidas porque sabem deslizar entre [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 42). Entre as atividades, entre uma atividade e outra, entre

apontar um lápis e jogar a sujeira no lixo, entre pegar um lápis do estojo do colega e retornar para sua carteira. Entre todos estes momentos, as crianças aproveitam para se movimentar, para falar, para olhar para outros lugares.

Mas a professora, como o *olho que tudo vê*, e também pode-se dizer, o ouvido que tudo ouve, está bastante atenta, para cada barulho, para cada movimento e intercepta. Mesmo se não sabe exatamente de onde vem, ela atinge algum alvo, o qual responsabilizará pela atitude *fora da lei*.

2.2.5. A proibição dos contatos:

O discurso incide sobre os corpos, impedindo que eles se conectem, se encostem, se relacionem. “Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo caso[...]” (FOUCAULT, 1999, p. 53)

Percebe-se que a escola não é um local adequado para que os corpos se conectem, se afetem, se encostem. Pelo menos o discurso das professoras demonstra um movimento que impede estas afecções inter corporais. “[...]o monstro da proibição polícia as fronteiras do possível, interditando, por meio de seu grotesco corpo, alguns comportamentos e ações e valorizando outros.” (SILVA, 2000, p.42)

As crianças tem a necessidade de se conectarem, de tocar uns nos outros, de ver a tarefa do outro, de pegar o lápis do outro, de fazer as coisas juntos. O devir se dá no encontro e assim vivem as crianças. Mas, na sala de aula, e na escola, esses movimentos de contatos, de conexões são bem vindos.

Educação Infantil

Rafael e Helena estavam fazendo a mesma tarefa e como eles sentam um ao lado do outro eles estavam fazendo juntos, muito felizes, levantaram juntos para mostrar para a professora. Então a professora diz: “Amanhã eu vou dar lição diferente para vocês, não é pra fazer junto!” (29 de outubro de 2008).

Ensino Fundamental:

Prof: Solta um do outro!! Meu Deus do céu!! (fala para Josiel e Eduardo) (4 de novembro de 2009)

Prof: “Márcio! Porque você juntou com ela?”

Márcio está isolado no meio da sala, como castigo, em sua carteira, os outros estão todos em duplas.

Prof: “Vem aqui do meu ladinho, eu quero ele aqui do meu ladinho porque eles tão se cutucando, se beijando, se abraçando.”

Professora: “Mas será possível!! Cê beija todo mundo?”

(18 de novembro de 2009)

Prof: “Ô Maria, Maria! Tô vendo daqui! Tô vendo cê ameaça ela. O que que ela vai ver? Pára vocês duas hein?”

Professora: “Desgruda aqui que não dá pra eu passar! Olha aqui a outra turma! (12 de fevereiro de 2009)

Professora: “Ô Márcio, cê tá querendo beijar as meninas?”

Márcio: “Não!”

Prof: “Então vira pra frente”.

Professora passa e bate a mão no caderno de Maria Laura e diz: “Vamo! Amanhã cê não vai sentar com ela, cê tá ficando atrasada! Eu vou mudar vocês! Ceis tão falando muito!”

Professora fala pra Vivian: “Senta direito, cê tá em cima do Josiel!”

Professora de educação física: “A dupla sertaneja desgruda!” (para Josiel e Eduardo) (11 de novembro de 2009)

2.2.6. O impedimento da livre ocupação dos espaços:

O quadriculamento está associado com *o princípio da localização imediata* do indivíduo, uma forma específica de organização e distribuição dos corpos no espaço:

Cada indivíduo no seu lugar; em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1987, p. 123)

As crianças circulam pela sala de aula pelos mais diversos motivos, mas cada um tem o seu lugar, onde deve permanecer, de modo que a professora possa identificar cada indivíduo. Ao mesmo tempo, cada criança está ocupando um lugar estratégico e não aleatoriamente, visto que naquele determinado lugar, aquela determinada criança está longe daquela outra, com a qual conversa muito, por exemplo. Além de outros motivos que a professora encontra para colocar cada um em um lugar específico.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Educação Infantil:

Professora: “Gente! Ceis não tão na sala de casa, na copa!” (17 de setembro de 2008)

Imila (estagiária): “Andressa, já falei que não quero ninguém na árvore!” (24 de setembro de 2008)

Ensino Fundamental:

A professora fala pra Fábio: “Cê mudou de lugar meu bem? Seu lugar não é aqui!”

Danilo: “Ele quer ficar ali”. (sobre o Fábio)

Prof: “Ai ele quer?!” (irônica)

E coloca ele em outro lugar. (30 de setembro de 2009)

Prof: “Taís! O que você está fazendo aqui desse lado? Não tem que sair do lugar, use os lápis que você tem”. (28 de abril de 2009)

Professora: “Chii, Maria Júlia! Você mudou de lugar duas vezes!! Eu vou ter que chamar seu pai e o da Solange.” (26 de março de 2009)

A professora fala para a pesquisadora: “Cê viu que cada dia eles estão em um lugar diferente? Eu tenho que mudar senão não dá.” (25 de maio de 2009)

Prof: “Endireita essa fila aqui que tá tortinha!!” (18 de novembro de 2009)

Prof: “Porque ceis mudaram de lugar? Deu na louca?” (18 de novembro de 2009)

A professora explica para a pesquisadora porque colocou as carteiras desta maneira (dividida em dois grupos um de frente para o outro, como em um duelo). E diz que é porque eles trabalham um incentivando o outro. E porque divide entre turma A e turma B. Fala, a turma B está mais quietinha, e dá um ponto positivo para a turma B, escreve na lousa o ponto positivo. (12 de fevereiro de 2009)

O espaço da sala de aula se diferencia de outros, não é o espaço de casa, onde se poderia ficar mais a vontade, o espaço da sala de aula e da escola, deve ser ocupado de determinada forma específica, orientada pelas professoras em sua maneira correta de ser ocupado. Mesmo no espaço externo da sala de aula, por exemplo, o pátio, não deve ser ocupado aleatoriamente.

A professora está testando os lugares, cada dia as disposições das carteiras estão em locais diferentes. Houve um dia no qual as carteiras dos alunos estavam divididas em duas turmas, uma era o lado A e a outra o lado B. As turmas estavam uma de frente para a outra e eles estavam todos de lado para a lousa. Desta forma, a professora acreditava que pudesse ser melhor, que as crianças se comportariam melhor, já que haveria a competitividade entre as turmas. Entretanto, parece que não surtiu muito resultado, já que não demorou para a professora desfazer tal modelo de organização.

As crianças não podem ocupar os espaços da maneira como gostariam, existem regras, existem lugares, existe modo de se comportar neste espaço da sala de aula.

2.2.7. A oposição à livre utilização do Tempo:

*Tempo, tempo, mano velho, falta
um pouco ainda eu sei, pra você correr
macio...Tempo amigo, seja legal, conto
contigo, pela madrugada, só me
interrompe no final.(Pato Fu)*

Como mais uma forma de controlar as atividades e os corpos, há uma necessidade de se utilizar os corpos até a sua exaustão, ou seja, as formas de disciplinamento tentam tirar todo o proveito possível para uma maior eficiência e produtividade, “[...] um rendimento ótimo de velocidade [...] acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude” (FOUCAULT, 1987, p. 131).

A velocidade, o ritmo das atividades. As crianças são cobradas a realizar as atividades rapidamente, é preciso uma economia dos gestos, como diz Foucault (1987) e

uma mecânica do poder. É uma imposição, uma força que a professora deve impingir nos alunos o tempo todo para que eles produzam com rapidez.

Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente [...] Mas procura-se também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil (FOUCAULT, 1987, p. 128).

Os corpos, no interior da instituição escolar, por meio de técnicas disciplinares, se torna alvo do poder, se torna minimamente observável e moldável e se encaixa dentro do tempo, para cada fração de tempo, deve ser executada uma fração de um movimento:

Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder (FOUCAULT, 1987, p. 129).

Este tempo é apressado, é rápido, não se pode perder este tempo, não se pode gastar o tempo com afazeres inúteis, com distrações, com movimentos inúteis, com conversas inúteis. Todo o tempo deve ser preenchido, ininterruptamente, com atividades escolares. É a lógica de produção, deve-se produzir cada vez mais tarefas. Pode-se denominar, na educação infantil, *de produção de folhinhas em série* e no ensino fundamental *produção de cópia em série*.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas ; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente ; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. [...] Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza o maior número possível de graus cada fase do progresso) [...] (FOUCAULT, 1987, p. 135).

Educação Infantil:

A Daniela vai até a mesa da professora que diz: “Da senhora eu quero duas fichas por dia.” (24 de setembro de 2008)

Professora diz: “Ô ! Vamos conversar menos e trabalhar mais?!” (11 de novembro de 2008)

Daniela entrega uma tarefa e a professora diz: “Isso! Fez essa?” (mostra outra folhinha) e ela responde que sim. Então a professora mostra outra folhinha e pergunta se ela já fez e ela diz que sim, até que dá uma tarefa que ela ainda não fizera. (16 de outubro de 2008)

Professora fala pra Andressa: “Vai fazer um desenho aqui rapidinho!”

Professora: “Ô , isso aí já virou novela, já era pra tar pronto isso!”

Professora: “Alberto cê já terminou o que eu pedi? Já terminou Alberto? Eu pedi pouca coisa pra você hein Alberto?!!!”

Professora: “Izabel, giz de cera, acelerar!”

Professora fala para a Andressa: “Andressa, vamos ver como está a situação deste caderno. Vai lá pintar isso agora! Quero isso tudo pintado pra agora!!” – (1º de outubro de 2008)

A professora fala para outro aluno: “Acelera pois o senhor está atrasado com a lição!” (14 de agosto de 2008)

Professora: “Danilo, não enrola não!”

A professora olha a pasta e dá seis folhinhas de desenhos do corpo humano para a Andressa pintar. E diz: “Olha o tanto que você tá atrasada!” (17 de setembro de 2008)

A Solange mostra a tarefa para a professora que diz: “Vai apagar, vai fazer direito essa lição! Cê tá indo pro primeiro ano, já era pra estar mais adiantada Solange! Acelera aí!!”

Professora fala baixinho para a Solange: “Você tá lendo, tá conhecendo as letras, eu quero acelerar! Vamos combinar? Vê se alcança a Raquel. Eu vou te dar uma ficha, até o final da aula eu quero ela pronta. Vamos lá! Você consegue!” (24 de setembro de 2008)

Ensino Fundamental:

Prof: “Vamos fazendo gente, senão não vai dar tempo. Daqui a pouco a gente tem que ir embora.”

Prof: “Vamo logo Vivian! Cê tem um minuto pra escrever! Um minuto!”

Prof: “Vamo gente, não sonha não senão não vai dar tempo, não sonha não! Cinco linhas escritas gente, não são cinco linhas puladas, não vale isso, eu não aceito, pode fazer bonito, coisa feia eu não gosto.”

A professora apaga a lousa, ela parece afobada, com pressa.

Professora de educação física: “Ceis ouviram? Que hoje é uma aula só e já tá terminando o tempo?” (4 de novembro de 2009)

No caminho, a professora pára para eles beberem água.

Proessora de educação física: “Rapidão!! Vamo!!”E sai. (4 de novembro de 2009)

Prof: “Eu vou distribuir rapidinho, rapidinho, rápido, rápido!”

Prof: ” Escutou o que eu falei? Anda rápido!!Dobra rápido, coloca rápido. Um dentro do outro’. (05 de maio de 2009)

Um aluno pede para ir ao banheiro. Professora pergunta: “Cocô ou xixi?” Ele fala : “Xixi.” A professora fala: “Voa!” (5 de março de 2009)

Professora: “Vamos logo! Já acabou? Vamos escrever então!”

Luís: “Ô tia, cê tá indo rápido...”

Professora: “Vamo logo!”

(5 de março de 2009)

Professora escreve na lousa: SE ESTA RUA FOSSE MINHA... e fala para eles desenharem uma rua com casinhas.

Dani começa a cantar: “Se esta rua, se esta rua..”.

Prof: “Não! Agora não dá tempo de cantar, de brincar!!” (05 de maio de 2009)

Professora: “Ai gente, ceis tão muito mole hoje, pelo amor de deus”. (10 de março de 2009)

Professora fala para Laura: “Pelo amor de deus hein! Vai acabar essa lição agora! Rápido!”

Professora fala para outro aluno: “Menino! Acorda! Cê tá aqui ó! Cê não copiou nada! É pra copiar a lousa inteira, anda logo! Que coisa!”

Professora de educação física: “Todos aqui nesta escada, rapidão!! Todos aqui, rapidão! Senta aqui que eu vou falar a próxima brincadeira. Porque que a gente tem que falar a mesma coisa mil vezes!! Vem pra cá rapidão!!” (11 de novembro de 2009)

Professora fala para outro menino: “Agora não é hora de desenhar!! É hora de copiar a lição, anda logo!!” (03 de março de 2009)

Percebe-se a maneira como a pressa faz parte da produção das tarefas. “Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente” (FOUCAULT, 1987, p.128).

O modo como a professora cobra a rapidez para a produção das tarefas que as crianças devem produzir, evidencia a questão da produtividade e da utilidade máxima do tempo de modo que não se perca tempo com coisas inúteis. “[...] garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, [...]anulação de tudo o que possa perturbar e distrair, trata-se de construir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 1987, p.128).

Do mesmo modo, o corpo das crianças deve estar a serviço deste tempo “sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao seu exercício” (FOUCAULT, 1987, p. 129).

2.2.8. A proibição da livre distribuição dos objetos no espaço:

A maneira correta de se manipular os objetos específicos de cada atividade se torna alvo de observação para uma forma peculiar de utilização. Do mesmo modo que o soldado tem toda uma maneira de segurar e manipular a arma, os alunos possuem uma forma especial para manipular lápis, borracha, caderno e todos os materiais envolvidos no desempenho das atividades escolares. “Sobre toda superfície de contato entre o corpo e o objeto que o manipula, o poder vem se introduzir, amarra-os um ao outro. Constitui um complexo corpo-arma, corpo-instrumento, corpo-máquina” (FOUCAULT, 1987, p. 130).

Na escola, assim como nas indústrias, as atividades são os afazeres dos que ali se encontram presentes, as tarefas, as lições. Portanto, há uma forma específica de se controlar a forma como essas atividades deverão ser exercidas e o uso dos objetos que se fizerem necessários.

Educação Infantil:

Professora: “Guarda Maria, o caderno! Solange também.”

Todos guardam no armário.

Professora diz para criança: “Guarda dentro da sua pasta para amanhã chegar e terminar o Boto.”

A pergunta: professora, posso pegar um livrinho?

Professora: “Não! Ceis derrubaram tudo no chão outro dia!”

Professora: “Podem guardar o material Ketlin, Solange, Raquel!”

Prof.: “Não! Ninguém vai pegar, ceis acabaram com os meus livrinhos essa semana”.

Aparece um pai na porta e a professora chama o aluno: “Danilo vai! Josiel, vai! Olha as blusas! Não se esqueçam das blusas!” (14 de agosto de 2008)

Professora diz: “Educadamente, vamos guardar o material, porque pelo jeito vem água e os pais estão vindo mais cedo.” (14 de novembro de 2008)

A professora manda todos guardarem o material e trazerem as fichinhas para ela, quem tiver. Os alunos eufóricos, começam a guardar o material. Se levantam, guardam tudo nas caixas e levam até o armário. Lá dentro do armário as meninas conversam, contam as caixas, organizam. (16 de outubro de 2008)

Imila diz: “Cada um pega um livro e senta para ler e só vai pegar outro depois que eu pedir.”

Imila: “Guardem os livrinhos agora por favor!”

Professora: “A pasta já era pra estar embaixo da carteira!”

Samuel ainda desenha. Cada um organiza as suas coisas e sai para o recreio. Eles sempre arrumam as cadeiras no lugar antes de saírem da sala. (5 de novembro de 2008)

A professora diz: “Tem um lápis cor de rosa no chão!” (14 de agosto de 2008)

Ensino Fundamental:

*Bate o sinal, professora: “Guarda o lápis, vamos fechar o vitró.”
(10 de fevereiro de 2009)*

Professora fala para Solange: “Olha suas coisas no chão”.

Professora dá as agendas para a Aline ajudar a entregar.

Professora: “Ó o estojo no chão Évelin”.

Solange em pé olhando para Aline que entrega as agendas.

Professora vai até a carteira da Taís, no caminho vai falando: “Ó o lápis no chão!” (24 de março de 2009)

Professora sai da lousa, tira a luva e fala pra Josiel: “Porque sua carteira está fora do lugar?” (18 de novembro de 2009)

2.2.9. A padronização das tarefas e condenação do erro:

Na escola existe o jeito certo de falar, de sentar, de agir, de escrever e de realizar todas as tarefas, de modo que o jeito errado é desvalorizado. “[...] esse modo de estimativas de valor (...) a partir dessa sua “crença”, eles se atarefam em torno do seu ‘saber’ em torno de algo que, no final, é solenemente batizado como ‘a verdade’” (NIETZSCHE, 1987, p.49).

Educação Infantil:

Rafael está sentado na primeira fileira, na primeira carteira, bem em frente a professora, ele é alto. Ele mostra seu trabalho para a professora.

Professora: “Se é laranjeira é só laranja, pinta tudo de uma cor só! Se fizer limão é só limão! Não pode misturar as cores na árvore, as frutas!” – (10 de setembro de 2008)

Samuel: “Pocessor, pode fazer fruto já?”

Professora: “Pode.”

Samuel: “Eu vou fazer uva.”

Professora: “Não! A uva é da parreira não é da árvore!”

Henrique, sentado em sua carteira pergunta em voz alta:

“Professora, pode fazer fruta em cima da mão?” (ele quer dizer em cima da mão que está impressa em tinta verde na folha)

Professora: “Não!! Em cima da mão não aparece!” (10 de setembro de 2008)

É a vez do Samuel na fila da mesa da professora que abraça-o e diz: “Muito bem, desenhou o rio, até os peixinhos. Apaga os peixinhos.”

Samuel: “Porque?”

Professora: “Porque senão não cabe o outro desenho que você tem que desenhar.

Henrique vai mostrar o caderno para a professora: “Vai caprichar no desenho! Errou...apaga direito!!” (6 de novembro de 2008)

Henrique vai mostrar o caderno e a professora diz: “Não, eu quero o Natal, você não desenhou o Natal.”

Susana está na mesa da professora, levou uma folhinha para a professora ver. A professora diz: “Pode deixar essa aí que essa vai pro lixo, pega outra.

Maria Júlia vai para a mesa da professora que diz: “Apaga tudo e volta aqui!”

Ela vai e volta e a professora diz: “Qual é o 6 Maria? Quer passar a carroça na frente dos bois? Qual é o 6 Maria Júlia â?? Qual é o 6 Maria??”

Maria olha para a folhinha e não fala nada. Maria aponta para um outro número.

Professora: “Eu mandei você olhar aqui!! Qual é o 6?!?”

Ela olha, faz bico com a boca, fica olhando para a folha e não fala nada.

Professora muito nervosa: “Qual é o número 6 Maria Júlia??!!”

Ela aponta e a professora diz: “Então qual que você vai fazer?”

Maria Júlia sai andando.

Professora: “Aqui Maria Júlia!! Você ainda não acabou!! Qual que vem antes do 6?”

Maria Júlia fala que é o 7.

Professora: “Antes não é depois!! Antes!!”

(11 de novembro de 2008)

O Boto do Josiel foi colado de cabeça para baixo, então a professora fala: “Esse Boto morto! De cabeça pra baixo! Tá morto, quando o peixe morre ele fica de cabeça para baixo. Não me conformo!”

A professora tenta descolar o Boto da folha mas não consegue e diz:” Que pena! Vai ficar assim mesmo, já estão matando tanto o Boto e você pega e mata o Boto Josiel!” (14 de agosto de 2008)

Ensino Fundamental:

Professora de educação física: “Quem acertar vai no gol.

Errou, vai pro fim da fila”. (4 de novembro de 2009)

Prof: “Você desenha do jeito que você sabe, que tá no seu coração e na sua mente, copia o desenho do que tá aqui e vai entregando! Façam bonito gente, muito bonito, muito bem pintado, não me façam aqueles cocozinhos de desenhos hein? Aquelas bolinhas, ceis não tão no prézinho.” (4 de novembro de 2009)

Márcio: “Ô professora! Assim?”

Prof: “Tá errado Márcio! Tá sempre sonhando, dormindo!”

Josiel: “É assim!”

Professora vai até a Aline olha seu caderno e diz: “Não foi assim que eu fiz! Tem que pôr tracinho”. (26 de março de 2009)

Professora pega o caderno da Gabriela e diz: “De cabeça pra baixo não vale gente, não quero número de cabeça para baixo no caracol!” (14 de abril de 2009)

Prof: “É no meio gente, não escrever em cima espremidinho, é no meio e grande!”

Professora olha para o trabalho de um aluno e diz: “Tá bom, faz do jeito que você quiser, o trabalho é seu mesmo né?”

Prof: “Gente, não faz espremidinho, fica feio!”

Vários alunos: “Assim professora? Assim professora? Assim?”

Danilo e Márcio: “Professora! Terminei meu cartãozinho!”

Prof: “Não é cartão, é livrinho!”

Professora: “Não é na última!! Apaga, apaga!!”

Para vários alunos: “Quem não fez na primeira folha apaga! Vai aprender a fazer as coisas certo na vida. Ei ai hein! Ei ai! Eu falei que era na primeira folha!”

Prof: “Porque cê tirou a folha do meio Samuel? Que bagunça hein?” (05 de maio de 2009)

O erro não é compreendido como parte do processo, as crianças devem, o tempo todo, copiar modelos, da lousa, ou de folhinhas, todos devem realizar as mesmas tarefas. Não há possibilidade para o erro, para o diferente, para o desvio, para o acontecimento aleatório. Tudo deve ser limpo, homogêneo, igual, correto.

2.3. Estratégias para se tentar conseguir com mais efetividade o controle dos corpos:

2.3.1 Ameaça e Castigo:

[...]desconfiai de todos os que sentem poderosamente o instinto de castigar! (NIETZSCHE, 2003, p. 86)

Para cada exercício realizado pelo aluno, há uma penalidade, de acordo com o grau de erro cometido, ou, de acordo com a forma de realizar as atividades. Por meio das micropenalidades um tipo específico de corpo e de sujeito é produzido.

O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve portanto, ser essencialmente *corretivo*. Ao lado das punições copiadas ao modelo judiciário, (multas, açoite, masmorra) os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido [...] (FOUCAULT, 1987, p. 150)

A *penalidade perpétua* está presente em todos os momentos e em todos as localidades, ela “compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui, em uma palavra, ela normaliza.” (FOUCAULT, 1987, p. 153) As crianças devem possuir um comportamento normal dentro da escola e os esforços são realizados com este objetivo.

A linguagem resume-se em uma orientação que significa, sobremaneira, regulamentação corporal. Nessa perspectiva, ganham destaque os castigos e ameaças lançados sobre um corpo que acaba por se entregar aos ritmos impostos, aos espaços delimitados, aos movimentos sempre mais restritos e ajustados. (RICHTER; VAZ, 2010b, p.682)

Para Richter e Vaz (2010b), há uma lógica perversa nas escolas, as quais confinam as crianças em espaços específicos, sob os olhares e vozes os quais ordenam os locais onde se pode ir, o modo como se pode se movimentar. Bem como, enfatizam o corpo da criança como submetido a castigos os quais funcionam por meio do medo.

As ameaças são uma constante e agem como forma de se conseguir o comportamento esperado dos alunos em todos os sentidos; para que realizem as tarefas

rapidamente, para que prestem atenção, para que se calem, para que sentem corretamente etc. O objetivo é que a criança obedeça.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência) , dos discursos (tagarelice, insolência) , do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as infrações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 1987, p. 149)

Algumas vezes apenas a ameaça do castigo já basta para que a criança fique com medo e obedeça as ordens da professora. Outras vezes, apenas a ameaça não adianta e então, o castigo se efetiva. Interessante notar nos relatos, os tipos de ameaça, que vão desde o *passar mais tarefa*, que é um subterfúgio interno da sala, até *chamar a mãe, ou a diretora*, que seriam subterfúgios externos à sala de aula.

Educação Infantil:

A professora diz: “Engole essa água! Vou trancar aí quem ficar no bebedor!” (22 de outubro de 2008)

Professora: “Solange e Alberto! Se a sua mãe vier te buscar hoje cê tá danado né?” Solange e Alberto estão sentados em seus lugares.(1º de outubro de 2008)

Maria pergunta: professora, posso pegar um livrinho?

Professora: “Não! Ceis derrubaram tudo no chão outro dia!”(14 de agosto de 2008)

Professora: “Vamo Gú! Danilo! Cê tá enrolando! E eu ligo pra Alessandra hein! Já ouviu falar dessa moça? Conhece essa pessoa?(17 de setembro de 2008)

Professora diz: “As meninas já podem guardar o material, se começar com bagunça lá no armário já sabe hein?” (11 de novembro de 2008)

Imila: “Ai! Eu vou tirar de quem tiver gritando!” (25 de novembro de 2008)

Ensino Fundamental:

A professora diz: “Só vai jogar quem trouxe o material. Quem não trouxe vai ficar sentado para aprender a trazer o material”. (26 de agosto de 2009)

Estagiária chama a Vivian, ela vai.

A estagiária diz: “Não fez de novo Vivian!” (a tarefa)

Vivian: “Eu não fiz porque minha mãe foi dormir, porque ela não tinha dormido a noite...”

Estagiária: “Ô Hilda, ela não fez de novo”.

A Hilda em cima da cadeira escrevendo na lousa: “Já liguei, a mãe disse que vai tomar providências. Olha Vivian, se a tua mãe não tomar providência eu vou falar com o Conselho Tutelar.” (26 de agosto de 2009)

Professora grita: “Márcio! Você está sem recreio hoje porque fez eu gritar!” (26 de março de 2009)

Prof: “Aviso! Eu não vou querer folia na fila! Quem fizer folia vai ficar com o nome no livro de ocorrência.” (28 de abril de 2009)

Prof: “Ô gentê!! Eu vou passar mais lição! Se não ficar quietinho!”

Prof: “Ó bem, ó, você vai limpar essa carteira! Se não limpar com a borracha vai limpar com a língua!!” (pra Luís) (4 de novembro de 2009)

Professora de educação física: “Ôs meninos faça o favor!! (eles estavam longe) Eu vou ter que chamar de novo! Ô Gabriel! Se der mais um pulo aí vai pra direção!!” (11 de novembro de 2009)

Hilda dá uma bronca na Taís: “Se eu ficar sabendo que ele mostrou o pipi pra você, cê vai ver hein! Eu fiquei sabendo outro dia que vocês estavam no banheiro!!” (professora fala em voz alta, na sala). (4 de novembro de 2009)

A professora manda o Márcio ficar em pé na frente da sala, de castigo. Ele fica lá um minuto, depois a professora manda ele sentar.

Professora: “Pára de falar Maria! Ó Se vocês não estiverem comigo, vão ficar aqui no recreio. Ai qué isso gente, tem tanta coisa pra copiar da lousa!!”

Aline: “Professora já fiz!”

Professora: “Do jeitinho que eu coloquei na lousa?”

Aline: “Ahã”.

Professora: “Se você inventou vai ter que fazer de novo!” (26 de março de 2009)

2.3.2 O uso do Grito:

Algumas vezes a professora perde o *controle* e grita com alguma criança, ou, com a turma toda. Normalmente, quando as crianças estão muito agitadas, ou, quando alguma criança comete um erro isistentemente.

Educação Infantil:

Quando Danilo percebe que todos estão indo trocar e livro ele se levanta e vai também, pois até então ele estava esperando a ordem da Imila. Vira aquele alvoroço.

Imila grita: “AiAiAiAiAi!!!”

Professora: “Vai prestar atenção Susana, vai!!”

Susana vai para sua carteira. (24 de setembro de 2008)

Professora se volta para a sala toda e diz em voz bastante alta:

“Vamo! Tô adorando!! A brincadeira tá ótima aí!!”

A Susana vai até a professora novamente e a prof. diz: “Resolve!

O que que cê vai falar!?”

Susana: “Ovo.”

A professora grita para Maria Júlia: “É PA Maria Júlia! Você sabe os dois Maria Júlia!!”

Todos se ajeitam e Imila grita: “Ó acabou! A partir de agora!”

Ela senta na mesa da professora e os alunos começam a conversar, ela grita: “Ah Ah A!!”

Eles ficam quietos.

Começa um buxixo, as vozinhas a se proliferar e Imila: “Ó ó ó..parou!!”

(25 de novembro de 2008)

Professora grita: “Deu aí na fila!! Acabou!!”

As crianças estavam conversando na fila da mesa da professora

(Dia 20 de agosto de 2008.)

Ensino Fundamental:

Professora de educação física: “Falei a primeira!! Primeira!! Só a primeira!! Da parede!!” (gritos muito altos da professora)

A primeira fileira se levanta e vai até a porta da sala.

Prof: “A do Danilo, quem eu não chamei senta”.

Prof: “A fileira do Danilo! Quem é a fileira do Danilo?!”

A professora de educação física grita: “Sentados!!!!” (26 de agosto de 2009)

Bate o sinal e a professora de educação física grita: “Guardando!! Guardando o material que bateu o sinal!! Sentados!!” (26 de agosto de 2009)

Professora de educação física grita absurdamente: “Ô amiga!! Guarda aí!!” (18 de novembro de 2009)

Professora de educação física: “Um, dois, três!!!!(grito) (4 de novembro de 2009)

Enquanto a professora de educação física fala, alunos conversam, e a professora berra: “Ei! Eu não acabei de falar!!” (4 de novembro de 2009)

Professora grita: “Ô Luís, que coisa mais inconveniente, mais chata! Por favor! Deixa ele fazer a lição dele!” (2 de junho de 2009)

2.3.3 As Palmas:

Algumas vezes, apenas os gritos não conseguem trazer os alunos para a ordem desejada pela professora, então ela utiliza das palmas como uma forma de chamar a atenção.

Educação Infantil

Professora: “Henrique! (bate duas palmas) Não pára no meio do caminho não!” (5 de novembro de 2008)

Professora se volta para a sala toda, bate palma e diz em voz bastante alta: “Vamo! Tô adorando!! A brincadeira tá ótima aí!!” (29 de outubro de 2008)

Ensino Fundamental

Professora bate palma e diz: “Chi! Ô Eduardo Hian, senta! Senta Eduardo! Senta Aline! Senta ô! Helena senta! Chiu!”

Prof: “Psiu! (Bate palma) Andressa senta!”

Eles apontam lápis, viram pra traz: “Me empresta o amarelo?”

Vivian vira para trás e conversa com o Henrique

Professora: “Vamo copió gentê!!!” (Bate palma)

Professora: “Chi! Então Vamo!” (Bate palma.)

(10 de fevereiro de 2009)

Professora de educação física: “Um, dois, três!!” (bate palmas) (4 de novembro de 2009)

Professora bate palma: “Chiu!! Agora eu quero falar uma coisa! (4 de novembro de 2009)

As palmas, assim como o grito, são uma forma de chamar a atenção das crianças. “O monstro da proibição existe para demarcar os laços que mantêm unido aquele sistema de relações que chamamos cultura, para chamar a atenção – uma horrível atenção – a fronteiras que não podem - não *devem* – ser cruzadas” (SILVA, 2000, p.43).

2.3.4 O uso de contatos corporais pela professora:

Os contatos corporais funcionam para diversos fins. Algumas vezes, por meio dos contatos corporais, tenta-se um efetivo controle do corpo da crianças, seja para realizar uma tarefa, seja para realizar esta mesma tarefa num tempo mais rápido, seja para colocar os corpos em seus lugares, ou mesmo, para premiar o bom comportamento.

2.3.4.1 A colocação dos corpos no lugar:

Educação Infantil:

Samuel é o primeiro da fila, está conversando com a professora. A professora pega no braço do Gabriel, que está atrás do Samuel e o coloca – Gabriel - encostado na parede e diz brava: “Encosta!” e todos da fila, que continua atrás do Gabriel, encostam na parede. (1º de outubro de 2008)

João Pedro se levanta, a professora coloca as mãos nas costas dele, direcionando-o para a carteira. (14 de agosto de 2008)

Ensino Fundamental:

Eduardo Luís na mesa do Danilo, em pé debruçado na carteira. Professora que estava no armário, pegando umas coisas, passa por ele, coloca a mão nas costas dele e diz: “Luís, senta.” (9 de junho de 2009)

A professora de educação física segura no braço do Eduardo Luís e fala: “Fica aqui! Você vai machucar seus amigos, é de dois em dois entendeu? Quem já correu senta”. (30 de setembro de 2009)

Professora abraça Andressa e a coloca na carteira dela. (30 de setembro de 2009)

Professora está no armário e na volta segura Tais pelo braço, ela estava em pé, e a professora coloca ela sentada na cadeira e diz: “Cê tem que aprender a sentar! Sentar! Fica sentada!!”
(24 de março de 2009)

2.3.4.2 O Ensino individualizado da tarefa:

Em várias situações nas quais a professora se aproxima da crianças, ou a crianças se aproximam da professora, com seu caderno ou com a sua folhinha, a professora explica para a criança o modo como a tarefa deve ser realizada e, para tanto, alguns contatos corporais são presenciados.

Educação infantil:

Samuel vai até a mesa da professora, que abraça-o enquanto vai falando baixinho com ele: “De quem que a rã é irmãzinha?” Ele não responde. A professora fala: “SA” e o Samuel fala: “PO”
Professora: “Então vai pintar a rãzinha.
Samuel vai novamente até a mesa da professora.
Professora, com o caderno na mão diz: “Olha bem filho, presta atenção, não inventa. Vamo lá, que letra é essa?”
Samuel: “RI-O”
Professora: “Então o que cê vai desenhar?”
Samuel: “Vaca”
Professora coloca a mão no rosto dele: “Não! Presta atenção!”
Professora: “Fala novamente.”
Samuel: “RI-O, RI-O”
Professora: “Então o que cê vai desenhar? Um...”
Samuel: “Rio.”
Professora: “Isso!”

Ainda com o Samuel, a professora coloca a caneta na cabeça dele quando ele fala alguma coisa errado.

Samuel lê: “RO-U-PA.”

Professora: “De novo.”

Samuel: “RO-U-PA.”

Professora: “Então o que cê vai desenhar?”

Samuel: “Rato.”

Professora: “Não, vai pensar e depois volta pra me falar.”

Samuel volta pro lugar dele, logo após, volta para a fila. Mesmo estando lá atrás da fila a professora pergunta: “O que cê vai desenhar Samuel?”

Samuel: “Raio.”

Ela pega na mão dele e pergunta: “Onde cê leu raio?”

Ele coloca o dedo sobre a palavra raio. Ela segura no dedo dele e diz: “Então aqui cê vai desenhar o raio, vai.”

Ele vai e volta.

Ela apaga algo e pergunta: “E aqui? O que tá escrito?”

Samuel: “RU”

Professora: “E essa letrinha?”

Samuel: “A.”

Abaixa-se até a lição dele e diz: “Agora muita atenção.” A professora apaga alguma coisa na tarefa dele e diz: “Aqui ó.” (coloca a mão na ficha e no caderno) “Pula uma linha, põe a mãozinha aqui em cima da ficha para você não se perder.” (coloca a mão na mão dele)

“Não! Esse aqui, pula linha, na de baixo. Tira o dedo, cê tá com o dedo em cima de onde cê vai escrever! Na linha de baixo, pula uma linha aqui.”

(24 de setembro de 2008)

Ensino Fundamental:

A professora está explicando para o Eduardo o que é um parágrafo. Fala: “Dois dedos”. E pega os dois dedos dele e coloca na folha e diz: “Aqui, dois dedos”! (25 de maio de 2009)

Quando ela vai ensinar o Eduardo, colocando as mão sobre as dele, ele fecha os olhos. (10 de fevereiro de 2009)

A professora pega na mão de um aluno e escreve junto com ele, com sua mão sobre a dele. (10 de fevereiro de 2009)

A professora pega na mão de uma aluna para escrever junto com ela. A professora pega na mão de outro aluno.

Professora conversa com Aline, segurando a sua mão. (2 de junho de 2009)

Ela vai de carteira em carteira, pega de mão em mão, conversa, ajuda cada criança a escrever. (10 de fevereiro de 2009)

Professora coloca sua mão esquerda nas costas de um aluno e sua mão direita sobre a mão do aluno para auxiliá-lo na escrita. (10 de fevereiro de 2009)

Professora para Eduardo: “Luís vai!”

Eduardo Luís: “Onde que eu tô?”

Professora: “Cê sabe quem é você? Cê sabe quem sou eu?”

Pega na mão dele e começa a escrever o número 1.

A professora está na mesa da Andressa ensinando ela a fazer o parágrafo. Coloca a mão no braço dela e diz: “Tá bom?” (25 de maio de 2009)

A professora coloca a mão na cabeça da Solange e diz: “Vou começar a mandar bilhete para a mãe”. (28 de abril de 2009)

2.3.5 A Fila:

2.3.5.1 A Fila dentro da Sala de Aula:

Dentro da sala de aula, as carteiras estão organizadas em filas. Quando as crianças vão mostrar as atividades para a professora, as vezes, se procede à fila. Nos momentos nos quais se deve dar algum comando, isto pode ser feito por meio da fila, por exemplo, uma fila de cada vez vai sair.

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo local que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é ,portanto, nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na *fila* : o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. (...) Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: fila de alunos na sala, nos corredores, , nos pátios,; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. (...) Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 1987, p.125-126).

A fila na mesa da professora:

Educação Infantil:

Há uma fila na mesa da professora, para os alunos mostrarem as tarefas. Professora fala para o Danilo, que está na fila mas desalinhado, ou seja, fora da fila: “Danilo, vou ter que te pegar pelo braço?”

Izabel está na fila, professora diz: “Izabel pega a folha aqui, não é pra você entrar na fila!”

Imila, a estagiária diz: “Uma que o Henrique tem que entrar na fila pra falar com a professora!”

Henrique sai da fila e a professora diz: “Cê sabe entrar na fila? Ou eu vou ter que te colocar na fila?”

Professora: “Eu vou ter que levantar e botar vocês na fila como gente educada?”

(Dia 1º de outubro de 2008..)

Os alunos da fila que estão à mesa da professora vão passando um a um e a professora vai fazendo as observações:

“, passa o giz até chegar aqui na linha.”

“Meu amor, capricha na pintura, sem deixar branquinho”.

“Viu como o senhor é capaz? Vai desenhar a cidade e uma moça.”

“Pega a lição da pasta.”

“Danilo vamo! Que a Dani já fez a pipa dela!” (14 de agosto de 2008)

A fila na mesa da professora está enorme. O Henrique está atrás da professora que diz: “Henrique, dá pra sair de cima!!”

Andressa olha para o que a professora faz. Professora cola brocau na folha de Gabriel, a fila aumenta mais: Murilo, Karin, Natan, Andressa.(14 de novembro de 2008.)

Fila para ir beber água:

Educação Infantil:

Depois que estão todos sentados, a Imila vai falando para ir uma fila de cada vez tomar água.(Dia 20 de agosto de 2008.)

Fila em atividade integrada entre as duas salas de educação infantil:

Imila: “Arruma essa fileira aqui! Sai da porta!”

Imila organiza os alunos sentados no chão, pois estavam meio aglomerados, ela coloca-os em fila certinhos. Quase um silêncio absoluto. (25 de novembro de 2008)

Ensino Fundamental:

Hilda vai alinhando as carteiras. (4 de novembro de 2009)

*Professora: “Ó, arrumem o material e fiquem na fila!”
Vira um fuzuê.
(17 de fevereiro de 2009)*

*Prof: “Crianças guarda o lápis, o caderno, todos fazem fila.”.
(18 de novembro de 2009)*

2.3.5.2. A Fila fora da Sala de Aula:

A fila é uma das formas preferidas da organização escolar, de modo que se encontra como uma das principais formas de distribuição dos indivíduos no espaço da escola e da sala de aula. Em todos os momentos nos quais as crianças devem se deslocar pela escola, a turma toda ao mesmo tempo, então se realiza a fila.

Fila para ir embora:

Educação Infantil:

São 11:20 e a professora diz: “Vamos lá pra fora, fazer fila.”

Eles fazem fila e vão caminhando até o pátio da frente do colégio, na entrada, em frente a secretaria. O chão está molhado em uma parte, eles sentam do outro lado. (21 de outubro de 2008)

Ensino Fundamental:

A professora faz duas filas, uma de menino e outra de menina, e se dirigem até o portão da saída, chegando perto, as crianças, cada uma, na ordem da fila, dão um beijo na professora e saem correndo em busca de seu adulto responsável. Vários adultos no

portão. Não se verifica com quem a criança vai embora, ou, se sai sozinha. Saem correndo e vão se infiltrando no meio dos vários adultos.

Fila para ir ao refeitório:

Educação Infantil:

Cheguei na sala e os alunos estavam se levantando para ir para o refeitório. A Imila, estagiária, levou-os em fila.

No refeitório, continuam em fila, os que saem da fila a estagiária manda-os de volta para a fila. .(20 de agosto de 2008.)

Ensino Fundamental:

Fila para sair da sala para o recreio, fila dos meninos e fila das meninas, o primeiro de cada fila dá a mão para a professora e eles caminham até o refeitório. O caminho é mais longo do que era do pré até o refeitório. Durante o percurso, os alunos grandes atravessam as filas. Os alunos caminham um pouco num corredor que passa em frente as salas de aula, sobem uma rampa e depois viram a esquerda e entram no refeitório. (10 de fevereiro de 2009)

Fila na Educação Física:

Ensino Fundamental:

A professora de educação física organiza a fila do basquete, a fila do chute a gol e as cordas. (4 de novembro de 2009)

A professora vai mandando quem está quietinho sair para fila lá fora, pra educação física. (4 de novembro de 2009)

Fila na hora da entrada:

Ensino Fundametnal:

Às sete horas da manhã, no horário da entrada, fila na porta da sala de aula. (4 de novembro de 2009)

2.3.6 A gratificação ou Premiação dos “Bons”:

A gratificação funciona como uma forma específica de se conseguir um comportamento esperado, é um exemplo para todos, do que acontece quando o indivíduo se comporta da maneira esperada. Existe uma premiação dos *bons* em voz alta a título de exemplo, para que todos se interessem em ser *bons* também, para assim, receber as gratificações. Neste modelo disciplinar, como descreve Foucault, não há tantas punições, há mais a premiação dos *bons* como forma de instigar os outros para produzir, para ser premiado. Forma sutil de poder.

Educação Infantil:

Aline vai mostrar seu desenho e a professora fala: “Olha como ficou diferente! Cé percebeu? Não ficou chique?” Risos das duas. (5 de novembro de 2008)

Professora fala para o Gabriel: “Viu como foi bom eu ter ficado brava com você no início? Você ficou o meu melhor aluno!” (6 de novembro de 2008)

Gabriel levanta-se e vai mostrar seu trabalho para a professora que diz: “Um um, ficou show hein! Tá parecendo uma obra de arte isso!”

Gabriel senta todo sorridente.

Imila: “Cadê o seu Gabriel?”

Professora: “Do Gabriel tá ficando lindíssimo.”

Professora: “Ai que lindo o passarinho dela!” Fala para a Tauana, quando ela mostra para a professora.

A professora ainda completa: "Show!"

(10 de setembro de 2008)

Professora fala para o Gabriel: "Eu já te falei, você é o meu melhor aluno, juntando as duas salas, você é o melhor." E entrega papéizinhos em círculo para o Gabriel. (14 de novembro de 2008)

O Danilo vai na mesa da professora que diz: "Ai senhor Danilo José! Esse aqui é um que já vai pro primeiro ano lendo." (16 de outubro de 2008)

Professora fala para a Susana: "Lindíssimo! Pode recortar, não deixa nenhum branquinho!" (17 de setembro de 2008)

Ensino Fundamental:

Professora de educação física: "Então eu vou marcar um ponto positivo pra quem trouxe as bolinhas de gude". (26 de agosto de 2009)

Prof: "Olha o da Maria que bonitinho". (26 de agosto de 2009)

A professora desenha o relógio e coloca o ponteiro grande no 12 e o pequeno no 9 e pergunta: "Que horas são?"

Dani: "Nove horas".

Prof: "Muito bem"! (2 de setembro de 2009)

A professora diz para um aluno: "Parabéns, me dá um abraço que acabou a tarefa". Dá um abraço e depois diz: "Gente, vamos dar uma salva de palmas por ele ter acabado a lição". A sala toda bate palmas. (3 de março de 2009)

Samuel: "Cê não viu o meu professora?"

Professora: “Ai meu Deus, o seu tá lindo”. (12 de fevereiro de 2009)

Para alguns alunos a professora diz: “Certinho, parabéns”. (10 de fevereiro de 2009)

Professora diz: “O Samuel acabou primeiro que todo mundo, vamos bater palmas!” Todos batem palmas. (12 de março de 2009)

2.3.7 A separação Menina X Menino:

De acordo com Sousa e Altmann (1999 p.57), na questão das diferenças biológicas entre os sexos, estão presentes, e maneira, muitas vezes disfarçadas, relações de poder, as quais são predominantemente demarcadas pela dominação masculina, até mesmo com o advento das escolas mistas. Acaba sendo reproduzido um modelo de mulher frágil e sensibilizado e de homem racional e “forte por meio das normas, dos objetos, do espaço físico e das técnicas do corpo e dos conteúdos de ensino, fossem eles a ginástica, os jogos, ou – e sobretudo- os esportes.”

Educação Infantil:

Então a professora inicia dizendo: “As meninas, educadamente, pegando a caixa e pasta.”

As meninas se levantam e vão até o armário, cada uma pega sua caixa e sua pasta, colocam a pasta em baixo da mesa, onde há um suporte para isso. De dentro da caixa pegam o estojo e um potinho de margarina que é um lixinho. Depois colocam a caixa no chão, embaixo da cadeira, e se sentam. A professora é super organizada, ordenada, todos os dias as mesmas coisas. A mesma rotina. (05 de novembro de 2008)

Professora: “As menininhas! Só as menininhas! Vai Andressa anda!!

Anda! Não demora não! Vamo Anda! Fila bem bonita!”

A professora arruma a fila dos meninos.

Maria Júlia está conversando com a professora que diz: “Maria você é mocinha, não pode amassar o caderno.”

Samuel atrás da Maria Júlia fala: “Eu não amasso.”

Professora: “Não pode amassar, principalmente porque ela é menina.” (16 de outubro de 2008)

Alguns alunos estavam de castigo no recreio, foi a estagiária que toma conta do recreio que os deixou de castigo. Ao terminar o recreio, chega Maria, a professora e pergunta: “Porque só você de menina?” (pergunta para a Maria Júlia, pois estava só ela no meio de sete meninos)

Professora: “E agora Maria Júlia? A única menina no meio, que bonito hein Maria Júlia? Vou ter que falar que você está envolvida com os meninos com encrenca dentro da sala?”

Todos entram e se sentam nos seus lugares. (24 de setembro de 2008).

Ensino Fundamental:

Prof: “Primeiro meninos e depois meninas! Preparou! Jácaré!”

Prof. fala para Susana: “Guarda esse pé, cê é menina, menina senta direito! Fecha essas pernas! Aprende! Senão fica aquelas muié feia, que levanta com as perna aberta e mostra tudo a calcinha. E os meninos também, pode sentar direito hein? Parece que não tem educação de casa, então vai aprender aqui comigo!” (25 de maio de 2009)

Agito, fila de menino e de menina. (26 de março de 2009)

Prof: Somente os meninos vem para a fila. Guarda o lápis. Prof: “Meninos! Meninos! Homens”. (pois a Andressa estava indo para a fila)

Algumas meninas estavam em pé e a professora diz: “Vai sentar. Os meninos vão.”

Prof: “Meninas! Peguem o lanche e montem a fila aqui.”

Prof: “As meninas formam fila lá fora!”

As meninas se levantam e saem.

Prof: “Os meninos agora!”

As meninas estão em fila encostadas na parede. Os meninos estão todos embolados. (30 de setembro de 2009)

Na educação física, uma fila de meninos e outra de meninas, correm de dois em dois.

Apostam corrida, um menino e uma menina. Enquanto a Andressa corre os outros gritam: “Andressa! Andressa!” (30 de setembro de 2009)

Prof: “As meninas primeiro formam fila lá fora” Depois que as meninas formaram a fila a professora diz: “Os meninos agora.” (11 de novembro de 2009)

Prof: “Os meninos podem ir”. (3 de março de 2009)

Prof: “As meninas de um lado e os meninos de outro”. (4 de novembro de 2009)

Professora de educação física: Meninas a direita na linha amarela, meninos a esquerda. (4 de novembro de 2009)

2.3.8 O uso do Apito como no Modelo Militar nas Aulas de Educação Física:

O apito sendo utilizado nas aulas de educação física, demonstra um vínculo estreito desta modalidade de ensino, com um modelo militar organização dos soldados. O apito seria mais um auxiliador no processo de controle dos corpos, um facilitador, juntamente com os gritos, as palmas, as ameaças, as ordens e todas as estratégias, as quais podem ser demonstradas nesta pesquisa.

Ensino Fundamental:

A professora de educação física está com um apito. Apita, manda eles correrem, eles correm.

Apita e coloca as meninas em uma fila e os meninos em outra.

Prof: “Vamos lá! Cabeça! Pra baixo e pra cima. Até dez. Depois segurou e ficou até dez, pra baixo. Lateral, até dez. Segurou e ficou, a cabeça, até dez, lateral. Pra outro lado. Ombro, roda, cabeça, roda.” A professora vai falando e fazendo e as crianças imitando. (2 de setembro de 2009)

Professora de educação física: “Aos seus lugares!” (e apita) (2 de setembro de 2009)

A professora de educação física apita e diz: “Correndo na linha amarela!!” Mas alguns ficam atrás, professora assovia novamente, com seu apito.

A professora pára em frente da quadra grande apita e grita: “Nós vamos fazer agora, presta atenção!! Presta atenção!! Apita.” (11 de novembro de 2009)

3. O que a disciplina produz?

3.1. O Controle entre as crianças:

A disciplina busca produzir subjetivação. Portanto, não é apenas a professora que controla as ações e palavras das crianças. As próprias crianças controlam umas às outras e contam para a professora, ou, dão ordens para os colegas sobre o que pode ser feito ou não e como deve ser feito ou não determinada ação.

Educação Infantil:

Helena levanta para trocar de livrinho e Danilo fala: “Não, não pode levantar, é só quando a tia falar.” (31 de outubro de 2008)

Izabel fala: “Ô Estevão, vai pegar a sua caixa e pasta, todo mundo já pegou.”

Estevão fala: “Tem que pegar quando for pegar o caderno.” (5 de novembro de 2008)

Karin: “Professora, o Henrique disse que vai copiar de mim!”

Professora: “Cada um faz o seu! O Henrique até agora só conversou, tem que ficar de boca fechada!” (6 de novembro de 2008)

Henrique fala para Danilo: “Você não fez o passarinho!”

Danilo: “Que que tem?”

Danilo continua: “Né professora, ela mostrou aquele desenho só pra dar uma idéia!”

Professora: “Isso mesmo Danilo!”

Samuel sentado em seu lugar, pergunta para o Danilo, que também está sentado em seu lugar, longe do Samuel: “O meu tá bonito Danilo?”

Danilo: Tá.

Samuel: “Deixa eu ver o seu?”

Danilo mostra o seu, levanta o desenho, Samuel diz: “Tá bonito também.” (10 de setembro de 2008).

Ensino Fundamental:

Aluno: “O tia fulano não escreveu ainda.”

Prof: Tá bom!! (10 de março de 2009)

Danilo fala para Henrique: “Era só pra fazer assim, e você fez diferente”. E chama a professora: “Professora!” (12 de fevereiro de 2009)

Maria Laura fala: “Professora, ela te chamou de chata!” (12 de março de 2009)

A Solange: “Professora, a Aline tá conversando!”

Prof: “Solange! Cuida da sua vida! Ô classe difícil!” (25 de maio de 2009)

A Maria Laura olha para o lado, olha para a outra aluna e diz: “Não pode, tem que fazer até o fim”. (3 de março de 2009)

3.1.2 O que acontece quando a professora não está na sala:

Quando as crianças estão sem a presença de um adulto, elas se relacionam de modo que acaba aparecendo alguém que ocupa o lugar que seria o da professora, ou, de algum adulto, ou mesmo, de um líder. Há uma manifestação de alguém que conduz as atividades, que controla os corpos e os discursos e dá as ordens. Algumas vezes essa *liderança* aparece aleatoriamente, outras, há uma pessoa enviada pela professora, para que ocupe o seu lugar.

Educação Infantil:

Cheguei e as crianças estão todas sentadas no chão, do lado de fora da sala de aula. Sozinhas, sem a presença de adulto. A professora aparece apenas para chamar alguma criança para ir embora quando um pai chega para buscar. A professora está no outro lado da sala, acompanhando o profissional que está instalando o ar condicionado. Eles estão brincando e a Karin está no meio da roda. Não é bem uma roda, é um aglomerado, todos sentados próximos, coladinhos, formando mais ou menos uma circunferência. Eles estão brincando de caminhão de laranja. Danilo diz: “Eu vou bater.” Mas logo Karin diz: “Eu bato!!” Então Karin começa a bater. A brincadeira é o seguinte. Quem bate, é quem vai cantar a música e vai batendo nas mãos de cada criança. A música é assim: “O caminhão de laranja passou por aqui, quantas laranjas ele deixou? 1,2,3,4...” E enquanto vai cantando e contando a pessoa que bate, bate nas mãos dos colegas que deixam as mãos fechadas, como se estivessem segurando algo. E na mão que parar a contagem, aquela mão sai da brincadeira. Quem sobrar por último vence.

Karin propõe uma fila, pega Susana pelas mãos. Susana estava quietinha, sozinha. Karin fala que quem não fizer fila não vai brincar. Karin é uma das melhores alunas da sala, é uma das maiores também. E agora, neste momento de “brincadeira livre” ela se mostra líder. Então as crianças se sentam novamente e a Karin continua no meio.

A brincadeira já é outra. Parece que “Ai” é o nome da brincadeira. Um tem que bater na palma da mão do outro e não pode falar ai, se falar sai da brincadeira.

A Karin comanda esta brincadeira novamente. Fala a vez de quem que será. A Daniela propõe que brinquem de telefone sem fio. Karin fala: “Tá bom, depois!”

Quando as outras crianças gritam a Karin tampa os ouvidos.

O Danilo reclama do Samuel para a Karin, Danilo diz que ele não vai mais brincar, Karin diz: “Tá bom! Então pára Samuel!”

Danilo diz, quando batem na mão dele: “Ai bateu fraco de mais!”

Rafael alisa a mão da Karin e depois bate na mão dela.

Professora chama Karin e Danilo para irem embora, eles se vão.

Daniela então propõe novamente pra brincarem de telefone sem fio. Todos aceitam e começam a brincar de telefone sem fio. (22 de outubro de 2008).

Ensino Fundamental:

Cheguei e olho no pátio onde as crianças deveriam estar para a educação física, mas não há ninguém, vou até a sala, as crianças estão lá, mas não há adultos. Aline está onde a professora normalmente se encontra, na frente da sala. Então pergunto para a Ádria, sobre a professora, e ela diz que ainda não chegou e que ela está cuidando da sala.

A Aline está em pé, com uma folha na mão e um lápis.

Ela diz: “Já anotei o nome da Maria Laura”.

Maria Laura: “O que eu fiz?”

Aline diz: “Aí, depois fala que não tá conversando!”

Maria Laura: “Eu só peguei o lápis”.

Aline: “Não é pra virar pra trás”.

Há outra aluna, sentada no lugar da professora (ajudante da Ádria)

Aline em pé, anda pela sala. Entra a professora da sala ao lado e me diz que colocou ela pra olhar a sala.

Chega a estagiária e diz: “Bom dia. A professora já deve estar chegando, enquanto isso eu vou corrigir os cadernos e pode continuar olhando a sala Aline.”

As crianças se levantam e levam os cadernos até a mesa da professora Hilda, onde tem uma aluna sentada, que vai organizando os cadernos.

Lavínia pede pra Aline para ir ao banheiro, Aline diz: “Rapidinho”.

Aline senta na mesa da professora, olhando para os alunos e anotando quem conversa.

(14 de outubro de 2009)

3.2 Falta de autonomia:

Há muitas situações nas quais as crianças realizam alguma atividade que não está correta, como apresentada anteriormente, no subtítulo que versa sobre o erro. Parece que, pelo fato de ouvirem tantas vezes as broncas da professora, as crianças acabam ficando receosas de agir de forma errada, e acabam fazendo questionamentos, as vezes até sem sentido, antes de realizar uma ação.

Educação Infantil:

Daniela, sentada em sua carteira pergunta para a professora:

“Professora, no desenho da lousa o sol tá com boca e olho, pode fazer?”

Professora: “Pode.”

Há um desenho de modelo que está colado na lousa, para que os alunos possam ver e fazer parecido. (6 de novembro de 2008)

Helena: “Professora, pode pegar minha bolsa?”

Ela pega a bolsinha e a jaqueta jeans, toda fashion.

Rafael: “Sôra, posso ir no banheiro?”

Karin ainda faz a tarefa. (6 de novembro de 2008)

Ensino Fundamental

Helena: “Professora eu vou virar a página tá?”

Professora: “Tá, não paga nada”. (24 de março de 2009)

Márcio dá um grito: “Professora!!! Tá acabando a minha linha!! Posso ir para a outra?” A professora não responde e continua ajudando as meninas que ela estava na carteira, a Helena. (25 de maio de 2009)

A professora vai escrevendo na lousa e fazendo: “Chiii!!”

Márcio: “Professora, pode virar a página?”

Professora: “Já tá bem grande pra saber que vira a página né Márcio!” (26 de agosto de 2009)

3.3. A Palavra de Ordem internalizada:

Chega um momento, em que a professora não precisa mais falar sobre como os alunos devem se comportar, eles já sabem e agem *naturalmente, educadamente*, do modo como lhes foi *ensinado*.

Educação Infantil

A professora fala para eles irem para a outra sala, todos arrumam suas cadeiras dentro das mesas e vão. A professora não precisa mais mandá-los arrumar a cadeira. (25 de novembro de 2008)

A Solange, ao meu lado esquerdo, vai fazendo a atividade e vai cantando baixinho: “ordens, ordens, ordens...”

Solange fala para si mesma: “Ai meu deus, ordem, ordem, fica aqui parada.”

A aluna coloca o tubo de cola no lugar, em cima da mesa, organiza sua mesa enquanto fala para si mesma. (1º de outubro de 2008)

Cada um organiza as suas coisas e sai para o recreio. Eles sempre arrumam as cadeiras no lugar antes de saírem da sala. (5 de outubro de 2008)

Raquel limpa a carteira, os pozinhos da borracha e leva sua pasta e caixa para o armário.

Rafael fez um desenho lindo de verão, praia, mar, prancha, e pinta muito bem caprichado.

(6 de novembro de 2008)

Samuel: “ Eu tô olhando na lousa.” Ele fala para Maria. E depois fala para a professora, em voz mais alta: “Não é pepexora?”

Professora: “Isso mesmo Gersinho!” (10 de setembro de 2008)

3.4. O empenho pela eficiência:

Alguns alunos realizam a tarefa rapidamente, sem conversar, ficam apenas a realizar a tarefa, o tempo todo, primando pela eficiência e zelo, o que os torna os bons alunos da sala.

Educação Infantil

Sentei no lugar da Solange, ela faltou hoje. Karin está ao meu lado direito. Ela faz uma folhinha com o número 9. A criança escreve o número 9 até o final da folha. Ela vai fazendo, ela é canhota.

Coloca parte da língua pra fora. Coloca os lábios pra dentro, morde os lábios. Pára, olha para um colega e depois volta a fazer. Com a cabeça virada, com a boca espremida. (14 de novembro de 2008)

Raquel, do meu lado esquerdo, faz uma folhinha do número 7. A folha toda também. Mas tem umas florzinhas na folha. Ela pinta as flores, pára, olha para a professora quando a professora fala algo. Olha para alguma aluna que fala algo. Ela não é canhota, mas também coloca a língua pra fora ao escrever. Vai pintando e espremendo a boca, coloca a língua pra fora.

Solange faz a tarefa do número 8 e espreme a boca, e abre a boca, e língua pra fora.

(14 de novembro de 2008)

Karin acaba sua tarefa, leva para a professora, vai tomar água e volta para fazer outra tarefa.

(14 de novembro de 2008)

4. Escapes e Fugas:

Há, na sala de aula, algumas situações nas quais as crianças conseguem se expressar por meio de falas e ou movimentos diferentes daqueles requisitados pelas professoras. De acordo com o que se observa das aulas, a professora dita as regras ao proliferar *palavras de ordem* direcionando como os alunos devem proceder, tanto no que diz respeito às atividades a serem realizadas, quanto no comportamento dos alunos de modo geral. Portanto, se as crianças se manifestam de maneira diversa daquela permitida pela professora, elas estão fazendo diferente, elas estão escapando das regras estabelecidas, elas estão fugindo, elas estão se desviando. Estes são os instantes fugazes, de fugas. Nas salas de aula da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental, foram percebidos diversos momentos que podem ser caracterizados como escapes, os quais podem ser compreendidos como *linhas de fuga*.

Do ponto de vista da micropolítica, uma sociedade se define por suas linhas de fuga, que são moleculares. Sempre vaza ou foge alguma coisa, que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação: aquilo que se atribui a uma “evolução dos costumes”, os jovens, as mulheres, os loucos, etc. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.94)

Algumas vezes a professora percebe estes momentos de fuga e tenta impedi-los de acontecer novamente ou tenta bloquear a sua continuidade. Outras vezes, as crianças escapam e a professora não percebe, não se importa ou, não se manifesta. “Crianças são nômades capazes de desestabilizarem centros de autoridades” (PASSETI, 2002, p. 95)

Estes momentos podem ser analisados não como uma resistência, por parte das crianças, mas como *vontade de potência*, a sua vontade de vida; é um fluxo que atravessa a criança, é um devir criança que se vive, sem perceber, sem planejar, sem premeditar, é a vida das crianças. Mas a professora, por outro lado, tenta impedi-los, não por ela ser má, mas por ela ser funcionária do Estado, por ela ser uma educadora, pela educação ter uma tradição disciplinadora, até mesmo religiosa, é uma tradição, uma cultura. A escola é uma instituição que educa e a educação se dá pela disciplina dos corpos; a professora, enquanto tal, deve proceder como uma *boa* educadora e primar pela disciplina da sala de aula. Ela está numa linha dura, molar, por ser adulta, profissional e possuir uma responsabilidade: a de educar *bem* as crianças, ou seja, inseri-las na *linha dura*.

As crianças, por outro lado, parece que vivem sobre as *linhas de fuga*, as quais podem ser menos perceptíveis pela professora ou pela pesquisadora, mas elas existem, dentro e fora da sala de aula. Sobre as linhas de fuga das crianças a professora constrói a sua linha dura; maneiras de captura; a professora procede por tentativa de captura. Todas as linhas se cruzam, a *linha dura* que é molar e de tentativa de captura; as *maleáveis* que são mais flexíveis e as de *fuga*, que escapam da captura.

Nesta seção, o foco é dado para a linha de fuga e as situações onde ela aparece com mais fervor.

Pode-se partir da segmentaridade dura, é mais fácil, é dado; e em seguida ver como ela é mais ou menos recortada por uma segmentaridade maleável, uma espécie de rizoma que cerca as raízes. E em seguida ver como a ela ainda se acrescenta a linha de fuga. E as alianças e os combates. Mas pode-se também partir da linha de fuga: talvez seja ela a primeira, com sua desterritorialização absoluta. É evidente que a linha de fuga *não vem depois*, está presente desde o início, mesmo se espera sua hora e a explosão das outras duas. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.79)

A característica mais evidente destas fugas ou escapes é de que elas parecem se impor às crianças. Ao observador parece que as crianças não conseguem impedir que algo

de fora delas as levem a fugir, a escapar. Esta aparência generalizada de uma pressão de fora delas para fugir à disciplina nos leva a pensar no devir. Daí, a forma verbal que escolhemos para dar título a estes agrupamentos de situações.

Pensamos [...] que o indefinido da terceira pessoa [...] não implica qualquer indeterminação [...] e remete o enunciado não mais a um sujeito de enunciação, mas a um agenciamento coletivo como condição. [...] abriga ou libera o acontecimento naquilo que ele tem de não formado, e de não efetuado por pessoas ('algo lhes acontece que eles não podem restituir a não ser destituindo-se de seu poder de dizer eu') (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 53).

4.1. Um conversar em paralelo:

A escola tem como objetivo principal o ensino e a aprendizagem e esta pretensão é alcançada por meio de métodos disciplinares. Há uma imagem secular dos alunos sentados em suas carteiras, enfileiradas, em silêncio, ouvindo o professor falar ou copiando escritos do quadro negro ou lendo e escrevendo cada um no seu lugar, cada um silenciosamente e individualmente.

Entretanto, as crianças possuem uma *potência de vida* que não cabe nesta imagem secular de ensino tradicional com bases religiosas. A criança parecer ser levada por uma tendência constante a se conectar com outras crianças, conversar, contar, perguntar, mostrar, olhar, enfim, se colocar em rede, rizomatizar.

Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensur. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.22)

São descritos, assim, alguns momentos, dentro da sala de aula, nos quais as crianças estão nesta tentativa de se conectar, de se comunicar, de afetar e ser afetados pelas outras, por meio do que foi chamado as *conversas paralelas*.

Educação Infantil:

Daniela: “Professora, professora, professora!”

Professora: “Quê.”

Daniela: “No dia que entrou espinho no meu pé, minha mãe tirou com agulha. A minha irmã tirou uma moeda da minha orelha.”

Daniela: “Ô professora, tinha uma agulha com ponta no meu braço pra tirar meu sangue.”

Helena, aluna que está sentada na primeira carteira, na frente, perto da professora, fala: “No dia da primavera eu vou me vestir de noiva.”

Professora pergunta: “Porque?”

Helena: Porque sim, na escola...”

Daniela: “Professora, um dia a noite fui tomar sorvete.”

Danilo: “Por isso que ela ficou doente.”

Daniela: “Dia de São João vai ter outra festa junina né?”

Maria: “Empresta a borracha Samuel?”

Solange faz o seu trabalho e olha para o trabalho do Alberto.

Alberto fala: “Nunca viu uma blusa marron na sua vida?” Ela: “Não.” Ele: “Nunca?”

Alberto: “Ó roxo, roxo, roxo.”

Solange: “Não é roxo isso.”

Alberto: “É o que?”

Solange: “É vermelho.”

Solange: “A roupa do papai noel não é vinho, é vermelha.”

(11 de novembro de 2008)

Solange parece que fala sozinha, pois ela não para de falar e a Karin que está ao seu lado não fala com ela, nem olha para ela.

Gabriel fala: “Professora, eu vou pra Goiânia que a minha avó vai fazer arroz com piqui.”

Professora: “Cê sabe o que é piqui?”

Gabriel: “Sei...”

Danilo: “Professora, meu irmão foi pescar e eu nunca fui...”

Rafael: “Eu já pesquei.”

Gabriel: “Eu pesquei...”

(5 de novembro de 2008)

Alberto: “Agora vou fazer um passarinho.”

Solange e Alberto conversam. (10 de setembro de 2008)

Ensino Fundamental:

Henrique na última carteira: “Ô Danilo, ô Danilo ô Danilo!”

Danilo: “Ou, pára de me chamar Henrique!”

Gabriela no meio entre eles: “Pára de chamar ele”. (2 de junho de 2009)

Dani e Gabriela conversam enquanto deveriam estar copiando da lousa. (2 de junho de 2009)

Maria Júlia fala: “Gabriel, olha aqui o que eu estou fazendo”.

Gabriel olha maravilhado, sorri e diz: “Ah! Que lindo!” Maria Júlia desenhou sereias, peixes, navio. (28 de abril de 2009)

Samuel e Eduardo Luís conversam baixinho, enquanto a professora vai de carteira em carteira, montando as caixas da atividade que será realizada, as crianças conversam. Começam a se alvoroçar. (26 de agosto de 2009)

Fábio e Taís: “Empresta o lápis, empresta a borracha...” (18 de novembro de 2009)

Henrique chama: “Helena, Helena, olha aqui. Helena, olha onde que eu vou puxar...”

Helena não olha. A professora havia chamado a atenção dela há pouco. (2 de junho de 2009)

4.1.1. Um fazer intrigas:

As intrigas fazem parte da vida diária das meninas. Percebe-se mais facilmente as intrigas entre as meninas. Os meninos acabam se batendo, há um embate corporal. Mas as intrigas aparecem apenas entre as meninas. Podem ser consideradas como fuga por não estarem dentro do que se espera de alunos nas salas de aula. Bem como, ao invés das meninas estarem prestando atenção na aula, elas estão envolvidas em suas intrigas.

Educação Infantil:

Maria fala: “A minha borracha!” E pega a borracha do Samuel.

Maria conversa com Vivian, pergunta se o lápis é dela.

Izabel diz: “É mentira, é do Samuel!”

Vivian chama baixinho: “Ô Maria Carolina! (dá um lápis pra Maria) dá pra Helena!”

Maria pega o lápis e deixa na sua mesa. Ela até agora ainda não começou a tarefa.

Maria chama Estevão que está na sua frente e diz: “Estevão, olha meu sol!”

E pede: “Empresta a borracha?”

Izabel: “Cadê minha borracha?”

Maria esconde uma borracha no meio das pernas.

Izabel: “Vou falar pra professora.”

Maria devolve a borracha.

Professora levanta e caminha rapidamente até o armário.

Helena vem até Maria e diz: “Maria Carolina me dá meu amarelo!”

Vivian diz: “Eu falei pra ela te dar.”

Helena: “E ela nem deu.” E faz careta pra Maria. (14 de novembro de 2008)

Ensino Fundametnal:

Helena: “Ou! Pára Menina, nossa!!”

Maria Júlia: “Ô tia, a Helena fica falando de mim”.

Andressa: “Ela falou que nós é pioienta!”

Helena: ‘Não fui eu , foi a Maria”.

Prof: “Eu quero que fiquem amigas, tem que viver em grupo. Se você não consegue, então suporta, tem que amar”.

Helena: “Ô professora, não é só a gente”.

Prof: “Chi! Deixa eu falar! Se você não consegue, então suporta!”

(11 de novembro de 2009)

Taís para Maria Júlia: “Devolve o meu lápis”.

Helena fala para Maria Laura sobre Maria Júlia. “ Ela quer ficar de bem da gente pra pegar nossas coisas”. (11 de novembro de 2009)

Maria Júlia: “Tia, a Helena...”.

Prof: “Chega de fofoca, a menina tá lá do outro lado, cê tá olhando!” (11 de novembro de 2009)

Taís fala: “Gabi, se ela falar com você, finge que ela não existe, fala, lálálá”. (11 de novembro de 2009)

Maria Laura e Aline discutem.

Maria Laura: “Minha calcinha é mais linda”.

Aline: “A sua é suja””.

Maria Laura: “Eu sou rica, você é pobre, sempre descabelada”.

Elas começam a se estapear. Uma adolescente que passa separa briga e diz: “Parem de brigar!!”

Maria Laura se junta a Karin.

Aline: “A mãe dela é feia, mora na China”.

Karin fala: “Aline, ela mandou falar...”.

A professora Hilda aparece no caminho, alunos começam a abraçá-la.

Aline tampa o ouvido quando as meninas vão falar algo pra ela.

Susana fala para Aline o que Maria Laura mandou falar: “Que se a Aline falar da mãe dela a Maria Laura vai bater”.

Aline fala algo pra ela falar.

Aline fala pra Maria Laura: “Você que não é bonita”.

Karin fala um monte de coisa pra Maria Laura, que a mãe dela é gorda, que tem cocô na calcinha. (4 de novembro de 2009)

Aline, Karin e Maria Laura: “Vai tomar no cú. Toma no copo. Ela tem cocô na calcinha”. (4 de novembro de 2009)

Controverso o discurso da professora de que se não pode conviver então deve suportar e amar.

4.2. Um conversar e se movimentar em paralelo:

Os movimentos e as conversas aqui chamados de paralelos, demonstram o quanto as crianças são impulsionadas para *alianças* e *combates*. Não conseguem realizar uma atividade escolar sozinhas, sem conversar, sem olhar para a atividade do colega, comparar, admirar. Não conseguem trabalhar apenas com os seus materiais, individualmente, eles querem *experimentar* o material do colega, as cores dos lápis que o colega tem, a textura da borracha da colega, observar a forma que o outro realiza o seu trabalho, que é *diferente* da sua. Assim, descobre *novas possibilidades* de realização das atividades.

Seus corpos não conseguem obedecer completamente a professora. Não conseguem *sentar direito* o tempo todo. Seus pés balançam, suas posturas se alteram, o pé sobe, a mão, quando se percebe, está na carteira do colega. A cabeça se vira, quer ver, quer olhar e ser olhado, quer ouvir o que os outros cochicham, quer sentir o cheiro do colega, se aproximam, se encostam.

Educação Infantil:

Solange e Raquel conversam, escolhem lápis uma no estojo da outra. Izabel conversa com Solange.

Solange faz e fala sozinha, vai cantando. Solange com o pé na cadeira e o rosto descansando no joelho.

Maria volta ao seu lugar, se senta e diz: “Ai ai ai...”

Se levanta, vai passando de carteira em carteira e vai pra fora tomar água.

Maria anda pela sala com um pincel na mão, guarda o pincel e fica em pé, debruçada na cadeira a olhar para a professora.

Maria fala: “A minha borracha!” E pega a borracha do Samuel.

Maria conversa com Vivian, pergunta se o lápis é dela.

Izabel diz: “É mentira, é do Samuel!”

Vivian chama baixinho: “Ô Maria Carolina! (dá um lápis pra Maria) dá pra Helena!”

Maria pega o lápis e deixa na sua mesa. Ela até agora ainda não começou a tarefa.

Maria chama Estevão que está na sua frente e diz: “Estevão, olha meu sol!”

E pede: “Empresta a borracha?”

Izabel: “Cadê minha borracha?”

Maria esconde uma borracha no meio das pernas.

Izabel: “Vou falar pra professora.”

Maria devolve a borracha.

Professora levanta e caminha rapidamente até o armário.

Helena vem até Maria e diz: “Maria Carolina me dá meu amarelo!”

Vivian diz: “Eu falei pra ela te dar.”

Helena: “E ela nem deu.” E faz careta pra Maria. (14 de novembro de 2008)

A professora manda todos guardarem o material e trazerem as fichinhas para ela, quem tiver. Os alunos eufóricos, começam a guardar o material. Se levantam, guardam tudo nas caixas e levam até o armário. Lá dentro do armário as meninas conversam, contam as caixas, organizam.

(16 de outubro de 2008)

Cai o lápis do Estevão no chão, ele tenta pegar sem levantar, apenas esticando o pé.

(17 de setembro de 2008)

Ensino Fundamental:

Solange e Maria Júlia conversam, Solange arruma a faixa do cabelo da Maria Júlia.

Solange sai do seu lugar e vai até o novo lugar do Eduardo Luís entregar algo a ele e volta. Solange fica em pé, em seu lugar, conversando com um colega, cutuca o nariz, senta e levanta, põe a mão na boca, se mexe, sozinha em seu lugar, sentada, como se estivesse cantando e atuando num palco, com movimentos nas mãos. Copia da lousa.

Henrique coloca uma borracha em baixo da nádega da Andressa.

Helena começa: “Cadê? Me dá minha borracha! Senão minha mãe vai me bater!”

Henrique pega e devolve, Andressa nem percebe.

Eduardo Luís em pé.

Taís e a Maria Laura uma ao lado da outra, conversam muito, Maria Laura fala e se mexe com as mãos, a Raquel, em frente a Maria Laura, vira pra trás e conversa também.

Aline, Josiel e Eduardo Luís estão em pé.

Taís com o dedo na boca e um lápis na boca. (26 de março de 2009)

Susana e Helena, uma ao lado da outra, conversam, esticam os pescoços para uma olhar o caderno da outra. Helena vira pra trás, o pescoço, a cabeça, e conversa com Vivian.

Maria Júlia : “Que cabelo lindo hein Dani! Cê faz chapinha?”

Dani: “Não.”

Maria Júlia: “É que é liso.”

Maria Júlia se levanta e vem falar com Dani. (2 de junho de 2009)

4.3. Um não conter o choro:

A compreensão do choro como uma forma de fuga, se dá pelo fato de que, a criança está com medo, insegurança, se perde na tarefa, não consegue algo e o choro escapa e acaba atraindo a atenção da professora, mas de uma forma diferente da usual. Normalmente a professora dá broncas, dá palavras de ordem, e regras de como executar as tarefas. Quando o choro acontece, a professora, na maioria das vezes olha para a criança de outra maneira, com mais sensibilidade.

Educação infantil:

Samuel senta no seu lugar e começa a chorar. Outro aluno diz:

“Professora, o Samuel tá chorando.”

Professora olha para o Samuel e diz: “Não Samuel! Vai lavar o rosto e tomar água!”

Ele vai.

Samuel retorna, ainda chorando e se senta na carteira. Enxuga o rosto na camiseta, debruça na carteira. Levanta a cabeça e ainda chora. Andressa chega perto dele e fala: “Professora, o Samuel tá chorando!”

Professora diz: “Não tem motivo do Samuel chorar. Ele tá lendo maravilhosamente bem.”

Danilo: “Tem que chorar quando morre ou sofre acidente, não quando faz a lição.”

Samuel continua chorando, debruça a cabeça na carteira, levanta a cabeça, apaga a lição.

Professora: “Sem chorar! É pra fazer bonitinho, cê sabe fazer!”

Então ele começa a fazer e para de chorar.

Vivian chora.

Professora: “Vem cá o que que foi?”

Vivian: “Minha cola tá entupida.”

Professora: “Traz aqui.”

Henrique: “Professora, o Samuel tá chorando.”

Professora: “Eu não sei porque o Samuel tá chorando. Eu não sei porque ele tá com pressa.” (16 de outubro de 2008)

está chorando. Rafael fala: “Nossa! Ela chora toda hora!”

Estagiária diz: “Dá licença! Cuida da sua vida que eu cuido da dela!” (31 de outubro de 2008)

Ensino Fundamental:

Prof: “O que aconteceu Josiel? Porque tá chorando?”

Josiel se levanta e vai até a mesa da professora.

A professora abraça-o, passa a mão no peito dele fala ao ouvido dele.

Ele volta, senta em seu lugar.

Prof: “Dá tempo de tudo, fica tranquilo”. (24 de março de 2009)

Eduardo chora, professora diz: “Porque tá chorando Eduardo? Se perdeu? Fica conversando!” (12 de março de 2009)

Fábio: “Professora, o Samuel tá chorando”.

Professora: “Porque tá chorando? Tá perdido?”

Professora vai até a mesa dele, olha o lápis sem ponta e diz: “É por isso que tá chorando? Deixa eu apontar pra você. Pega e aponta”. (10 de março de 2009)

Eduardo Wilian debruçado na mesa.

Gabriela: “Tia, o Eduardo tá chorando”. (2 de setembro de 2009)

A lousa está cheia de coisas escritas.

A professora apaga um canto da lousa e vai explicando o que é para eles fazerem.

André: “Professora, o Henrique está chorando”.

Prof: “Está chorando porque pulou o muro e caiu. Deveria estar de castigo isso sim”. (14 de abril de 2009)

Mas nem sempre a professora se sensibiliza com o choro, ela pode ainda dar um sermão no aluno que está chorando.

4.4. Um realizar atos incompatíveis com as tarefas:

Pensando no fato de que as professoras denominam de *conversas paralelas* aquelas conversas *fora de hora* procedeu-se à mesma lógica ao se denominar *movimentos paralelos* aqueles que acontecem *fora de hora* também. Deste modo, foram identificados os movimentos os quais não fazem parte do *menu* da sala e aula, pelo menos no que diz respeito a esta sala em questão. Pois, de qualquer forma, as crianças acabam dando vazão à sua *potência de vida* e acabam por se comportar, em alguns momentos, de acordo com esta pulsão de vida que muitas vezes não tem nada a ver com o que se preconiza em uma sala de aula, mas que, como será apresentado, eles acontecem.

Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele. Saímos de casa no fio de uma cançãozinha. Nas linhas motoras, gestuais, sonoras que marcam o percurso costumeiro de uma criança, enxertam-se ou se põem a germinar “linhas de errância”, com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 117).

Passa-se, neste momento, para a descrição de acontecimentos os quais são de mais ou menos intensidade, mais ou menos percebidos pela pesquisadora, mas que em todo caso, são tentativas de se atingir, por meio da observação, molecularidades, singularidades, que estão presentes na sala de aula e que fazem parte do *devir criança*.

Educação Infantil:

Marcelo aponta o lápis e mostra para Susana, ela fica olhando.

Helena vira para trás e pega lápis no estojo do colega.

Estagiária: “Quem tem blusa já pega.”

E todos vão e voltam, vira aquele alvoroço.

Samuel levanta e vai pegar um lápis no chão.

(6 de novembro de 2008)

Estevão pega um lápis e dá para o Danilo.

Samuel aponta o lápis jogando a sujeira toda no chão.

Ensino Fundamental:

Leandro passando a borracha no rosto e na orelha. Enfiando a borracha dentro da orelha. (26 de março de 2009)

Vinicius dando “estrela” na frente da sala no meio da aula. Estrela é um movimento que a criança coloca as mãos no chão e os pés ao ar, para cima, dá um impulso e roda. (30 de setembro de 2009)

Samuel em pé, André em pé, Maria Júlia, Márcio, todos em volta da carteira do Henrique. Eduardo Luís e Vinicius brincando na frente da sala, em pé, dando risadas e se movimentando um próximo ao outro. (30 de junho de 2009)

Samuel está virado para trás pegando um lanche na mochila, sentado com o pé na cadeira. Levanta e vai na carteira da Taís. Senta. Olha para a Maria, olha para mim, ao ver que estou olhando para ele, senta direito e olha para a frente. Pega todos os lápis de cor de seu estojo e depois vai guardando um de cada vez. (28 de abril de 2009)

Henrique e Andressa brincam de cada um riscar a carteira do outro. (26 de março de 2009)

Eduardo Luís ainda está se arrastando no chão. (26 de agosto de 2009)

Eduardo Luís ajoelhado no chão, com seu estojo no chão, catando sujeira de apontador de lápis. (26 de agosto de 2009)

Eduardo Luís, Samuel e Márcio brincam de bater na cabeça do outro com um caderno de capa dura. (26 de agosto de 2009)

Fábio e Henrique brincam de queda de braço e o André ao lado, rindo. (26 de agosto de 2009)

Maria Laura e Helena enrolam os moletons e brincam que estão carregando bebês, os moletons se tornam bebês. Colocam no colo e balançam. (11 de novembro de 2009)

Maria Laura vai até a porta, fecha a porta e na volta dá uma rodadinha e se senta em seu lugar. Taís cutucando o nariz. (10 de março de 2009)

Samuel fala: “Márcio”. Márcio empurra o Samuel. Eles pulam e vão andando, como se fosse um trenzinho. Eduardo Luís e Estevão se abraçam. (2 de junho de 2009)

O acontecimento das meninas brincando de bebê com os moletons, assim como outros, parece indicar de forma mais direta um *devir criança*. Poder-se-ia dizer que as meninas estão imitando mulheres adultas, ou, que elas fingem que os moletons são bebês, entretanto, pode-se dizer que elas entram neste mundo e o acontecimento é este momento em que o devir acontece, por meio de um linha de fuga: *os moletons se tornam bebês*. Esta linha que passa pelas crianças e elas se deixam levar, talvez esqueçam que estão em uma sala de aula, talvez isso nem faça diferença. “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.10).

O devir simplesmente acontece, passa, é um fluxo que atravessa, e do mesmo jeito que chega, vai embora, sem um plano estratégico ou um objetivo, apenas com uma intensidade.

Na sala de aula, cada movimento ou fala de uma criança afeta as outras, elas se conectam, elas olham umas às outras, elas se comunicam, os gestos, os toques, a atitude de uma criança altera o comportamento das outras, e assim, não existe uma linha de fuga individual, é uma linha que vai passando e vai atravessando todos, vai vazando, de modo que tudo ali foge da aula, foge do sistema ordenado da disciplina, foge da educação formal, foge da captura.

Quanto às linhas de fuga, estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga. [...] Não há nada mais ativo do que uma linha de fuga, no animal e no homem (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.78)

4.4.1. Um dançar em sala de aula:

Apesar de todo o enfoque dado à dança na introdução do trabalho, o que foi observado de dança na sala de aula é muito diferente do que poderia e talvez deveria ser encontrado. A dança aparece como um momento no qual a criança dança, escapa e dá um salto, ou um giro, no meio dos afazeres escolares. Não há um espaço consagrado para a dança.

Educação Infantil

Sem conversa Andressa!”

Andressa está na fila e dança, professora diz: “Chega Andressa!” (16 de outubro de 2008.)

Gabriel vai mostrar o caderno para a professora e ele, no caminho, pula, saltita, está dançando. (6 de novembro de 2008)

Ensino Fundamental:

Danilo dança sentado, balançando os pés, balança a régua, canta. (10 de março de 2009)

Márcio se levanta e chama: “Fábio!” Quando o Gabriel olha para o Márcio, o Márcio samba, rebolando. Gabriel ri, e o Márcio samba novamente. (9 de junho de 2009)

Prof: “Quem ainda tá copiando da lousa levanta a mão!”

Andressa levanta a mão. Andressa dança sentada.

Maria Laura ao lado da Aline vai cantando e dançando para Aline. (12 de março de 2009)

Aline e colega brigam, uma risca a mesa da outra, uma diz que não vai ser mais amiga da outra.

A professora se aproxima, elas olham para a lousa e copiam.

A professora se afasta a garota começa a dançar e a cantar e conversar com os meninos da frente, fazendo caras e bocas, essa menina é a Maria Laura, falando e se movendo com o corpo. (12 de março de 2009)

A professora, na frente da sala, abraça a Aline e começa a dançar com ela, tipo dança de salão.

Márcio canta: “Dois namoradinhos!!!” E dança. (9 de junho de 2009)

Um dia de frio, a professora fala que quem estiver com frio pode pular para se aquecer. Algumas crianças pulam dentro da sala de aula durante uns 5 minutos e depois se sentam. Márcio pula com as mãos para cima e dança. (2 de junho de 2009)

Alguns poucos momentos de dança são capturados e impedidos de se propagar. Outros são tímidos, a criança dança sentada. Faz parte de sua vontade, os movimentos dançantes aparecem nas crianças, mas não são considerados pelas professoras como importantes, devem ser evitados.

4.5. Um fazer a fila fugir:

Sabe-se que a fila é uma das mais fortes características da disciplina, uma das formas mais explícitas do que seja disciplinar, uma das estratégias de disciplinar as crianças mais utilizadas na escola. A fila pode ser criticada em sua faceta disciplinar. Contudo, se for analisada microscopicamente, percebe-se o seu caráter de promotora de linhas de fuga e de contatos, afetos, conexões e todo tipo de intensidade que atravessa os corpos das crianças nas filas.

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.17).

Ao brincar as crianças, algumas vezes, utilizam-se da fila, que agora não tem mais a finalidade disciplinar autoritária, mas a de organização autogestiva que facilite a brincadeira, com isto, na verdade, o que elas estão conseguindo é desconstituir a fila, no seu sentido disciplinar, fazendo a fila fugir. Nestas situações, o estar em fila é oportunidade para todo tipo de interação, contato físico, empurra-empurra, abraços, etc. O que não significa fugir da fila.

Educação infantil:

Fila na brincadeira:

É recreio, , aluna do pré, da manhã, da sala da Maria, está descalça, no pátio aberto.

Imila, a estagiária, bate corda com as crianças. Há uma Fila para pular corda. Na fila, Vivian carrega a Helena de cavalinho, alunos ficam próximos uns dos outros, se tocam de várias maneiras, batem, empurram, abraçam.(1º de outubro de 2008.)

Fila no bebedouro:

Eles vão para a Fila do bebedor. Mais uma vez a fila, eles já sabem, a professora nem está ali mandando eles fazerem fila, mas eles já aprenderam e se empurram, se agarram, se cospem. Bebem água e voltam para a sala de aula. (1º de outubro de 2008.)

Fila na mesa da professora:

Estão na fila agora, Gabriel, Henrique e Izabel.

Professora se levanta, vai até o armário e volta, se senta, faz alguns trabalhos manuais, de recorte, colagem. Agora Vivian também está na fila, eles escrevem na lousa enquanto estão na fila e conversam. Professora diz: “Pára!!”

Na fila Raquel, Maria e Helena conversam, mostram suas atividades umas para as outras. (14 de novembro de 2008)

Ensino Fundamental:

Professora para a fila no meio do caminho e começa a perguntar quem tá empurrando. (11 de novembro de 2009)

*Professora: “Ó, arrumem o material e fiquem na fila”.
Vira um fuzuê. (17 de fevereiro de 2009)*

Na fila, parados, a espera da fila andar, Andressa está chutando um menino, Helena e Taís estão riscando a parede com giz. Uma gritaria, a professora Hilda dá a mão para o primeiro da fila dos meninos e para a primeira da fila das meninas e vai andando. (28 de abril de 2009)

Na fila, voltando da educação física para a sala de aula.

Prof.: “Forma a fila!”

Prof: “Isso é fila Eduardo?”

Eduardo corre.

Prof. grita: “Na fila!!!”

Aline, Maria e mais duas entrelaçadas.

Meninos pulam a rampa, bebem água, Karin Maria Laura e Carolina entrelaçadas. Não há fila. (11 de novembro de 2009)

Durante a fila, André se pendura no muro.

Luís corre e vai ao encontro do Gabriel Luis que chega. (11 de novembro de 2009)

Alguns alunos ficam para trás da fila: Josiel, Eduardo, Eduardo, Aline, Taís, Maria Júlia, depois eles correm, agarrados, vira um

bolo de gente. Dani e Gabriela de mãos dadas. Tudo isso é a fila para ir para a educação física. (4 de novembro de 2009)

Fila para sair para o recreio, chutes na fila. Caminham até o refeitório. (9 de junho de 2009)

Taís abraça Helena, na volta da educação física não tem fila. Dispersão, alguns dão as mãos para a professora. Karin e Solange de braços dados. Maria Laura e Aline, uma dá tapa na cara da outra. (2 de setembro de 2009)

Interessante como, de dentro da fila surge outra coisa, algo que não é a fila, algo que é contrário a fila, que se opõe ao que deveria ser uma fila. “A cada momento, o que foge em uma sociedade? É nas linhas de fuga que se inventam armas novas, para opô-las às armas pesadas do Estado”(DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.79).

4.6. Um fazer fugir a aula de educação física:

As crianças se unem, se conectam, se afetam, e unidas, por meio de linhas que se embarçam, que se costuram, multiplicam a sua força, seu devir, suas linhas de fuga e sua potência de escape e de criação. “De uma maneira ou de outra, o animal é mais aquele que foge do que aquele que ataca, mas suas fugas são igualmente conquistas, criações” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.71)

Ensino Fundamental:

A professora de educação física havia pedido, na aula anterior, para os alunos trazerem caixas e bolinhas de gude. A maioria da turma não trouxe. Então a professora diz que vai construir um brinquedo com eles, e que, quem não trouxe não irá brincar. Entretanto, no decorrer da brincadeira, os alunos que trouxeram, deixam os colegas que não trouxeram, brincar. Vários começam a

jogar também. As meninas emprestam as bolinhas e deixam os colegas jogarem junto. (26 de agosto de 2009)

Josiel, Eduardo e Márcio estão fora da atividade, andando, contando 42, 43, um atrás do outro. Eles estão inventando outra atividade e realizando esta outra atividade que eles inventaram. Luís e Vinícius se juntam a eles. Escorregam na rampa, fora da quadra. (30 de setembro de 2009)

Alguns alunos, durante a aula de educação física, simplesmente saem, sentam numa mesa próxima, e ficam jogando cartas.

Eduardo e Josiel andando pra lá e pra cá e Márcio também no meio da aula de educação física. (11 de novembro de 2009)

Virou uma bagunça. Os meninos completamente fora da linha!!

O André dá um monte de estrela.

Abdominal cantando 1,2,3 indiozinhos.

Nenhuma criança faz abdominal, apenas cantam. (2 de setembro de 2009)

As crianças não conversam com a professora, não pedem permissão para a professora, eles se diferenciam dos outros, da massa, se separam, se afastam, fogem. “As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.17)

Pois a questão não era: como escapar à palavra de ordem? mas como escapar à sentença de morte que ela envolve, como desenvolver a potência de fuga, como impedir a fuga de se voltar para o imaginário, ou de cair em um buraco negro, como manter ou destacar a potencialidade revolucionária de uma palavra de ordem? [...]fazendo com que a fuga aja e crie. (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 58)

A professora estava vendo que os alunos não estavam participando da aula, ela percebeu, tentava atraí-los por meio de outras brincadeiras, ou, chamando a atenção, mas, de certa forma, permitiu, ou não via outra forma de agir diante da linha de fuga. “Seria simples demais dizer que a fuga é uma reação à palavra de ordem; encontra-se antes, compreendida nesta, como sua outra face em um agenciamento complexo, seu outro componente.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 54)

Nas crianças se criam outras atividades que não lhes permitem se submeterem ao que é solicitado pela professora, então elas escapam e criam, a criatividade se faz presente, *incrivelmente*, para incentivar as crianças a pensar, não seguindo as ordens das atividades solicitadas pelas professora, mas, na invenção de linhas de fuga. Ao mesmo tempo, percebe-se, na primeira cena descrita, o modo como a professora pretendia punir os alunos que não trouxeram o material, deixando-os fora da brincadeira. Mas as crianças, mais uma vez, realizaram as suas tendências às alianças, as suas conexões e se comportavam como parte do mesmo *bando* em combate, se sensibilizavam uns com os outros e permitiam que todas brincassem, não deixando nenhuma criança de fora da brincadeira, mesmo quando esta era uma ordem da professora. Elas pareciam estar em combate com a professora e se uniam. Estavam lá as linhas de fuga!

4.7. Um fugir para ir ao banheiro:

Em várias ocasiões, as crianças começam a pedir para ir ao banheiro, interessante como a professora deixa. Começa uma linha tênue e uma criança pede e depois o outro pede, e todos pedem, todos querem se deliciar com o fato de dar uma *voltinha* fora da sala de aula, com a desculpa de ir ao banheiro. Esta fuga é atrativa e a professora acaba sucumbindo.

Ensino Fundamental:

Aluno: “Agora posso ir?”

Vários estão pedindo para ir beber água e ir ao banheiro.

Professora: “Depois, depois dele”.

Então vai um, volta e vai o outro.

Depois que voltar uma menina, vai outra menina, depois que voltar um menino, vai outro menino.

Professora: “Gente, na hora do recreio, é pra fazer xixi e beber água.”

A professora está escrevendo na lousa.

Chega um aluno e Eduardo Luís que estava sentado sozinho, se levanta e vai saindo para ir ao banheiro.

Professora: “Ô ô respeita a ordem!” (12 de fevereiro de 2009)

Maria Júlia: “Tia posso ir? Ela voltou”.

Professora: “Vai”. (12 de fevereiro de 2009)

Vários: “Professora depois dela posso ir ao banheiro?”

Prof: “Pode”.

Outra: “Depois dela posso eu?”

Prof: “Pode”.

Outra: “Depois dela posso eu?”

Eduardo Luís: “Professora posso ir no banheiro?”

Os alunos continuam um a um: “Professora, posso ir no banheiro?”

Conforme um aluno chega do banheiro o outro já pede.

Aluna: “Professora, posso ir no banheiro?”

Prof: “Gente! Ceis ligaram a torneirinha?” (2 de setembro de 2009)

Não há esta categoria na educação infantil visto que o banheiro, nesta sala, era dentro da própria sala de aula, como numa suíte, assim, as crianças iam ao banheiro, e voltavam, sem pedir. Mas não havia uma frequência exagerada, visto que, o motivo principal, da *volta* fora da sala de aula, não se concretizava. Assim, não havia a necessidade de ficar pedindo toda hora para ir ao banheiro, as crianças iam quando precisavam.

O controle, dentro desta sala, de educação infantil, era bastante intenso. Primeiro o banheiro dentro da própria sala, depois, o bebedouro, que era ao lado da sala e bem ao lado da mesa da professora, que conseguia ver o aluno bebendo água. Não havia como escapar para beber água e nem para ir ao banheiro.

4.8. Um estabelecer contatos corporais com a professora:

Os contatos corporais fazem parte das conexões entre as crianças, mas também, a professora acaba demonstrando a sua disponibilidade para eles, durante vários momentos as professoras aparecem em contatos corporais carinhosos com as crianças, aparentemente sem nenhuma intenção de controle de comportamento, apenas como forma de contato e de troca de afetos com as crianças.

Educação Infantil

Raquel beija a professora e vai embora

Chega o pai do Henrique e a professora diz: “Vai Henrique.”

Henrique beija a professora. (21 de outubro de 2008)

Maria Júlia vai falar algo sobre seu dente para a professora. A professora diz: “Deixa eu ver.” E põe a mão no dente dela e diz: “Tá duro, não precisa ir ao dentista.

Passa um menininho lá fora, da outra turma e diz para a professora: “Boa tarde!”

A professora diz: “Bom dia! Boa tarde é só depois do almoço! Vem aqui me dá um beijo!”

O menino entra dá um beijo na professora e sai.

A professora diz: “Ai esse Iuric! Esse é da Tereza.” A Tereza é a professora da sala ao lado, é outro pré.

Raquel vai falar com a professora, que abraça a Raquel enquanto fala algo e logo a Raquel volta para sua carteira.

Professora fala: “Estevão dá a tarefa.” E passa a mão na cabeça dele e diz: “Tá certinho.”(16 de outubro de 2008)

Josiel vai jogar coisa no chão e a Imila estagiária bate na cabeça dele com a espada de jornal e mostra a língua. (17 de setembro de 2008)

Vivian vai até a mesa da professora, mostra o caderno, professora diz: “Pode pintar.” E passa a mão no cabelo dela.

Estevão vai até a mesa da professora que diz: “Fala meu pituco.” Ele mostra o caderno e ela fala: “Um, fazê um céu.” E passa a mão no cabelo dele.(6 de novembro de 2008)

A Helena vai até a mesa da professora para mostrar o trabalho a professora fala vem cá, e encosta seu rosto no rosto dela, para ver se está com febre, depois diz: “Ah não tá não.”(10 de setembro de 2008)

Na vez do Danilo, um loiro dos olhos azuis, a professora diz: “Esse aqui eu não deixo você levar, esse aqui eu levo pra mim.” E abraça ele.

Ensino Fundamental:

A professora começa a distribuir as agendas, uma menininha se levanta e vai falar algo para a professora, ao ouvi-la, a professora vai passando a mão no rosto da menina. (12 de março de 2009)

Professora abraça um aluno, bem gostoso.

Um outro vem pedir para ir ao banheiro e abre a boca de sono, a professora imita ele e aperta a bochecha dele.

A professora abraça um aluninho, com a mão no rosto dele. Um abraço gostoso.

Menino levanta pra pedir lápis, professora abraça ele. (17 de fevereiro de 2009)

A professora de educação física passa a mão no cabelo da menina o tempo todo. (18 de novembro de 2009)

A professora Hilda entra e todos vão abraçá-la.

Ela abraça cada um, encosta a cabeça deles no peito dela. (18 de novembro de 2009)

Professora fala com um menino: “Que lindo!” (vai perto dele, passa a mão na cabeça dele, é o Estevão. (28 de abril de 2009)

Professora abraça a Aline e diz: “Linda!” Aline pede para ir ao banheiro e sai. (17 de fevereiro de 2009)

Dão um abraço na professora e correm para o portão.

A Palmira abre o portão e aquele monte de criança correndo e os pais, mães e avós no portão. Sol muito forte, não há um controle, as crianças vão saindo e achando seus responsáveis. (3 de março de 2009)

Andressa pega na mão da professora.

Susana vai até lá e a prof: “Que cô quê?”

E sorri e faz carrinho nela, no rosto. (30 de setembro de 2009)

4.9. Um tornar o recreio um fazer fugir generalizado:

Durante o recreio, todos os alunos da escola se misturam, correm demais, pulam, gritam, berram. Alguns adultos caminham pelo pátio, não são as professoras, são pessoas especialmente designadas para tomar conta do recreio. Eles vão caminhando e observando. Algumas vezes não são vistos, apenas as crianças enlouquecidas são percebidas, o foco são elas. Tudo começa na hora em que bate o sinal, eles já gritam e saem correndo. Mas ainda devem seguir em fila até o refeitório. Dentro do refeitório, ficam um pouco mais soltos, lancham, alguns na cantina, outros trazem lanche de casa, outros se alimentam da merenda escolar e alguns ainda não comem nada. Aos poucos vão ficando rarefeitos, vão desaparecendo na multidão, vão se separando do grupo do primeiro ano, vão se esparramando, se unindo com colegas de outras salas, vão formando pequenos grupos, uns correm, outros ficam parados, este momento se transforma num *espaço liso*. A pesquisadora olha, procura, encontra alguns, perde outros, tenta identificar as crianças do primeiro ano misturadas na *massa* de alunos da escola. No início era um pouco assustador, perigoso mesmo, um empurrão, um pisão, uma trombada. Era preciso caminhar com cautela em meio a essa multidão. Ou, ficar em um canto, a observar.

É como se toda a Disciplina fosse colocada em fuga durante o recreio, como se algo de fora levasse as crianças a fazerem fugir de uma forma generalizada todas as características específicas da Disciplina, todo o seu esquadramento do espaço, do tempo, das gêneses e das táticas de combinação de forças, deduzidas por Foucault (1987). No recreio é como se as crianças recuperassem suas condições pré-disciplinares, de fusão, de mistura, de multiplicidade indiferenciada, de turba, de multidão. Não mais um povo, organizado em turmas, em fileiras, em tempos e atividades, combinados taticamente, mas uma multidão, a multiplicidade heterogênea e indiferenciada, pré-significante, contra-significante.

Sobre a disciplina em contraposição com a multidão Foucault (1987, p.143) adverte:

‘Adestra’ as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina ‘fabrica’ indivíduos [...]

Durante os momentos na sala de aula, há uma tentativa de disciplinar as crianças, mas, no recreio, é uma *multidão* completamente solta, livre das amarras, confusa, móvel e

inútil. Apenas correndo numa velocidade que demonstra a incrível intensidade que atravessa os corpos de crianças. “Antes de tudo, o vivente quer dar vazão a sua força – a própria vida é vontade de potência [...]” (NIETZSCHE, 1987, p. 51). No recreio, a multidão se manifesta em sua realidade mais nítida.

4.9.1. Um estabelecer contato corporal no Refeitório:

O refeitório é o primeiro momento do recreio, onde as crianças já começam a ficar mais soltas, é como se fosse um espaço para um tempo intermediário entre o controle excessivo da sala de aula e o descontrole generalizado do recreio. Neste momento já são iniciadas as movimentações e os alardes. As crianças já podem se tocar mais de perto e já podem conversar mais. O banco do refeitório é um banco grande onde todas as crianças podem se sentar bem próximas, diferente das carteiras da sala de aula, que são individuais. O esquadrinhamento do espaço está, pelo menos parcialmente, desfeito. Deste modo, as relações se dão de forma diferenciada, há maior contato físico. Os lugares não são pré-estabelecidos, as crianças podem escolher o seu lugar. Também escolhem se querem comer ou não.

Educação Infantil:

Cada um pega um pedaço de bolo e senta em uma das mesas. São várias mesas, um refeitório bem grande. Mas as crianças se aglomeram em duas mesas, uma de meninas e outra de meninos. Na mesa das meninas há dois meninos e na mesa dos meninos há uma menina. Eles se sentam bem pertinho uns dos outros. Eles conversam todos ao mesmo tempo, só ouço um burburinho constante. Logo chega a outra turma do Pré. E se sentam em outras mesas.

A professora Maria chegou e está lanchando em pé junto com a estagiária e com a outra professora, da outra sala.

Ao redor da estagiária estão algumas crianças, quatro crianças abraçadas em suas pernas, ela acaricia as crianças. Maria chama as crianças para a fila.

A estagiária dá um beijo no João Pedro pois ele deu flores para ela. (20 de agosto de 2008)

Ensino Fundamental:

No refeitório, muitos gritos. Os adolescentes saem do pátio, uma mulher manda eles irem logo. Então, entram os pequenos. O refeitório lota, eles correm, gritam. Os do primeiro ano são mais quietinhos, sentadinhos comendo. Os maiores gritam, correm, um moleque chuta várias vezes a bunda de um colega.

Uma professora diz: “Pára de correr”.

Todas as professoras saem e vão para a sala dos professores e deixam as crianças. As crianças correm muito e logo saem do refeitório. Alguns vão para a cantina. Uma criança vira estrela no meio do pátio. Há uma professora caminhando pelo pátio. Dona Eulália, da porta olha o recreio. (31 de março de 2009)

4.9.2. Um corpo-a-corpo generalizado no recreio propriamente dito:

No recreio os contatos corporais se intensificam, tudo se intensifica, na verdade o recreio é uma intensidade absoluta, para alguns, é uma linha de fuga absoluta, é quase um buraco negro. Nele os contatos corporais podem ser agradáveis, ou desagradáveis. Há uma agressividade permanente, bate-se, estapeia-se, mas ao mesmo tempo estão dando gargalhadas. A agressividade parece fazer parte do jogo, do devir-criança, durante o recreio.

Educação Infantil:

A , aluna, pega o Rafael pelo braço e vai puxando-o, diz que estão brincando de power ranger. Ela e a Karin pegam os meninos e colocam –nos encostados em um tronco, lá eles contam alguns números e saem correndo novamente. Prendem três meninos e depois eles saem correndo.

O Samuel vem junto com a Andressa e me diz que o Josiel bateu nela.

Andressa é a mais gorda da turma e é alta também. Ela vem andando de braços abertos na direção do Samuel. Dá-lhe um abraço bem apertado e levanta-o. Ele é magrinho. Quando ela solta-o, ele cai no chão e já sai correndo.

A se agarra no Alberto para leva-lo para o tronco, ele resiste.

Andressa, Samuel e outro de mãos dadas, os três embolados, andando, com as mãos ao meio, as mãos dos três unidas ao meio.

Karin agarra Alberto, segura-o pela mão e vai arrastando-o.

Carol segura Izabel pelos braços e vai empurrando-a até chegar a parede.

Rafael e Gabriel passam abraçados, caminhando abraçados meio de lado e caminhando.

Helena: “Tia Imila, ele passou suor em mim”.

Rafael: “Todo mundo soa!”

Helena: “Chegar em casa vou ter que lavar minha pele linda”.

Rafael: “Pele suja.”

Rafael chama a Andressa e coloca a mão na língua.

Helena: ‘Ai Credo!! Faz pra ela.’ (apontando para mim)

Rafael: “Não! É porco!”

Vejo lá fora, no bebedor, a Maria, professora, dando um abraço bem demorado no Samuel e um beijo, e depois um beijo em outros alunos. Maria entra na sala e diz: “que delícia!!” Entra feliz, se senta. Samuel abraça Josiel. (20 de agosto de 2008)

Ensino Fundamental:

Karin, Aline, Solange, Fábio, Gabriela, estão andando todos de mãos dadas e Vivian se junta a eles, Andressa também. Eles vão andando pelo pátio assim, embolados, sobem uma escada. Vivian sai correndo atrás do Samuel que passou perto. Todas saem correndo, só a Karin que fica segurando o Gabriel e a Andressa também. Chega um menino mais velho e diz: “Solta ele agora! Karin começa a dar tapas no menino”. (28 de abril de 2009)

Aline e Solange andando de mãos dadas. (30 de junho de 2009)

Helena sentada no colo de Gabriela. Taís chega e senta sobre elas, mas logo sai. Helena agarrada no pescoço de Gabriela, que coloca a mão na boca da colega, tampa a boca. Depois tira, ficam assim, como se fossem mamãe e filhinha. Taís senta ao lado de Gabi e pega Helena no colo, que logo sai. Elas saem correndo e somem de minha visão. (05 de maio de 2009)

Estevão, brincando de agarrar um colega maior, de outra sala. Segura o colega, pelas costas, pelos braços, puxa o braço, pula nas costas. Parece luta, depois ficam abraçados, de lado, coxixam, olhando para uma menina. o amigo mais velho se solta e sai correndo. Estevão corre atrás, Estevão é pequenino, um dos menores da sala da tia Hilda.. Estevão alcança o menino e continuam a brincadeira, de se agarrar. Estevão pegando e o outro soltando, Estevão pula e se joga no outro, o outro abraça ele, se abraçam, riem. Aparece uma menina maior, o menino maior empurra ela. Eles conversam e riem, Estevão e o menino, se abraçam e riem. Saem andando abraçados, depois se desgrudam, o maior foge, Estevão corre atrás, sobe no palco. Tem um palquinho no pátio, de cimento. Sobe no palco e pula, se joga de

costas, no outro. O outro foge, conversa com uma menina, o Estevão vem e pula em cima, o menino anda, Estevão puxa a camiseta do menino, desaparecem na multidão. (12 de fevereiro de 2009)

Algumas meninas puxando a Gabriela, e ela diz: Não quero, me solta! A outra diz: “Ó não vou ser sua amiga.” (12 de fevereiro de 2009)

Vivian e outra carregam uma terceira menina, de cadeirinha, duas se seguram pelos braços e a outra senta em cima dos braços e elas saem andando carregando a outra como se estivesse numa cadeirinha. (11 de novembro de 2009)

Taís, enorme, abraçando Josiel pequenino, por trás. Tentando pegar o gelinho dele. (9 de junho de 2009)

Eduardo Luís abraça Fábio. Leandro sentado no chão. Na porta da sala. Eduardo Luís empurra ele. Eduardo Wilian também. (9 de junho de 2009)

Aline batendo no Henrique, no Samuel e no Fábio. Eles encostam nela e ela chuta-os, sempre rindo. Eles provocam e ela bate.

Quando Samuel chega, Danilo abraça-o.

Quando Susana chega, menininha abraça-a.

Demora, gritaria, bagunça, antes de alguém abrir a porta.

A professora de educação física chega. (4 de novembro de 2009)

Taís e Maria Júlia batendo a mão uma na outra, brincando de caminhãode laranja. (4 de novembro de 2009)

4.9.2.1. Um brigar no Recreio:

As brigas são um tipo mais agressivo e violento de contato corporal. No meio da briga pode haver choro, mas pode haver gargalhada ao mesmo tempo. Assim que a briga termina as meninas podem ser inimigas, mas também, pode ser amigas.

Ensino Fundamental:

Maria Laura e Vivian brigando. Maria Laura dando “mãozada” na cara de Vivian.

Encostadas na parede, correm para a frente da sala. Parece que estão brincando, pois dão risadas. Todas as outras meninas juntas tentando separar. Uma puxando o cabelo da outra. Páram, amarram os cabelos e continuam, brigando e rindo, e as outras separando. Solange protege Vivian, fica na frente dela. Maria e Aline seguram a Maria Laura, que tenta se soltar para pegar Vivian. Elas começam todas a se estapear forte. Vivian começa a chorar. Aline abraça ela. Maria Laura continua bater na Vivian. Elas lutam, braços com braços. Puxões fortes de cabelo. Aline chega e dá uns tapas. Raquel está com Andressa. Aline começa a bater na Vivian. Que cai no chão e a Maria Laura sobe em cima e bate, segura no braço e chuta. Maria Laura chuta, puxão de cabelo, e elas riem. Se socam na barriga. Páram, arrumam os cabelos novamente. Aline prende o cabelo de Vivian. Elas se dispersam, dão risadas. Os meninos sentados no chão, em roda, batem palmas e gritam, uhu, uhu!! Aline amarra a blusa dela no pescoço do Henrique e dá um puxão. Depois, Vivian faz o mesmo com outro garoto. Andressa chutando um menino. Aline puxa André pelo pescoço. Elas começam a puxar os meninos pelos braços, eles levantam e saem correndo atrás delas.

Vivian e Maria Laura continuam a brigar.

Alguém abre a sala. Eles entram se batendo. A estagiária grita: “Ou!!”

Então eles se sentam. Vivian e Maria Laura brigam ainda, Maria Laura, em pé, ao lado de Vivian, que está sentada em seu lugar. Maria Laura dá um grito e a estagiária: “Vai sentar Maria Laura!! Pára de fazer graça!!” (30 de junho de 2009)

Passam umas meninas gritando: “Porrada! Porrada!”

Chega uma professora e fala algo, elas saem. Começa uma briga, em outro lugar no pátio, vários alunos gritando: “Porrada!! Porrada!!”

Chega a pessoa que cuida do recreio e a outra professora, conversam. Um menino e uma menina maiores brigam, chutes, empurrões.

As crianças se dispersam, pois haviam se aglomerado ao redor da briga.

Eduardo Luís, Márcio e mais um brigam.

A briga recomeça e vários gritando novamente: “Porrada! Porrada! Porrada!” É uma multidão gritando.

A pessoa que cuida do recreio olha de longe, um outro homem olha de longe.

Uma criança passa e vira uma estrela. (5 de maio de 2009)

4.9.3. Um realizar pouca movimentação no recreio:

Algumas crianças estão sempre mais quietinhas, numa velocidade mais baixa, parecem observar o movimento do recreio com cautela. Sempre no mesmo lugar, sempre a comer, vagarosamente, a esperar o momento menos perigoso para se deslocar.

Educação Infantil:

Estevão caminha pelo pátio com o colega, conversam baixinho, se sentam, ficam a conversar e rir, sem se mover muito. A Dani e a

Raquel brincam de achar flores, elas estão mais quietinhas, ficam só pegando folhinhas das árvores. (20 de agosto de 2008)

Ensino Fundamental

Procuro os alunos do primeiro ano B, alunos da Professora Maria Hilda. Me sento em um banco com mesa. Vejo a Maria e a Raquel sentadas no palco. Elas estão comendo. (31 de março de 2009)

Maria e Raquel, como sempre, sentadas e conversando, no palco. Raquel e Maria Carolina sentadas no palquinho, como sempre, lanchando. Hoje, Helena está ao lado delas, mas por pouco tempo, logo sai correndo. Solange, Karin e Maria Laura e Gabriela estão em volta de Maria e Raquel, comendo o lanche de Maria que é um saco de chips.

Mas logo todas desaparecem, e sobram apenas Maria e Raquel novamente, sentadas, comendo.

As meninas retornam, Karin, Solange, Gabriela, comem mais um pouquinho do salgadinho e depois saem correndo.

Andressa se aglomera com um grupo de meninas que estão sentadas.

Dentre as meninas que estão sentadas estão Vivian, e algumas outras da classe. (30 de junho de 2009)

4.9.4. Um movimentar-se em alta velocidade no recreio:

A alta velocidade no recreio é a característica mais forte do recreio. “[...] só o nômade tem um movimento absoluto, isto é, uma velocidade; o movimento turbilhonar ou giratório pertence essencialmente à sua máquina de guerra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 52) Percebe-se corpos sendo deslocados em alta velocidade o tempo todo, é o que mais certamente define este momento escolar. São muitos corpos, de diferentes idades, de diferentes tamanhos correndo, a maioria parece que corre, e este corre-corre intenso atordoa e amedronta algumas pessoas. Mas muitos ali parecem nada temer, se jogam, as vezes

voam, de uma mureta a outra, de uma escada a outra, de uma grade ao chão, do chão para um muro. “Uma coisa, um animal, uma pessoa só se definem por movimentos e repousos, velocidades e lentidões (longitude), e por afetos, intensidades (latitude)” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 109).

Ensino Fundamental:

Vejo a Karin e Vivian juntas. A Andressa também. Elas mexem com um menino da classe e ele sai correndo atrás delas. Elas gritam e correm. Na hora que o pegante chega perto, eles correm em desespero, em massa. (9 de junho de 2009)

Eduardo Wilian deitado no chão, a professora chega. Todos correm para a sala. (9 de junho de 2009)

Entram umas crianças maiores, no refeitório, correndo e batendo as mãos nas bandejas, enquanto estão na fila para pegar o lanche. Começa uma grande bagunça, jogam bolo no chão, chicletes, um corre corre.

Márcio come andando. Pede bolacha para o colega. Logo saem correndo do refeitório. Comendo, segurando o pote de lanche, e o pão, guarda as bolachas no bolso. (9 de junho de 2009)

No palquinho, onde estou, as crianças sobem e descem, pulam.

As vezes encostam em mim.

De súbito aumentam os gritos, a correria e o alvoroço.

Karin empurra Solange e sai correndo.

Helena de bota de salto plataforma, corre com Susana.

Karin chama uma outra menina pra brincar. (31 de março de 2009)

Karin de tênis corre bem mais rápido, parece que é pega-pega.

Karin vem ao meu lado, pergunto se estão brincando de pega pega. Ela sai correndo, pergunto com quem que está. Ela sai correndo, depois volta e me fala que está com a Aline.

A Helena, Susana, Gabriela e Maria Laura passam em trezinho, com outras, uma segurando nas costas das outras. Uma fila.

Solange, Aline e Karin passam grudadas, andando, quando, Karin sai correndo. As duas outras correm atrás.

Seguram os moletons e jaquetas amarradas nas cinturas, ao mesmo tempo que correm.

São rápidos. (30 de junho de 2009)

4.9.5. Um ficar só no recreio:

Apesar de toda a loucura, de toda a intensidade e movimentação no recreio, algumas crianças são mais cautelosas, talvez com medo, se sentem inseguras quem sabe, e não se jogam no meio da multidão, ficam a sós.

Educação Infantil:

Estevão é pequenino, caminha só, fecha os olhos e levanta os braços. Estevão se senta no chão perto da mesa onde está a Imila e lá fica, sentado a olhar as crianças mais velhas que estão por perto, pulando corda. (20 de agosto de 2008)

Ensino Fundamental:

Andressa andando, sozinha, com um pacote de chips.

Dani aparece só, grudada na parede, parece que está com medo de uns meninos que passam correndo. Ela se encosta e se protege com a mão. (30 de junho de 2009)

No recreio, muitas crianças, um menino sentado no chão, encostado num poste, de olhos fechados, outras crianças em volta,

olhando, muitas crianças, o menino se levanta e sai andando. (12 de fevereiro de 2009)

4.9.6. Um envolver-se em acidentes:

Os acidentes que acontecem no recreio são frequentes, são perigosos, são feios, são assustadores. As crianças se machucam mesmo, e assim que uma criança se machuca, aparece um adulto e a tira do recreio, a leva para a secretaria, onde os cuidados serão tomados e os pais serão avisados por telefone.

Subitamente um acidente acontece, uma trombada ou um tombo muito forte causa um barulho forte, que chama a atenção e assusta. Logo as crianças choram, gritam. É muito rápido e os riscos de acidentes são muito grandes visto o espaço inadequado para tamanha intensidade e velocidade e quantidade de crianças juntas explodindo de potência a ser liberada. São muitas horas de corpos sendo controlados e poucos minutos de liberdade. Portanto, nestes momentos de liberdade insana muitos acidentes ocorrem.

Educação Infantil:

Logo já se aglomeram seis crianças na fila para mostrar atividades para a professora.

Vários alunos perguntam: tia cadê o Danilo?

Maria responde: O Danilo estava andando e caiu, bateu a cabeça e o joelho pois estava “andando”. (ironiza)

Maria conta: Meti gelo na cabeça dele.

(20 de agosto de 2008)

Ensino Fundamental:

Um menor cai entre os grandes.

Samuel cai no chão e outro em cima dele. (9 de junho de 2009)

Bem na minha frente, cai do muro um moleque e o Samuel, cabeçada no chão. Um suco cai junto e transborda. Bem nessa

hora, passava uma senhora que cuida do recreio. Samuel sai correndo e o menino chora com a mão na cabeça. A senhora leva o menino machucado. Bate o sinal. Outro moleque escorrega no suco no chão e chora. Estou na rampa, na zona de risco total. Eles correm para ir para as salas. Algumas meninas passam andando. Vou para a porta da sala, Solange passa segurando a Karin. A turma do pega-pega, em frente a sala, continua a brincar. Algumas crianças fazem fila na porta da sala. Há uma tampa de esgoto com um buraco, perigo. Uns meninos jogam bola com um copo de suco vazio. (9 de junho de 2009)

Solange está correndo, com sua bota plataforma alta, vira o pé, cai, bate a testa no muro de tijolo a vista e cai no chão.

Chora e vai falar com a Maria que estava sentada no palco. Chega Palmira, que cuida do recreio e diz: “Aonde você caiu? Me mostra! A toa você não caiu!” Solange fica próxima de Palmira e mostra aonde caiu. Palmira sai andando, abraçada na Solange, levemente.

Palmira entrega Solange para uma menina que a leva para a secretaria.

A professora pede para eu levar uma menina lá na secretaria. Ela está com o queixo machucado e com o braço quebrado. Ela caiu na educação física. A professora tem medo que ela fique no recreio. Tem medo dela ser atropelada no recreio, pede para eu levá-la antes da bagunça. Levo-a, compro o lanche dela e deixo-a onde a professora pediu.

4.9.7. Um rebelar-se diante do sinal do fim do recreio:

Este é o momento mais enlouquecido do recreio e de todo o tempo e de todos os espaços escolares. É um momento perigoso mesmo, para as crianças e para os adultos. Há

um perigo constante, é ameaçador, o medo persegue a pesquisadora que se infiltra nos vãos deste espaço liso absurdamente intenso, os corpos atravessam numa velocidade estonteante. São projéteis sendo lançados uns contra os outros, uns juntos com os outros, uns tangentes aos outros. Os gritos também são alucinantes, chegam a doer os ouvidos, chegam a perturbar, a enlouquecer. São poucos os adultos que se encontram presentes neste momento.

Ensino Fundamental:

Maria está sentada ao meu lado, sozinha.

Bate o sinal, todos correm desesperadamente para o corredor que leva para as salas de aula. Maria diz: “Vou esperar todo mundo descer.”

Na hora que bate o sinal os gritos se intensificam.

O pátio vai se esvaziando aos poucos. A “galera” se aglomera em frente as salas de aula. Agora é lá que o “bicho pega”. De longe vejo Fábio, Samuel, Dani brincarem de pular de uma escada. Algumas meninas viram estrela no pátio já vazio, os gritos continuam, mas lá em baixo. (26 de março de 2009)

Bateção de porta, os alunos, em frente as suas salas de aula, mas as salas fechadas, as professoras demoram um pouco até chegarem, enquanto isso, eles batem nas portas das salas, gritam. Alguns alunos estão sentados na porta da sala, a espera da professora, e tampando os ouvidos, tamanha é a gritaria, ensurdecadora. (31 de março de 2009)

Chego na escola e, da rua, onde parei o carro, ouço os barulhos das crianças no recreio. O sinal bate, que acabou o recreio. As crianças começam a correria para as salas. A professora sai da sala dos professores e caminha para a sala dela. Ela vai andando e estou atrás. Ela vai andando e abraçando as crianças que são

ex- alunos ou alunos atuais. No caminho, até a sala, tomo pisão no pé, empurro, vejo a professora, ela anda com as mãos a frente para se proteger. Ela abre a porta, todos entram, eu entro ela fecha a porta e ela diz: “Pronto!” (12 de março de 2009)

4.10. Um fazer fugir enquanto se espera pelos pais na hora da saída:

Na educação infantil, a saída, para os últimos a irem embora, aqueles que os pais demoram para vir buscar, pode se tornar um momento agradável. A professora vai embora e os deixa no pátio aos cuidados de uma senhora. As crianças não se importam muito com o que a tal senhora lhes diz e ficam a brincar, *livres*.

Já a turma do ensino fundamental, no horário da saída, fazem a fila e no caminho, na fila, muita coisa acontece. A professora para a fila em determinado momento, um pouco longe do portão de saída. As crianças beijam a professora e correm, enlouquecidos, ao encontro de seus familiares, para irem embora da escola.

Educação Infantil:

As crianças sentam no chão, junto com as crianças da outra sala do pré. A professora vai embora. Há uma senhora que fica ali na portaria cuidando das crianças, ela fica até as 11:30hs. São treze crianças ao todo, sentadas no chão. Eles brincam. Eles sentam pertinho uns dos outros, grudadinhos. Samuel, Rafael, Vivian e Alberto brincam. Parece que é passa anel, mas não com um anel, com uma ponta de lápis. Eles se levantam para procurar a ponta que caiu no chão. Logo, Dona Eulália, que é a senhora que está tomando conta deles grita: “Sentados!” e bate palmas e de novo: “Sentados!!” Mas eles não parecem não se importar com Dona Eulália.

As crianças tentam tirar a ponta de lápis da mão do Samuel. Passam por ali umas meninas que trabalham na secretaria e as

crianças fazem tchau com as mãos. Eles brincam com as outras crianças da outra sala. Vivian pega no braço do Samuel.

Dona Eulália fala: “Pára de bater!”

Eles estão bem encostados uns nos outros, Rafael abraça Samuel por trás. Eles se tocam, se agarram. Rafael puxando a roupa do Samuel. Dona Eulália fala: “ Ô Rafael, quantas vezes eu tenho que falar!!” Vivian e Rafael se penduram no portão da secretaria, abrindo e fechando. Izabel sozinha, com seus potes de bala, não abriu nenhum até agora. Anda como um cachorrinho, se arrasta pelo chão. Dona Eulália está brava pois tem que ir embora e quer que alguém venha ficar com as crianças. Ela sai, fecha o portão. Um moço da secretaria fala para Rafael tirar a mão do portão. Rafael e Vivian abrem o portão e começam a gritar: “Nariguda, nariguda!!” não sei pra quem. (21 de outubro de 2008)

Ensino Fundamental:

Eduardo Luís fala para um colega na fila: “Vai mexer na sua bunda!”

Eles correm, caem, empurram, socam.

Longo caminho até a saída, rampa lá fora. Depois que saem da fila, saem correndo ao encontro de seus responsáveis adultos que vieram lhes buscar. (3 de março de 2009)

4.11. Um fazer fugir o corpo dócil:

O corpo que não é dócil é aquele corpo que não obedece, que não presta atenção, que não acompanha o ritmo esperado pela professora, que não produz de acordo com o esperado pela professora, ou seja, é o corpo inútil, improdutivo, que não age de acordo com as expectativas de um bom aluno. O corpo que não é dócil escapa, foge, não quer ser ou

não consegue ser o bom aluno, mas ele devém criança em sua potência, em seu tempo, em seu ritmo, em suas formas de agir e de viver na sala de aula.

4.11.1. Um fazer fugir pela desobediência:

Algumas vezes, as palavras de ordens da professora não são acatadas pelas crianças, seja no que tange a forma como uma tarefa deve ser realizada, ou seja no que modo como as crianças devem se comportar na sala.

Educação Infantil:

Dani vai até a mesa da professora e diz no caminho ainda, antes de chegar lá: “Eu fiz as flores dentro da árvore.”

Professora: “Não vai aparecer! Pega lá!”

Dani leva lá e a professora olha e diz: “Nem tá aparecendo direito!” A professora devolve o desenho para a aluna.

Dani diz: “Mas eu vejo e está aparecendo.”

A aluna volta para sua carteira. (10 de setembro de 2008)

Ensino Fundamental:

A professora apaga algo do caderno de Gabriela. Enquanto isso Henrique está fazendo perguntas: “Quem gosta de melancia?” Vários levantam a mão. E ele: “E quem gosta de bolo de chocolate?” Vários levantam a mão.

Prof: “Ô Henrique! O que está acontecendo aí?”

E a professora continua a ajudar a Gabriela.

Então, Helena, em frente ao Henrique continua: “Quem gosta de salada?” Vários levantam a mão. A professora fala: “Henrique!” (14 de maio de 2009)

3.11.2. Um fazer fugir pela falta de atenção:

Percebe-se, em alguns momentos, como pode ser difícil prestar atenção nas palavras de ordem. Isto pode ser demonstrado pelas tarefas executadas de forma diferente do modo como a professora havia requisitado, o que é denominado de falta de atenção pela professora.

Educação Infantil:

Imila: “Ó, presta atenção aqui! Ó, presta atenção aqui, olha, presta atenção!!” (25 de novembro de 2008)

Professora, com o caderno na mão diz: “Olha bem filho, presta atenção, não inventa. Vamo lá, que letra é essa?”

Samuel: “RI-O”

Professora: “Então o que cê vai desenhar?”

Samuel: “Vaca”

Professora: “Não! Presta atenção!” (24 de setembro de 2008)

Para Danilo: “Capricha na letra, eu não tô vendo nada caprichado! Falta de atenção!”

(24 de setembro de 2008)

Professora fala para Andressa: “Cê tem lição na pasta né dona Andressa?!”

Professora diz: “Vai pintar direito! Por favor Andressa! Cê tá indo pro primeiro ano! Será que nem pra pintar Andressa!! Não tem coragem! E esse aqui que você não ligou! Prestar mais atenção Andressa!” (29 de outubro de 2008)

Ensino Fundamental:

Professora: “Presta atenção.”

Aluno: “Ô tia!”

Professora: “Presta atenção, depois você fala!” (10 de março de 2009)

Prof: “Atenção! Vou ensinar o sinal de maior e de menor para vocês!” A professora continua falando e depois: “Atenção que eu tô explicando!”

Dani: “Só vai ter aula de matemática?”

Prof: “Viu Márcio!!” (26 de agosto de 2009)

4.12. Um Devir Imperceptível: a Fuga de Solange

“Os devires são o mais imperceptível, são atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.11)

A fuga de Solange chama atenção pelo fato de ser uma fuga que durou bastante tempo, mas mesmo assim, quase não foi percebida pela professora, por esta razão foi denominada de fuga imperceptível. Como ela, inúmeras acontecem o tempo todo entre as crianças, mas acabam não sendo percebidas nem mesmo pela pesquisadora. Esta fuga é muito interessante, repleta de detalhes. Acaba sendo um acontecimento, um instante singular. É como se por instantes a criança não estivesse ali na sala de aula, estivesse em outro lugar, imaginário, criativo. É um devir absoluto, onde a criança consegue fazer surgir de dentro da sala de aula, um lugar imaginário, um lugar desterritorializado, ela se desterritorializa em seu próprio lugar sem ser incomodada.

Solange sozinha sentada em sua carteira, no fundo da sala, segurando o lápis, enfiando o lápis por entre os dedos. Parece que cantarola algo. Olha para o que a estagiária faz. Mexe nos cabelos, espreguiça, deita na carteira, escreve uma letra, apaga.

Cai um lápis da Vivian no chão. Solange olha e diz: “Vivian, caiu no chão”.

Solange segura a régua e escreve algo. Espreguiça, encosta no armário que está atrás dela, segura no armário, fica olhando para a sala. Abre o armário, fecha, olha para o Samuel e André, que estão um de frente para o outro brincando. Solange coloca a régua na boca, olha para mim, Aline me olha o tempo todo, também parece que não faz a lição, está me olhando, parada.

Solange brinca com a régua e com o lápis, a professora passa perto dela e ela olha para a tarefa. Espirra, a blusa cai no chão. Ela abaixa, pega a blusa.

Solange olha para a blusa que pegou do chão. Puxa uma linha da blusa. Cantarola algo que não escuto, mas vejo os lábios mexerem. Ela mexe no cabelo dela mesmo, canta e dança com os ombros, bem sutilmente. Segurando o lápis, batendo o lápis na blusa. Cantarola, olhando o lápis em sua mão, envolve o lápis com a blusa.

Depois a professora vai para a carteira da Solange, apaga, explica como ela deve fazer, e vai para outro aluno.

Solange olha a professora a corrigir os outros alunos, olha para uma mochila que está no chão, pega a mochila e coloca perto do colega, fica a olhar para a mochila no chão, que é cheia de desenhos.

Espreguiça, abre a boca, segura a folhinha.

Coloca a mão na mochila, levanta, vai pedir pra beber água, a professora deixa, ela vai, vagarosamente. Ao retornar, para na carteira da Dani, olha a borracha dela. A professora diz: “Solange! Cê pediu pra beber água ou conversar com a amiga?”

Solange volta, senta na carteira, coloca a régua no nariz. Fica segurando a régua, olhando através da régua que é transparente. Chama a Karin. Segura o casaco que ela veste. Chama Ádria. Elas não respondem. Solange risca a blusa com o lápis, mexe na blusa. (25 de maio de 2009)

Solange quase que passava despercebida em suas aventuras, em seu lugar, em suas andanças pelo seu corpo, pelo seu olhar, pelos pequenos movimentos com os objetos de sua carteira, de seu arredor “[...] de modo mais freqüente, um grupo, um indivíduo, funciona ele mesmo como linha de fuga; ele a cria mais do que a segue, ele mesmo é a arma viva que ele forja, mais do que se apropria dela” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.79). Solange cantava, dançava se movimentava e ao mesmo tempo estava em seu lugar. “E o que é o devir senão a experimentação de todas as nossas potências – afectivas, de pensamento, de expressão?” (SILVA, 2000, p. 178)

DISCUSSÃO:

1. Semelhanças e Diferenças entre a Educação Infantil e a Primeira série do Ensino Fundamental.

De acordo com os objetivos específicos, havia o intuito de se pesquisar as diferenças e as semelhanças encontradas na educação infantil e no ensino fundamental. Primeiramente será falado das semelhanças encontradas nos resultados obtidos por meio da observação.

1.1. Semelhanças:

Nas *tentativas de controle dos corpos* as duas turmas observadas possuem bastante semelhança no que diz respeito ao fato da professora proferir palavras de ordem para as crianças na realização das tarefas e na correta condução de seus corpos dentro da sala de aula.

Sobre a *captura das fugas*, não se percebe diferenças no modo como ambas as professoras, de educação infantil e do ensino fundamental, procuram capturar as fugas, as brincadeiras, os devaneios, as conversas sobre outros assuntos que não sejam os da sala de aula, tentando trazer as crianças para a execução das tarefas escolares.

O *controle de cada parte do corpo* e a *higiene* são percebidos nas duas turmas de forma bastante semelhante: as crianças deveriam olhar para frente, tirar a mão do nariz, lavar a mão, colocar as pernas para dentro, bem como *sentar corretamente*, enfim, todo este controle minucioso que foi percebido nas duas turmas.

Ao mesmo tempo, o controle das falas na sala de aula é constantemente percebido por meio dos infinitos *pedidos de silêncio* nas suas diversas formas, nas duas turmas observadas. A professora de educação infantil tem um jeito de pedir silêncio que é mandando as crianças fazerem a lição. A professora do ensino fundamental pede silêncio e faz *Chii* o tempo todo. A professora de educação infantil, fala coisas do tipo: *Vamo trabalhá!* Mas ambas estão agindo de acordo com a interrupção das falas que não fazem parte da tarefa num dado momento.

Há, ainda, além de se tentar impedir que as crianças conversem umas com as outras, uma tentativa de *impedimento de contatos físicos* nas duas salas observadas. A valorização do individualismo e da competitividade foi percebido em diversas ocasiões. Cada criança deve *cuidar da sua vida*, produzir a sua tarefa e rápido. Assim, verificou-se o *tempo* das atividades como algo semelhante nas duas salas, há uma pressa constante, de modo que as professoras estão frequentemente falando: *Vamos logo! Anda! Não vai dar tempo.*

No que tange ao modo de *organizar os objetos*, também há uma certa semelhança, já que em ambos os casos, as crianças não são livres para organizar os seus objetos a sua maneira. As mochilas devem estar no lugar, as caixas no lugar, os lápis no lugar, há lugares corretos para cada objeto.

Por fim, sobre as semelhanças nas tentativas de controle dos corpos, *a não aceitação do erro* se encontra presente nas duas salas observadas. Quando as crianças erram na forma ou no conteúdo das atividades, as professoras ficam muito bravas, desprezam o erro e logo buscam o acerto como única alternativa, baseadas em um modelo a ser seguido.

No que diz respeito às *estratégias de controle dos corpos*, algumas semelhanças também foram observadas. A *ameaça e o castigo* são táticas bastante utilizadas pelas professoras das duas turmas, além do *grito*, o qual foi percebido nas duas turmas. Mas, é importante considerar que a professora de educação física era quem mais gritava, e com mais fervor. E as *palmas* como forma de reforçar o controle, também eram usadas nas duas turmas.

A *fila* era algo constante nas duas turmas, nos momentos de se deslocar pela escola. Entretanto, serão ressaltadas, mais adiante, algumas diferenças no que diz respeito às filas.

Outra importante estratégia percebida nas duas salas observadas foi a *premiação dos bons*, todas as professoras utilizam a premiação dos bons com elogios, ponto positivo, palmas, abraço, etc, para aqueles alunos que realizam as tarefas corretamente, rapidamente, caprichadamente.

Por fim, acerca das estratégias para se exercer melhor o controle dos corpos, a *separação Menino X Menina* aparece nas duas turmas, sendo utilizada para organizar as filas, mas também, para diferenciar o comportamento de um menino e o comportamento de

uma menina. As meninas são mais cobradas quanto ao capricho e quanto ao bom comportamento.

No que diz respeito ao *que a disciplina produz*, algumas semelhanças também foram observadas, tais como o *controle entre as crianças, falta de autonomia, o empenho pela eficiência e intriga entre as meninas*. Todas estas categorias são apresentadas tanto na sala de educação infantil como na do ensino fundamental. Quando as professoras se ausentam, o controle entre as crianças aparece de forma mais explícita. A falta de autonomia aparece nas inúmeras vezes nas quais as crianças fazem questionamentos que algumas vezes parecem até insensatos, tais como: *tia posso virar a página?* O empenho pela eficiência aparece nos momentos nos quais as crianças se esforçam para realizar as atividades de acordo com o que a professora requisitou. Ocorre também a intriga entre as meninas, que se torna um acontecimento singular pelo fato dele aparecer apenas entre as meninas.

No que diz respeito às fugas, também presenciou-se muitas semelhanças entre as duas salas observadas. As *conversas* e os *movimentos* constantes aparecem nas duas salas de aula. As crianças não ficam paradas a produzir o tempo todo, afinal, não são máquinas, são pessoas e mais, são crianças, isto é, potência, vida, energia, pulsão, calor.

Ao *fazer a fila fugir* ambas as turmas se assemelham, pois, para as crianças a fila é um lugar de contatos físicos, lugar de proximidade.

Quanto ao *choro*, nas duas séries foi percebido um fato em comum, crianças chorando por não conseguirem fazer uma tarefa a tempo, por ficarem atrasadas. E após este fato, a professora fala que *dá tempo de tudo, não sei pra que a pressa*. Entretanto, verificou-se que as próprias professoras estavam sempre apressando as crianças para fazer as tarefas rapidamente.

A *dança*, em ambas as turmas acontecia de maneira tímida, algum movimento de dança que surgia no meio da aula, em alguma criança, em algum momento isolado, um ponto de dança que respingava, mas logo era enxugado.

Durante o recreio a *pouca movimentação ou a alta velocidade* estão associadas ao fato de que há sempre grupos de crianças que são mais parados, e que, frequentemente, estão nos mesmos locais, comendo, realizando brincadeiras mais quietas. Ao mesmo tempo, há outros grupos que estão sempre correndo, gritando, realizando brincadeiras mais

agressivas ou mais velozes. Tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil, estes tipos de grupos foram observados. Ao mesmo tempo *o ficar só no recreio* também aparece nas duas turmas.

Nas duas turmas observadas, foram percebidas semelhanças no fato de não haver atividades pedagógicas e direcionadas que retratassem brincadeiras ou atividades que estivessem envolvidas com a produção ou favorecimento de criatividade. As tarefas eram *folhinhas* desenhadas para pintar, *ou lousa* para ser copiada, ou *um tema* para ser desenhado de acordo com um modelo preestabelecido. Ao mesmo tempo, também não foram observadas atividades envolvendo artes, nem mesmo as artes plásticas foram observadas nas duas turmas.

1.2. Diferenças:

1.2.1. Sobre os espaços:

Percebe-se que a sala de educação infantil estava todos os dias organizada da mesma forma, as carteiras nos mesmos locais, durante o ano todo, pouca mobilidade das crianças. Algumas vezes a professora trocava alguma criança de lugar, por estar conversando muito. O banheiro era dentro da sala de aula e o bebedouro ao lado, de modo que podia ser visto pela professora. A classe possuía um ar condicionado, o qual foi conseguido pela professora por meio de rifa. Era a única sala da escola que tinha ar condicionado e dois umidificadores de ar, além de dois ventiladores. Havia duas portas de correr em cada lado da sala e vários vitrôs. Havia um armário em forma de closet, onde todos os materiais das crianças ficavam guardados. Além de um outro armário-closet com revistas para recortes e outros materiais. Era uma sala bastante ventilada e gostosa.

A professora pouco se movia, podia ver tudo do lugar onde estava, em sua carteira sentada, observando. Ela detinha todo controle. A sala era sempre muito organizada, os materiais, a disposição das carteiras.

A sala do ensino fundamental era maior, pois havia mais crianças. Havia três ventiladores e alguns vitrôs.

A disposição das crianças na sala mudava quase que diariamente. Cada vez que a pesquisadora se fazia presente na sala, esta estava organizada de uma forma diferente. A disposição das carteiras sempre se alterava e os locais onde as crianças estavam também era frequentemente alterado. Muitas vezes, algumas crianças eram colocadas no meio entre as filas das carteiras, isoladas, de castigo. A professora caminhava bastante pela sala, sempre muito afobada. A sala era sempre muito desorganizada, as crianças se movendo bastante, de forma desordenada. As carteiras se moviam bastante.

Nas aulas de educação física não podemos diferenciar as turmas pois na educação infantil não havia aulas de educação física, o que deve ser questionado. O corpo não era trabalhado pedagogicamente falando. As crianças trabalhavam seus corpos no recreio, brincando, mas mesmo assim, pensando em possibilidades de experimentar o corpo, era pouco trabalhado nas aulas da educação infantil.

Os espaços frequentados no recreio eram diferentes na educação infantil e no ensino fundamental. Na educação infantil as crianças ficavam separadas das outras turmas da escola. Eram apenas duas turmas de educação infantil juntas em um espaço aberto, em parte coberto e em parte descoberto. Mas sem atrativos para as crianças. As crianças ficavam livres soltas, mas relativamente, já que só podiam pisar no concreto. Sempre havia um adulto cuidando do recreio, que não era a professora da sala, ou era a uma pessoa designada para cuidar do recreio ou a estagiária. O adulto ficava sentado olhando, dizendo que não podia ir na grama, ou, cuidando para que as crianças não brigassem e nem se machucassem.

O espaço do recreio no ensino fundamental era bem mais amplo, complexo e perigoso. O espaço era bastante grande, mas todo de concreto, coberto apenas parcialmente. As crianças ficavam juntas, todas as turmas de primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano. Havia duas turmas de cada série. Eram muitas crianças ao mesmo tempo, correndo. Havia muitas escadas e muitas rampas. Alguns jardins, os quais não deviam ser frequentados, mas que, algumas vezes, no meio das brincadeiras, as crianças acabavam pisando. Havia mais possibilidade de movimentação, já que as crianças pulavam as muretas, subiam nos portões de grade de ferro, subiam e desciam as escadas e as rampas correndo. Mas se machucavam bastante.

No ensino fundamental, várias vezes, as crianças escreviam na lousa, mas as professoras não gostavam, davam broncas, mas mesmo assim, sempre após o recreio, um

pouco antes de a professora voltar, ou mesmo quando a professora já estava lá, havia muita bagunça, as crianças escreviam na lousa, até que a professora percebesse e tirava as crianças dali. Já na educação infantil, apenas uma vez, uma criança foi vista fazendo um risquinho, mas logo a professora deu uma bronca muito séria e a criança parou. Na educação infantil, a própria professora não escrevia nada na lousa, e no ensino fundamental era tudo cópia da lousa, na educação infantil havia a *folhinha, produção de folhinhas em série*.

1.2.2. Sobre as tentativas de controle dos corpos

O mandar sentar:

A professora de educação infantil quase não mandava as crianças sentarem. As crianças sempre se levantavam para mostrar a tarefa e depois voltavam para continuar a fazer a tarefa. A professora ficava sentada, olhava a tarefa, fazia algum comentário e dava a ordem, para pintar, para pegar outra folhinha, ou se estiver errado, para ver onde errou e arrumar.

Já a professora do ensino fundamental pedia para as crianças sentarem o tempo todo. As crianças haviam se acostumado, no ano anterior, com a professora da educação infantil, a se dirigirem para a mesa da professora para mostrar as tarefas o tempo todo, mas a professora do ensino fundamental não permitia que as crianças viessem mostrar a tarefa, ela dizia que estaria passando de carteira em carteira para verificar. Deste modo, as crianças eram ordenadas a permanecer sentadas o tempo todo, mas as crianças sempre levantavam para alguma coisa e isso perturbava a professora, ela ficava nervosa, afobada, irritada e falando sem parar, gritando, pedindo silêncio.

As crianças da educação infantil, por levantarem o tempo todo para mostrar a tarefa para a professora, talvez já satisfizessem a vontade de se movimentar e assim, as crianças, tanto quanto a professora, ficavam mais calmas, mais tranquilas.

A maioria dos exemplos pedindo para as crianças sentarem, na educação infantil, eram da estagiária e não da professora.

1.2.3. Sobre as estratégias de se conseguir o controle:

Os contatos corporais com a professora

A professora do ensino fundamental se envolvia frequentemente em contato corporal com as crianças, tanto quando era para colocá-las em seus lugares, quanto quando era para fazer tarefas juntas, como no ensino individualizado. Isto também acontecia quando era apenas uma expressão de afeto carinhoso pela professora.

Já a professora da educação infantil não se envolvia muito com as crianças, ela era mais distante.

A Fila:

Na educação infantil havia fila na mesa da professora para mostrar a tarefa, já no ensino fundamental a professora não permitia este tipo de fila, o que, como já foi dito, causava conflitos, pois as crianças estavam acostumadas com este modo de proceder, e no começo do ano, se aglomeravam ao redor da professora, mas logo foram se costumando com a forma de trabalho da professora do ensino fundamental. Entretanto, foram necessários muitos gritos, muitas palmas e muitas ordens por parte da professora para que as crianças não fossem até a sua mesa com caderno para mostrar.

1.2.4. Sobre o que a disciplina produz?

Ordem internalizada

Na educação infantil as crianças eram bastante organizadas, no ensino fundamental esta ordem é menos visível, apenas em alguns momentos. As crianças que frequentaram a educação infantil com a professora Maria, apresentam esta disciplina internalizada, os outros não. Nas aulas de educação infantil havia todo um ritual, as meninas iam até o closet pegar a caixa e a pasta, depois os meninos. Todos deveriam colocar a caixa no chão e a pasta embaixo da carteira no suporte que havia. A caixa guardava caderno, estojo, os

pertences da criança, e a pasta as folhinhas já realizadas. As crianças não tinham mochilas e os materiais ficavam na escola.

A turma do ensino fundamental possuía mochila, as crianças levavam os seus pertences na mochila. A professora devia sempre pedir para algumas crianças arrumarem suas mochilas por estarem jogadas pela sala.

1.2.5. Sobre as fugas

Um conversar em paralelo:

Na educação infantil, algumas vezes, a professora participa da linha de fuga, conversa um pouco com as crianças, mas logo retorna para a linha dura. Entretanto, a professora do ensino fundamental não foi percebida em conversas sobre outros assuntos com as crianças.

O choro:

A professora de educação infantil elogia e tenta falar algo para que a criança pare de chorar, já a professora do ensino fundamental, em alguns momentos, acalma a criança com abraço, colo, contato corporal. Mas quando a criança que está chorando é uma criança a qual a professora está sempre chamando atenção, então a professora não acalenta muito esta criança quando chora, a professora ainda dá um sermão. A professora da educação infantil é mais distante corporalmente da criança, a professora do ensino fundamental é mais próxima, mais calorosa.

Um fazer movimentos incompatíveis com a tarefa:

As duas turmas observadas se diferenciam pelo fato de que as crianças fazendo movimentos incompatíveis com as tarefas foi mais percebido no ensino fundamental. Na educação infantil, era mais difícil de se perceber tais movimentos, a linha era mais dura,

era o que mais aparecia, era difícil perceber as linhas de fuga ou elas aconteciam em menor frequência, pois havia mais disciplina, mais ordem, mais vigilância, menos crianças.

A Dança:

No ensino fundamental, em um momento a professora dançou com uma criança. Na educação infantil a professora nunca dançou.

Um fugir para ir ao banheiro:

Como o banheiro, na educação infantil, era dentro da sala, as crianças iam ao banheiro, muitas vezes, sem pedir e logo retornavam ao seu lugar. Este fato não tomava uma proporção absurda, nem se fazia muito alarde sobre isso. Já no ensino fundamental, o banheiro era fora da sala, portanto havia muitos pedidos para ir ao banheiro.

Contatos corporais com as professoras:

Na educação infantil a professora fica sentada, passa a mão no cabelo, dá um beijo, um contato mais distante; no ensino fundamental, a professora é mais calorosa, fica em pé e abraça as crianças, frequentemente. Do mesmo modo como aparece no choro, a postura da professora, em outros momentos, também se mostra mais afetuosa corporalmente.

O refeitório:

A turma de educação infantil vai para o refeitório apenas com a companhia da outra turma de educação infantil. No ensino fundamental estão as crianças do primeiro ao quinto ano. Há uma mistura maior. Na educação infantil, a professora fica junto e só sai quando as crianças voltam para o pátio da educação infantil e ficam sob a guarda de outra pessoa. No ensino fundamental, no refeitório, a professora já sai e ficam as crianças, em meio às outras crianças do ensino fundamental, das séries iniciais.

Um corpo-a-corpo generalizado no recreio propriamente dito:

Se diferenciam, assim como no refeitório, apenas pelo fato de que a educação infantil é mais isolada e o ensino fundamental são muitas crianças. Na educação infantil eles brincam mais entre eles, no ensino fundamental se misturam com as outras crianças, mas as brincadeiras e o corpo a corpo é o mesmo.

As brigas no recreio:

São mais visíveis e mais frequentes no ensino fundamental. Na educação infantil, as brigas quase não se fazem presentes.

Machucado no recreio:

Os machucados são muito mais frequentes no ensino fundamental. Na educação infantil quase não ocorrem. Como o espaço do recreio da educação infantil é mais restrito e com menos crianças, sem escadas, sem rampas e com uma pessoa apenas para olhá-los, fica mais difícil das crianças se machucarem. Eles são mais protegidos.

Um rebelar-se diante do sinal de fim do recreio.

Na educação infantil não tem sinal, a pessoa que cuida do recreio vai chamando para eles entrarem. Eles tomam água e retornam para as carteiras. Existe uma certa correria, mas pelo mesmo motivo de antes, é mais tênue. No ensino fundamental é mais intenso.

Saída:

Na educação infantil algumas crianças, antes de ir embora, cujos pais demoram mais para vir buscá-las, ficam a sós, sem a professora, mas sob a guarda de uma funcionária da escola, no *hall* de entrada, em frente à secretaria, dentro da escola. No ensino fundamental, tal fato não acontece, visto que as crianças são todas levadas até um local

próximo de um portão externo, pela professora, em fila. Mas dali em diante, as crianças saem correndo e vão ao encontro de seus responsáveis. Lá fora, onde há um monte de pais, avós, tios, pessoas mais velhas, entretanto, se a criança encontrou seu responsável, não se sabe, pois vira um tumulto. É menos protegido do que a educação infantil.

As aulas de educação física:

Percebe-se, especialmente nas aulas de educação física, uma forma muito ríspida da professora se comunicar com as crianças, até quando pede um favor para a aluna, é chamando-a de *tagarela*. Parece que são formas de violência verbal.

O apito é frequentemente utilizado pela professora, evidenciando a proximidade deste modelo de ensino com o modelo militar de treinamento dos soldados.

Percebe-se, apesar do modo militar da professora agir com as crianças, por meio dos gritos, dos apitos, das ordens, das filas, que as crianças escapavam bastante, criavam outras atividades, não se importavam com as atividades da professora. As aulas de educação física eram sempre muito apressadas, já que era a primeira aula, a professora fazia chamada dentro da sala, rezava, depois esperava silêncio, para fazer a fila, para caminhar até a quadra ou, para um espaço externo. No espaço externo, dava brincadeiras, cada dia uma, ou mais que uma, em um mesmo dia, por exemplo; vivo ou morto, elefantinho colorido, bola para chute a gol, basquete, corda, brincadeira de bolinha de gude, dentro da sala, sentados nas carteiras a olhar como a professora jogava. O tempo que restava para as brincadeiras era bem pouco, logo acabava, tinham que beber água, lavar as mãos e voltar em fila. Não parecia haver um projeto, envolvido com a expressão corporal, todos os dias os mesmos alongamentos e brincadeiras. Parecia que era um passar o tempo com brincadeiras. As crianças pouco se envolviam, logo se dispersavam, então de repente a professora mudava de brincadeira, como que para chamar a atenção das crianças. Havia uma rispidez sempre presente.

Para Bracht (1999, p.82, 83), “introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da EF (educação física).” Mas isto não foi presenciado, havia um modelo militar, brincadeiras para passar o tempo, muita agressividade na forma de falar com as crianças, muitos gritos.

Não havia um projeto de *cultura corporal* (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008). Pode-se dizer, de acordo com Torri, Albino e Vaz (2007) que esta professora de educação física agia de acordo com o que se chama de *educação pela dureza*.

Além disso, os espaços das aulas de educação física eram extremamente sujos, insalubres, frios e perigosos.

2. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões possíveis.

Em Santos e Vieira (2006), encontra-se uma preocupação com a *educação escolarizante* presente no primeiro ano do ensino fundamental, há um pensamento de que esta série não deve ser escolarizante, mas possuir formas lúdicas de alfabetização. Em outros documentos (BRASIL, 2004) também se verifica a compreensão de que são necessárias formas diferentes e lúdicas para trabalhar com crianças de seis anos no ensino fundamental. Entretanto, o que se verificou, tanto na educação infantil quanto no primeiro ano do ensino fundamental, foi um ensino totalmente escolarizante, e raramente imbuído de caráter lúdico.

Marturano, Trivelato-Ferreira e Gardinal (2008) alertam para o fato de que no ensino fundamental há novas exigências, em relação à educação infantil. Foram percebidas muitas diferenças nas duas salas de aula pesquisadas, mas, acredita-se que essas diferenças acontecem de um ano para outro, por conta da mudança de professora, cada professora é diferente da outra e, até podemos dizer que, a sala de aula da educação infantil era mais disciplinadora do que a sala do ensino fundamental. A professora do ensino fundamental chamava as crianças de *criancinhas* e as crianças chamavam a professora de *tia*. Já na educação infantil a professora não tratava as crianças de maneira infantilizadas e as crianças quase não chamavam a professora de tia, mas de professora.

Desde a tenra idade, isto é, já na educação infantil, as crianças saem de suas casas onde poderiam ter, talvez, maior liberdade de expressão e de movimentação, para fazerem parte de uma composição de forças no interior de uma sala de aula e da escola como um todo. Neste local, seus corpos são confinados, seus gestos são moldados, suas brincadeiras são cerceadas, tudo em prol da produção de um corpo eficiente, obediente, disciplinado,

útil, isto é, *o ser bom aluno*. Tudo em prol da produção de um povo para a composição de uma nação. (ABRAMOWICZ; LECOVITZ; RODRIGUES, 2009)

Pode-se perceber que, no decorrer da descrição do ambiente escolar, especialmente no que diz respeito às áreas próximas à educação infantil, encontravam-se parque infantil e áreas verdes amplas. Entretanto, não houve sequer um dia no qual as crianças pudessem frequentar o parque infantil. Este encontrava-se cerrado, fechado, trancado com cadeado durante os dois anos e meio nos quais a pesquisadora esteve presente na escola. Havia um discurso de que o parque era perigoso. Ao mesmo tempo, as áreas verdes, as árvores e os gramados também não eram frequentados pelas crianças, que deveriam caminhar apenas na parte cimentada do pátio.

Entretanto, ao dar continuidade ao trabalho, por meio da análise das linhas de fuga, procurou-se evidenciar os modos, mesmo no interior deste modelo disciplinar, pelos quais as crianças conseguem criar outras possibilidades de viver no interior da escola, conseguem deixar vir a tona suas potências de devir-criança, suas criatividades e inventividades. Evidencia-se ainda, o modo como as crianças se envolvem com os espaços e entram nos vãos da força disciplinar rompendo com este modelo e criando formas específicas, algumas vezes sutis e outras escancaradas de viver o disciplinamento com potência de vida.

Existem trabalhos (IZA; MELLO, 2009) enfatizando a importância da brincadeira na vida das crianças, especialmente na educação infantil, entretanto, a brincadeira, como recurso pedagógico não foi presenciada, foi praticamente nula.

Para Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), a aula deve ser um local onde a criatividade aconteça, o currículo deve ser pensado como possibilitando experiências para as crianças. Por meio das observações, percebe-se que o currículo não é pensado e nem praticado desta forma, mas apesar disso, a criatividade acontece entre as crianças.

Silva, Raitz e Ferreira (2009) falam que a escola deve pensar nas necessidades reais das crianças, entretanto, acredita-se, com base nos resultados desta pesquisa, que a escola não está pensando nas reais necessidades das crianças.

A educação higienista foi presenciada nas observações realizadas, quando a professora manda a criança lavar as mãos, tirar o dedo do nariz etc., nos mesmos moldes de pesquisas que relatam o movimento higienista presente nas escolas no início do século XX. (ALMEIDA JR., 1922 apud ROCHA, 2003, p.49), (GOIA, 2007), (SILVA, 1999).

Para Strazzacappa e Morandi (2006), a dança está nos PCN e deveria estar presente na escola. Entretanto, André (2008) verificou a ausência da dança na escola, e, nesta pesquisa também se verificou a ausência da dança na escola. Apesar de Strazzacappa (2001) falar que as artes plásticas são mais valorizadas na escola, nesta pesquisa, nem as artes plásticas foram verificadas, pois, pintar desenhos prontos, ou fazer desenhos temáticos em série, não pode ser denominado de artes plásticas.

Moehlecke e Fonseca (2005) concebem a dança como forma de subjetivação voltada ao movimento o qual culminaria na *micropolítica de existir de múltiplas maneiras*. Parece que as crianças, independente de ter aulas de dança ou de educação física que favoreçam isso, agem assim o tempo todo, nos vãos da disciplina na escola. Apesar da ausência das artes, da ausência das brincadeiras, da ausência de espaços adequados, no currículo e na prática cotidiana pedagógica da escola, as crianças agem de múltiplas maneiras.

Entretanto, pode-se pensar que as crianças criam na escola, mas as custas de muito embrutecimento, muita dureza, muita rispidez que envolve a realidade educacional, por não possuir condições físicas e nem humanas para aproveitar o potencial criativo das crianças e viver uma educação mais leve, mais clara, mais livre, mais aberta, em espaços mais abertos e mais artísticos. Por que a arte não está na escola? Talvez tudo isso que acontece de embrutecedor tenha alguma coisa, ou muita coisa, a ver com a violência social. Os dados de violência causados contra crianças, as denúncias em conselhos tutelares, acerca da violência infantil, apontam um alto número de casos que ocorrem dentro das escolas. A violência começa dentro de casa, depois nas escolas e continuam na vida adulta. Paradoxo, no local onde as crianças deveriam estar protegidas, brincando, criando, dando livre curso para suas potências, para seus devires, elas estão sendo embrutecidas. Nesta primeira infância, ainda conseguem dar vazão a sua criatividade nos vãos da disciplina, nos vãos dos espaços duros, escuros, fechados, mas até quando? Até que idade elas conseguirão dar livre curso a esta potencialidade de maneira lúdica?

Freire (2001) coloca em debate a formação dos professores, que os corpos dos professores são duros, que não há um modelo de corpo flexível. As crianças aprendem no contato com os adultos também. Deve-se pensar no corpo da professora, que modelo de corpo a professora de educação infantil está oferecendo às crianças ao permanecer o tempo

todo sentada em sua cadeira? Para Marinho (2005), as professoras de educação infantil deveriam ter uma formação em dança, mas no caso pesquisado isto parece não ocorrer, pois, o corpo da professora de educação infantil era totalmente sedentário.

Iza e Mello (2009) e Richter e Vaz (2010a, 2010b) dizem que o brincar é o mais importante, e eles mesmos percebem, em pesquisas, que a educação infantil é muito escolarizante, entretanto, pesquisam realidades onde há o parque, onde as crianças brincam no parque, e mesmo assim consideram tal realidade escolarizante. O que devemos pensar de uma escola que tranca o parque?

Gaya (2006, p.254), Strazzacappa (2001) e Silva et al. (2004) criticam o fato da escola priorizar o silêncio e a ausência de movimento na sala de aula. Guedes (2008) fala que os professores do ensino fundamental, mais do que os da educação infantil, não se envolvem em jogos e brincadeiras, ficando excessivamente preocupados com conteúdos, currículos e disciplina, mas nesta pesquisa, percebe-se que já na educação infantil há essa exacerbação de disciplina e de conteúdos.

Para Pena, Bogéa, Borges (2008) e Tiriba (2008a), nas escolas, as mentes devem ser atentas e os corpos parados. Mas, por meio das análises dos resultados desta pesquisa percebe-se que as *mentes devem estar atentas* apenas para atividades repetitivas, o que pode ser considerado como uma *mente parada*. E os corpos não ficam totalmente parados, eles devem executar a movimentação necessária para os fins escolares.

Para Kohan (2008, p. 17) deve-se tomar cuidado, pois às vezes, muda-se a forma de lidar com as crianças, mas a disciplina se torna mais sutil, no entanto, no caso pesquisado, a disciplina não aparece de forma sutil, ela é evidente e explícita.

Mendes e Nóbrega (2004) ressaltam o papel da escola como repressora da expressão, mas a escola não apenas reprime, ela incita, como nos diz Foucault, modos específicos de expressão corporal, aqueles voltados para a produção de tarefas escolares, e para a obediência em sala de aula.

Cruz e Carvalho (2006) realizaram pesquisa sobre as questões de gênero e ressaltam a violência dos meninos, mas nesta pesquisa, percebe-se como as meninas também se mostram agressivas em diferentes momentos, por meio de brigas, de intrigas e de brincadeiras de bater.

Pode-se questionar se, como foi visto na introdução do trabalho, se prezava a saúde na escola, por meio das teorias higienistas, por que motivo, hoje, se encontra um ambiente um tanto quanto insalubre? Como pensar a questão do surto da Gripe H1N1 (gripe suína), o qual se deu inicialmente justamente nos anos nos quais houve a observação desta pesquisa. Como repensar a questão dos espaços fechados aglomerando muitas pessoas? Espaços escolares, de trabalho, de lazer, tais como os shoppings. Não deveria ser repensado este modo de viver enclausurado? Apesar de Ortega e Zorzanelli (2010) reforçarem o fato de que se vive atualmente um surto de preocupação com a saúde, que saúde seria esta vivenciada nas escolas e em todas as instituições fechadas onde as pessoas se encontram na atualidade?

Como pensar a produção da subjetividade dentro dos espaços fechados? As crianças produzem suas subjetividades no *intermezzo*, quando elas se relacionam umas com as outras nas linhas de fuga, paralelas, tangentes, dissimulando e escapando ao que é próprio da escola.

Há uma tentativa de se constituir um tipo específico de sujeito na escola, por meio do disciplinamento, por meio da produção dos corpos dóceis, por meio da produção do bom aluno. Mas, as crianças produzem as suas subjetividades para além desta produção de um tipo específico de sujeito. Elas podem até dar uma resposta positiva agindo conforme o que lhes é requisitado, mas não param aí, há outras coisas sendo produzidas e criadas. Sua subjetividade não se resume a um corpo dócil, a um organismo organizado, elas produzem o tempo todo o *Corpo sem Órgãos*. Algumas crianças apenas produzem os *Corpos sem Órgãos* e não respondem positivamente ao poder disciplinar. Mas então, estas ficam expostas, ficam penduradas no muro branco ou caem no buraco negro, são as crianças chamadas indisciplinadas, as que *dão mais trabalho* para a professora, as que chamam mais atenção, se diferenciam. A escola não sabe lidar com crianças diferentes, a escola é normalizadora.

A produção da subjetividade acontece por meio dos agenciamentos maquínicos e de enunciação. Mas nesta pesquisa, procurou-se evidenciar com mais intensidade os agenciamentos maquínicos e as diferentes formas como eles acontecem na escola.

Há, portanto, uma tentativa de se produzir determinado tipo de corpo na escola, mas há diferentes experiências com o corpo na escola, independente das tentativas de controle.

De que modo a produção de subjetividade se relaciona com o corpo na escola, nas relações de ensino aprendizagem e em outras relações, as quais se dão no cotidiano da rotina da escola?

Os momentos do *entre* foram especialmente importantes para esta pesquisa, por exemplo, os caminhos da sala de aula para o refeitório, da sala de aula para a aula de educação física, da sala de aula para a porta de saída, do refeitório para o pátio. Todos estes momentos que iam de um espaço a outro, estes deslocamentos pelos diversos espaços escolares foram de exímia importância, pois, justamente nestes momentos, muita coisa diferente e interessante acontecia. As filas eram a forma corrente de deslocamento pela escola, mas mesmo assim, esta fila acabava por se transformar em outra coisa completamente diferente do que seja uma fila. Nestes instantes, do entre, do fora dos espaços, das fronteiras, foram percebidos os momentos, os acontecimentos privilegiados de contatos, de encontros, de alianças, de combates, de agenciamentos e de devires.

A educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, no modo como foram verificados nas realidades observadas, estão bastante diferentes de uma realidade lúdica, brincante e artística. A realidade observada é extremamente escolarizante, desde os primeiros dias da observação na educação infantil. A professora desta sala, em conversa informal com a pesquisadora, logo informou: *eu levo um mês pra colocar todos nos eixos*. E realmente, as crianças da educação infantil eram extremamente organizadas, ordenadas e realizavam uma *produção de folhinhas em série* constantemente. Dificilmente foram percebidas as linhas de fuga na educação infantil. A professora da educação infantil conseguia colocar ordem na sala, de modo que as linhas de fuga eram mais tênues, menos perceptíveis.

Sobre a questão se a escola está possibilitando a experimentação de infâncias, podemos responder que, apesar da escola, as crianças experimentam infâncias. Talvez mais perigosamente, talvez por meio de linhas de fugas absolutas, talvez se machucando bastante, chorando, sofrendo...

O inesperado e o imprevisto na escola acontece frequentemente, mas ao mesmo tempo, há uma tentativa de se bloqueá-lo constantemente.

Deve ser questionado o motivo pelo qual as artes, como música, teatro, dança, artes plásticas, circo, fotografia, cinema, não se encontram presentes na escola. São inúmeras as

possibilidades e ricas as formas por meio das quais a educação escolar poderia se apropriar das metodologias artísticas, tanto para reforçar conteúdos escolares, quanto para o ensino da arte em si. Entretanto, não se verificou a arte nem mesmo na forma de artes plásticas, o que normalmente se presencia nas escolas. Qual será o motivo da arte estar ausente da escola?

3.Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari: reflexões possíveis:

De acordo com os resultados obtidos, pode ser observada a proximidade dos eventos da sala de aula com aquilo que Foucault (1987) descreve como a produção dos corpos dóceis por meio de técnicas disciplinares. Apesar de todas as tentativas, na área da Pedagogia e da Psicologia, de se compreender as individualidades da criança, de se tentar compreender as formas pelas quais as crianças aprendem, as formas pelas quais as crianças melhor convivem, o que se presencia, na prática cotidiana, são as seculares técnicas de disciplinar os corpos. Há, especialmente no momento das tentativas de controle, uma marca forte da presença insidiosa do poder produzindo os corpos das crianças.

Para Michel Foucault, a fila, é pura disciplina. Entretanto, este trabalho mostrou como a fila se torna outra coisa, um devir, uma não fila, um local de muito contato físico e de explosão de potência, de intensidade, de rizoma. Ou seja, a fila como uma possibilidade de existir de múltiplas maneiras, como local de experimentações, de alianças, de proximidade. Como cada criança se envolve com as outras no momento da fila. Os cheiros que se sentem por estarem bem próximos. Os toques mais inusitados.

Por meio das filas, em suas andanças pela escola, foi construído um mapa aberto das linhas percorridas pelos corpos na escola, sem começo, sem fim, sem centro, o centro se desfaz, as bordas se desfazem, as fronteiras são movediças, são errantes, são nômades, as linhas são nômades, os corpos são nômades, as crianças são nômades. Um desenho com várias entradas e nenhum centro. E várias saídas, vários encontros, linhas que se sobrepõem.

Talvez possa ser vislumbrada uma outra positividade da disciplina, diferente daquela dita por Foucault (1987) como positividade econômica de eficiência, mas uma positividade de criação de outras coisas a partir das formas de disciplina, mas que não

sejam disciplina. Nietzsche despreza totalmente a disciplina, não suporta o homem de rebanho, entretanto, o mesmo homem que obedece, depois, no recreio, corre desesperadamente, cria, brinca, extravasa em outros locais, para não enlouquecer talvez.

Foucault (1987) traz a positividade em termos econômicos e a repressão em termos políticos. Entretanto, pode-se pensar no ensino da arte como possibilidade de modificar um pouco esta lógica; o ensino da arte também disciplina, mas possibilita dar vazão a uma potência de vida, possibilidades de criação. Pode-se pensar em uma aula de teatro, de dança, de capoeira angola, canto, existe uma disciplina tremenda, uma lógica, um momento de disciplina que a criança ou o adulto que aprende deve obedecer e deve copiar e deve repetir, mas há também momentos de explosão, de criação, de pulsação, de devir intenso.

Quando Sander (2009) fala que atualmente se tem um corpo conservado e limpo mas pouco criativo, pode-se questionar tal afirmação. O que acontece na escola pesquisada, por mais que se tente controlar as crianças, elas sempre fogem e criam, não se deixam ser pouco criativas, elas são atravessadas o tempo todo por linhas criativas, por linhas de desterritorialização, por devires múltiplos.

Ao se pensar sobre a arte na escola, as diversas modalidades artísticas, além de trabalharem os corpos das crianças, oferecendo possibilidades de experimentação diversas, também possibilitam os contatos entre os corpos, o olhar o outro, tocar no outro, compor forças, compor experiências com o outro. Há uma possibilidade de criação juntos, de encontros, de criatividade e de devir. Ou seja, existem diversas possibilidades de trabalho artístico com o corpo, o que poderia estar inserido nas escolas, mas, especialmente nesta escola pesquisada, percebe-se uma ausência. Ao mesmo tempo, nos artigos pesquisados sobre a arte na escola, são ressaltados o fato das artes não estarem presentes na escola.

Há uma forte presença de tentativas de se proibir os contatos entre as crianças, e assim, se emprega o modelo do individualismo, da competitividade, cada criança realiza a sua tarefa, quem fizer primeiro é o melhor, quem fizer com mais capricho é valorizado; imprime-se um modo de ser. Há uma tentativa de se anular as alianças, de impedir a formação do bando, do inusitado, da criatividade, da diferença, da intensidade, da sensibilidade, de outras possibilidades de espaços, de tempos, de corpos, de encontros, de falas. “Os afectos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra. Velocidade de desterritorialização do afecto” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 18).

CONCLUSÃO

A partir dos resultados obtidos na presente pesquisa, conclui-se que, de modo geral, a educação infantil era mais escolarizante e mais disciplinadora do que o ensino fundamental, mas tal fato se dá principalmente pelas posturas das professoras; cada professora apresenta um modo diferente de atuar em sala de aula.

A professora do ensino fundamental tinha bastante contato físico, tanto para o carinho, quanto para o controle explícito; se movia mais e ordenava que as crianças permanecessem mais paradas, mas as crianças fugiam mais e havia mais desordem aparentemente. Ela era afobada, desesperada, não conseguia efetivamente um controle e uma ordem. Por outro lado, a professora da educação infantil ficava mais parada, via tudo, tinha menos contato físico, mas as crianças se moviam o tempo todo, para ir mostrar as atividades para a professora, havia mais disciplina, mais firmeza e controle, mais calma, mais tranquilidade aparentemente.

Na educação infantil, não se copiava da lousa, eram folhinhas, *produção de folhinhas em série* e no ensino fundamental aparecia a *cópia da lousa em série*. Mas, nas duas situações, as crianças criam e brincam apesar das atividades formais pedagógicas intencionais, criam suas linhas de fugas.

Na sala da educação infantil, as carteiras estavam sempre iguais, o ano todo a mesma disposição e os alunos nos mesmos lugares, poucas vezes, um ou outro aluno era mudado de lugar, por motivo estratégico de se impedir que se conectasse com outros. Enquanto, no ensino fundamental, cada dia a professora estava testando um lugar diferente, não conseguia estabelecer a ordem, o ano todo, as crianças estavam em lugares diferentes, às vezes em duplas, às vezes em grupo, às vezes alguns isolados e outros em duplas, às vezes em filas.

A professora da educação infantil parecia preocupada com o fato de que o aluno iria para o primeiro ano, por isto deveria aprender a escrever.

Em relação à questão do tempo pudemos observar que não há tempo para cantar, desenhar, brincar, sonhar, apenas o cotidiano: *Acelera!* Desde a educação infantil as

crianças *aprendem* a lógica da produção em série, com rapidez e eficiência. É chocante! *Sonhar, dormir* são os adjetivos que a professora usa para as crianças que não realizam a atividade como ela espera. Definitivamente, não há lugar para o diferente, o acaso, o irruptivo, como diz a professora: *Se você inventou vai ter que fazer de novo*. Não se pode inventar, a escola não é lugar de inventar, mas de copiar.

Ao se retornar às questões colocadas no início do trabalho, pode-se verificar até que ponto se conseguiu respondê-las.

Dentro da instituição escolar, especialmente na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, de que maneira ocorrem os agenciamentos entre os corpos das crianças e destes com os corpos dos adultos?

Em primeiro lugar, deve-se levar em consideração os espaços nos quais aconteciam estes agenciamentos entre os corpos, os locais onde as crianças e os adultos permanecem grande parte de seus dias. Percebe-se que o espaço desta escola em si é um espaço grande, arborizado, com gramados e parque. O problema está no modo como os espaços são ocupados. Há um não aproveitamento dos espaços nos quais haveria, certamente, mais qualidade nas experiências das crianças e dos adultos. Os corpos ficariam mais à vontade e seriam satisfeitos em suas necessidades de atividade se pudessem ficar descalços na areia, na grama, se pudessem subir nas árvores. A própria quadra de esportes é um local muito agradável de se brincar e jogar, mas poderia estar limpa no momento em que as crianças fossem utilizá-la. Será que os pais das crianças conhecem o local onde as crianças se arrastam pelo chão nas aulas de educação física? O local era realmente muito sujo, muitos pombos estavam lá dentro nos momentos da educação física, muitas penas e muitas fezes de pássaros. Esta é uma questão muito importante pelo fato de envolver o perigo de transmissão de doenças.

Ao mesmo tempo, quando a professora não estava na quadra ou na sala de aula, ela se ocupava de espaços de concreto e escadas, igualmente inadequados e perigosos. O espaço no interior da sala de aula se configura, muitas vezes, como um espaço fechado e sem ventilação, o que, novamente pode acarretar em problemas de saúde.

O fato das crianças permanecerem muito tempo sentadas, realizando as atividades escolares, também não parece ser algo saudável para os corpos das crianças. As carteiras são inadequadas para o tamanho das crianças, sentadas, elas não alcançam o chão com seus pés, isto pode originar problemas de coluna. O espaço do recreio também foi apontado como não pertinente para uma realidade na qual muitas crianças se aglomeram e correm desesperadas.

Como já apontaram André (2008), Elali (2003), Sodré (2005) e Tiriba (2008), esta situação aponta para um não planejamento adequado da arquitetura escolar que leve em consideração o fato de que serão crianças quem frequentarão tais ambientes. Ou, esquece-se de como são as crianças, ou mesmo, não se dá importância ao fato.

De acordo com o referencial assumido no presente trabalho, os espaços afetam diretamente o modo como os agenciamentos e as interações acontecem. Assim, percebe-se, no interior das escolas, que muitas crianças se machucam. Além disto, observou-se muitas crianças doentes, com tosse e gripe, o que podia estar sendo favorecido pelas condições de insalubridade apontadas acima.

Talvez se os espaços escolares fossem pensados, antes mesmo de se construírem as escolas, de forma a favorecer modos saudáveis de convivência, muitos problemas relativos à chamada indisciplina na escola poderiam ser evitados. Ao mesmo tempo, poderiam ser diminuídos os ferimentos e as doenças infecciosas que parecem estar constantemente ocorrendo nas escolas.

Em segundo lugar, ao se tratar da maneira como efetivamente ocorrem os agenciamentos entre os corpos no interior do espaço escolar, pode-se inferir que, no que tange ao corpo da professora com relação aos corpos das crianças, há uma diferença entre o modo como a professora da educação infantil e a de ensino fundamental lidam com as crianças.

Como já foi dito, na educação infantil há maior distanciamento entre a professora e as crianças e no ensino fundamental há um pouco mais de proximidade. Entretanto, quando se fala da proximidade da professora do ensino fundamental, tal proximidade se resume a alguns abraços e beijos e algumas vezes tocar nas mãos das crianças para auxiliar na escrita, ou tocar na crianças de algum modo. Não há uma interação que envolva atividades corporais ou movimentos corporais diferentes.

Em nenhum momento, as professoras sentaram no chão com as crianças para alguma atividade, nem mesmo a professora de educação física. Elas não correram, não agacharam, não imitaram bichos. A professora de educação física, apitava e gritava ordenando as atividades, mas não se envolvia com as crianças nas brincadeiras.

Marinho (2005) ressalta a importância da formação corporal para os professores de educação infantil, os quais devem possuir certa mobilidade corporal para poder interagir com as crianças. Os corpos das crianças são muito velozes, são muito fervilhantes e se a professora possui um pouco desta energia, pode acompanhar as crianças, propor atividades nas quais se envolva junto com as crianças, pode experimentar possibilidades corporais outras. Entretanto, o que se percebe dos corpos dos adultos nesta escola, são corpos sedentários, sentados, parados a olhar, ou, um caminhar que tem como objetivo a vigilância mais próxima, como no caso da professora do ensino fundamental, que passeava pela sala, de carteira em carteira para olhar as tarefas das crianças.

Por outro lado foi percebida uma outra lógica entre os corpos das crianças, as quais, apesar de muitas vezes vigiarem uns aos outros, também experimentavam seus corpos em contato com os espaços. Entravam em locais não feitos para eles entrarem, se enfiavam em vãos entre escadas e rampas. Assim também, se embolavam uns com os outros, viravam um bolo de gente, uma mistura de corpos. As crianças se conectam sempre, se olham, se tocam, se cutucam, se batem, se abraçam, se apertam, sobem em cima uns dos outros, se aglomeram. São inúmeras as possibilidades de contato entre as crianças, mesmo sob uma vigilância constante no interior da sala de aula. Eles conseguem, mesmo que sutilmente, quase que em silêncio, quase que sem se tocar, mas se tocando e se comunicando, mesmo que seja por gestos.

De que maneira a educação escolar está envolvida no processo de produção de determinados tipos de corpos? Quais são as estratégias de produção de tipos de corpos?

Foram apresentadas as diferentes estratégias de tentativas de controle dos corpos das crianças, tais como o grito, os contatos corporais, o apito, as palmas, a organização do tempo, do espaço, dos objetos no espaço, do modo como o corpo deve se portar nos mínimos detalhes. O jeito de sentar, para onde olhar, aonde colocar as mãos, aonde colocar

as pernas, para que lado a cabeça deve estar direcionada. O que falar, como falar, quando falar, quando andar, de que modo andar, a separação menino e menina, a fila. Tudo em função da execução das tarefas escolares. Foi evidenciado o tipo de corpo que se pretende produzir nas tentativas de controle dos corpos. Pretende-se um corpo limpo que execute apenas os movimentos necessários, que seja obediente e eficiente. Como relata Foucault (1987), é exatamente assim que se deseja que os corpos das crianças sejam: corpos dóceis. E eles são, mas, ao mesmo tempo, não são apenas isto. Os corpos das crianças são dóceis e são fugidios também, ou melhor, eles são dóceis, mas não completamente, absolutamente, exclusivamente. Eles são muitas outras coisas também. Eles são fuga, devir, potência, vida, explosão.

Como são vivenciadas, pelas crianças, as experiências com o corpo na instituição escolar?

Verificou-se que as crianças respondem ao que lhes é imposto como controle dos corpos, mas que, ao mesmo tempo, também agem de acordo com o que se chamou de linhas de fuga, as quais são coisas diferentes que se faz com o corpo na escola, diferente do que é preconizado no interior da escola.

Podemos inferir sobre a produção de subjetividade na escola, a partir da observação das relações entre os corpos?

Percebeu-se que um modo de ser do corpo típico é produzido na escola, e, a partir do referencial assumido, entende-se que, concomitante a produção de corpos, se produz subjetividades. Entretanto, a produção de corpos e a produção de subjetividades na escola não é algo pré-determinado, não é algo estanque e não é algo fechado. Ou seja, não se produz apenas um tipo específico de corpo e de subjetividade na escola: o normal. Isto é o que se pretende, mas este intuito não é completamente alcançado. Algumas crianças acabam sendo muito eficientes em alguns momentos, mas escapam e devém em outros momentos. Algumas crianças são menos dóceis e não são eficientes, do ponto de vista das professoras. Normalmente são aquelas crianças com quem a professora fala o tempo todo,

pedindo para que fiquem quietas e para que produzam. Mas mesmo estas, em alguns momentos, são eficientes, ou seja, produzem o que lhes é requisitado. As subjetividades vão sendo construídas entre as tentativas de controle e as linhas de fugas, novamente, no meio, pelo meio, como alertam Deleuze e Guattari (1996).

Podemos estabelecer relações entre o ensino e a aprendizagem e as experiências corporais na escola?

As relações são diretas, para tipos específicos de atividades escolares, requerem-se tipos específicos de movimentos corporais. Verificou-se, por meio das observações, uma clara concepção de ensino e de aprendizagem pautada na obediência, na disciplina, na repetição, na cópia, na elaboração de folhinhas em série, na falta de incentivo à criatividade, na falta de incentivo a movimentos corporais outros, diferentes daqueles utilizados para a execução das tarefas repetitivas.

Quais são as linhas percorridas pelos corpos no interior da instituição escolar? Quais são as linhas que atravessam os corpos no interior da escola? Existe a possibilidade de se desenhar um mapa dos corpos na escola? Se sim, como seria este mapa?

As linhas são diversas, são inúmeras, são criativas, são inventivas, são irruptivas. Apesar da concepção de ensino e aprendizagem que se verifica nas práticas cotidianas escolares, as crianças são atravessadas e percorridas por linhas espontâneas, inusitadas, diferentes, criativas, irruptivas, impulsivas, intensivas. Os momentos de transitar pela escola em fila, foram os mais explosivos depois do momento do recreio. Nas filas tudo acontecia. As crianças estavam muito próximas. Elas caminhavam da sala de aula para o local da aula de educação física, da aula de educação física de volta para a sala de aula, no caso do ensino fundamental. Da sala de aula para o refeitório, do refeitório para a sala de aula. Da sala de aula para o pátio do recreio. Do recreio para a sala de aula. Nestes caminhar pela escola, são produzidos os mapas abertos dos caminhos dos corpos na escola. Além deles, há os momentos de fuga para o banheiro e há os momentos de fuga total no

recreio, onde o mapa se transforma em um enigma, um labirinto de linhas que se cruzam, que se enrolam.

Como as crianças experimentam seus corpos? Como estes corpos ocupam determinados espaços?

Novamente, percebe-se que as crianças experimentam seus corpos com intensidade, elas obedecem, elas são eficientes, rápidas, mas também são diferentes de tudo isso. Algumas crianças são mais obedientes, e outras menos, mas todas, em algum momento, se diferenciam da *subjetividade aluno* a ser produzida pela escola e acabam produzindo outras subjetividades, devires-intensos, alguns imperceptíveis.

Algumas questões importantes, as quais não devem passar despercebidas são; em primeiro lugar o fato do parque permanecer fechado; em segundo lugar, o fato de não haver educação física na educação infantil; e em terceiro lugar, o fato de inexistir a arte na escola. Estes três pontos são muito expressivos no que tange à importância que se dá para o movimento corporal, à brincadeira e à criatividade nesta escola. Depois de séculos de produção de conhecimento na área da pedagogia, da psicologia, da arte-educação, da própria psicomotricidade, da ergonomia, fisioterapia e da saúde, ainda se presencia os eventos apresentados nos resultados desta pesquisa. Ao mesmo tempo, todo o modo de tratamento das crianças e de seus corpos demonstra um grande descaso com as necessidades corporais básicas de movimentos das crianças.

Qual será a razão de ainda haver tais práticas no interior de algumas escolas?

O mais importante parece ser o fato de que, por mais que se tente impedir movimentos corporais, contatos corporais, contatos verbais, inventividade, pelo menos nesta faixa etária, as crianças se conectam, se tocam, se abraçam, se beijam, se embolam, correm, se movem, saem da sala de aula, fogem das aulas de educação física, sorriem umas para as outras, se olham, fazem sinais, se comunicam, fogem, escapam da disciplina, se enfiam nos vãos dos espaços, se escondem, pulam, dançam, gritam, se batem, caem umas sobre as outras, se combatem, fazem aliança, fazem rizoma, pulsam, experimentam e

exteriorizam a sua vontade de potência, criam. Apesar da escola, elas conseguem viver um devir-criança.

Para a escola, com sua preocupação disciplinadora, só resta evitar todo tipo de atividade que potencialize este devir-criança, diminuir ao máximo as atividades que o favoreça, e, por este motivo, trancar o parque, não deixar acontecer nem as aulas de educação física para a educação infantil, e nem as aulas de artes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. ; LEVCOVITZ, D. ; RODRIGUES, T.C. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

ANDRÉ, C.M. Espaço Inventado: o teatro pós-dramático na escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 125-141, dez. 2008.

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves, 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, Agosto, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil, e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental, **Ensino de Nove Anos**, Orientações Gerais, 2004.

BRASILEIRO, L.T. ; MARCASSA, L.P. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

BUJES, M. I. E. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21.

____. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, dez. 2008.

CAMPOS, M.P. A mídia colaborando na constituição dos corpos na contemporaneidade. **Anais do VII Seminário Fazendo Gênero**, Florianópolis, 2006.

CASTRO, E. V. de, Filiação intensiva e aliança demoníaca. **Novos Estudos**, março de 2007.

CRUZ, T.M.; CARVALHO, M.P. Jogos de Gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas, (26), jan-jun, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**, Tradução de Aurélio Gerra Neto e Célia Pinto Costa, v.1, Rio de Janeiro: Ed.34, 1995a, 96p. (Coleção Trans)

_____. **Mil Platôs**, Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão, v.2, Rio de Janeiro: Ed.34, 1995b, 112 p. (Coleção Trans)

_____. **Mil Platôs**, Tradução de Aurélio Guerra Neto et al., v.3, Rio de Janeiro: Ed.34, 1996, 120 p. (Coleção Trans)

_____. **Mil Platôs**, Tradução de Suely Rolnik, v.4, Rio de Janeiro: Ed.34, 1997, 176 p. (Coleção Trans)

_____. **Mil Platôs**, Tradução de Peter PálPelbart e Janice Caiafa, v.5, Rio de Janeiro: Ed.34, 1997a, 240 p. (Coleção Trans)

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Heloísa Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE / SPINOZA Cours Vincennes - 24/01/1978

Disponível em

<<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>>

DIAS, R. Pierre Klossowski e a euforia de Nietzsche em Turim. In: LINS D.; GADELHA S. (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze**: que pode o corpo. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

ELALI, G. A. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 2003.

FARAH, M.H.S. O corpo na escola: mapeamentos necessários. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.20, n.47, p.401-410, set-dez. 2010.

FERRAZ, M.C.F. Do corpo torturado ao corpo superexcitado. In: LINS D.; GADELHA S. (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

FILHO, P.K. e TRISOTTO, S. O corpo problematizado de uma perspectiva histórico-política. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 115-121, jan./mar. 2008.

FONSECA, T.M.G et al., Pesquisa e Acontecimento: o toque no impensado. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 655-660, set./dez. 2006.

FONTANIVE, N. et al., Alfabetização de crianças com seis anos: uma contribuição para o debate sobre aquisição de habilidades de leitura escrita e matemática no primeiro ano do ensino fundamental, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 543-560, out./dez. 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 21. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso**. 5ªed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio, Ed. Loyola: São Paulo, 1999.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 3º ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque, Ed. Graal: Rio de Janeiro, 1980.

FREIRE, I.M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n.o. 53, abril/2001.

FURLAN, R. A questão do método em Psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n.1, p.25-33, jan/mar, 2008.

GAYA, A. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. **Sociologias**, n.o. 15, Porto Alegre, jan/jun, 2006.

GIACÓIA JR. O. Resposta a uma questão: o que pode um corpo? In: LINS D.; GADELHA S. (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

GIL, J. O corpo paradoxal. In: LINS D.; GADELHA S. (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

GOIA, J. Memórias de um corpo esquecido. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**: Rio de Janeiro, v. 19 - n. 1, p. 101-110, Jan./Jun. 2007.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt; revisão da tradução Suely Rolnik, 2º ed. Campinas: Papirus, 1990.

GUEDES, A.O. O corpo na escola: experiências alternativas. O corpo nosso de cada dia. **Salto para o Futuro**: O corpo na Escola, Ano XVIII, Boletim 04, abril de 2008. TV Escola, Secretaria da Educação a Distância, Ministério da Educação, Governo Federal, Brasil.

IZA, D.F.V.; MELLO, M.A. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.02 , p.283-302 , ago. 2009.

KOHAN, W. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas. Escola, experiência e verdade. **Salto para o Futuro**: O corpo na Escola, Ano XVIII, Boletim 04, abril de 2008a. TV Escola, Secretaria da Educação a Distância, Ministério da Educação, Governo Federal, Brasil.

LAPOUJADE, D. O corpo que não aguenta mais. In: LINS D.; GADELHA S. (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

LINS D; GADELHA S. (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

MARINHO, H. Educando na vida com a dança: corporeidade e movimento. **Dissertação de Mestrado** defendida na Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RJ: 2005.

MARTURANO, E. M., TRIVELATO-FERREIRA, M.de C.; GARDINAL, E.C., Estresse Cotidiano na Transição da 1ª Série: Percepção dos Alunos e Associação com Desempenho e Ajustamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(1), 93-101, 2008.

MENDES, M.I.B.de S.; NÓBREGA, T.P. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista brasileira de educação**, n.27, Rio de Janeiro, set/dez, 2004.

_____. O *Brazil-Medico* e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira, **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro v.15, n.1, p.209-219, jan.-mar. 2008.

MOEHLECKE, V.; FONSECA, T.M.G. Da dança e do devir: o corpo no regime do sutil. **Revista do departamento de psicologia, UFF**, vol. 17 n.1, Niterói, jan-jun, 2005.

NETO, A.G. Corpo e sofrimento. In: LINS D.; GADELHA S. (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. **Obras Incompletas**. Seleção de Textos de Gerárd Lebrun, Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho, 4º ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

NÓBREGA, T.P.da.; TIBÚRCIO, L.K.de O.M. A experiência do corpo na dança butô: indicadores para pensar a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.461-468, set/dez, 2004.

ORTEGA, F. ; ZORZANELLI, R. **O corpo em evidência:** a ciência e a redefinição do humano. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

PÀL PELBART, P. Biopolítica e biopotência no coração do império. In: LINS D.; GADELHA S. (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze:** que pode o corpo. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

PASSETI, E. Ecopolítica: o que pode um corpo? In: LINS D.; GADELHA S. (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze:** que pode o corpo. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

PENA, A.; BOGÈA, I.C.; BORGES, L.P. Aconchegando o corpo na escola: as perspectivas. Pensando o lugar do corpo na escola. In: **Salto para o Futuro:** O corpo na Escola, Ano XVIII, Boletim 04, abril de 2008. TV Escola, Secretaria da Educação a Distância, Ministério da Educação, Governo Federal, Brasil.

POMBO, C. O corpo da estética: arte e natureza em Gilles Deleuze. In: LINS D.; GADELHA S. (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze:** que pode o corpo. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

RASERA, A. de A. N.C.; SOUZA-LEITE, C. R. V. de. Disciplina, Significados do corpo e constituição do sujeito na pré-escola. In: SOUZA-LEITE, C. R. V de e MATTOS, M.F.S.C.G de (Org.). **Constituição do Sujeito:** história, educação e gênero. SP: Iglu, 2009.

RICHTER, A.C. e VAZ, A.F. Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02,p.117-134,ago. 2010a.

____. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 673-684, set./dez. 2010b .

ROCHA, H.H.P. Educação escolar e higienização da infância. **Caderno Cedes**, Campinas, v.23, n.o. 59, p.39-56, abril de 2006.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006 .

SANDER, J. Corporeidades contemporâneas: do corpo-imagem ao-devir. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 21-n.2, p.387-408, Maio/Ago.2009.

SANTOS, L. L. de C. P. e VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 775-796, out. 2006.

SCARPATO, M.T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.21, no.53, Apr. 2001.

SILVA, A. M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.19, n.o.48, ago/ 1999.

SILVA, C.F.; RAITZ, T.R.; FERREIRA, V.S. Desafios da sociologia da infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**; 21 (1): 75-80, 2009.

SILVA, I. L. et al. Percebendo o corpo aprende: considerações teóricas e indicadores para avaliação da linguagem não-verbal de escolares do 1º ciclo do ensino fundamental. In: **Ensaio: aval.pol.públ. Educ.**, RJ: v. 12, n.45, p. 995-1012, out./dez. 2004.

SILVA, T.T. (Org.). **Pedagogia dos Monstros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, F.A.; FURLAN, R. Corpo e Alma em Foucault: postulados para uma metodologia da psicologia. **Psicologia USP**, 2003, 14(3), 171-194.

SODRÉ, L.G.P. Crianças de um acampamento do MST: propostas para um projeto de educação infantil. **Estudos de Psicologia** 2005, 10(2), 181-189.

SOUSA, E.; ALTMANN, H. Meninos e Meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar, **Caderno Cedes**, Campinas, Corpo e Educação, 1999.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, anoXXI, n.o. 53, abril/2001.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Papirus: SP, Campinas, 2006.

TIRIBA, L. Arquitetura e corpo na escola: Educação e Vivência do espaço: Diálogos entre a arquitetura e a Pedagogia. **Salto para o Futuro**: O corpo na Escola, Ano XVIII, Boletim 04, abril de 2008. TV Escola, Secretaria da Educação a Distância, Ministério da Educação, Governo Federal, Brasil.

_____. Proposta Pedagógica: O corpo na Escola. **Salto para o Futuro**: O corpo na Escola, Ano XVIII, Boletim 04, abril de 2008a. TV Escola, Secretaria da Educação a Distância, Ministério da Educação, Governo Federal, Brasil.

TORRI, D. ; ALBINO, B. S.; VAZ, A. F. Sacrifícios, sonhos, indústria cultural: retratos da educação do corpo no esporte escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 499-512, set./dez. 2007.