

Eixo Temático: Política Educacional, Direitos Humanos e Diversidade Social e Cultural.

(IN)FÂNCIA SEM VOZ E SEM VEZ? ESTRATÉGIAS DE (SOBRE)VIVÊNCIA NAS PRÁTICAS DO MICROPODER TECIDAS PELAS RESISTÊNCIA DAS CRIANÇAS

Marcelo Serute¹

Universidade Federal do Estado do Espírito Santo

mserute@gmail.com

RESUMO: As tripudias, as brincadeiras, muitas vezes interpretadas como *indisciplina*, podem ser lidas como táticas de resistência da criança e outros modos de (sobre)vivências. O presente *relato de experiência*, a partir da categoria “poder” foucaultiano, pretende trazer junto com as falas das crianças elementos significativos dos modos políticos e de direitos das crianças, nessas ações que se atualizam no microcosmo escolar, refletidas sob a estratégia da posição dos sujeitos, exercíveis por outras formas de poder, poder *múltiplo, disperso*, sempre surgindo das *relações e práticas dos sujeitos*, da sua corporeidade da criança dado aí no *embate* das forças intrapsíquicas impetradas sobre ela a fim de torná-la dócil (pouco resistente) e útil (produtiva), portanto, tenta resgatar a conformação *microhumana* da criança para a condição de *status político*. Ademais, eis que se interessa compreender como a criança *não tem voz e nem vez* diante de uma maquinaria escolar à medida que o jogo de suas resistências delata o equívoco *político vigente* que a invisibiliza e a torna “neutra”.

Palavras-chaves: Infância, Resistência, Política e Direitos.

INTRODUÇÃO

Esse escrito procurar fazer a demarcação sobre *as resistências das crianças*, a princípio, tendo atenção à sua metodologia aplicada, o que, na verdade, para qualquer *experiência do textum*

¹ Licenciado em Filosofia, especializado em Filosofia e Sociologia, Mestre em Educação (UFES) e doutorando em Educação PPGE/UFES/ES.

com essa condição do infantil se deve primar sobre a escolha metodológica sendo a *conditio sine qua nom* para a reflexão, por isso as experiências serão tratadas sempre em parceria com a *metodologia e a filosofia com as crianças*, pois, os *infans, sem voz*, também, estão, nesse sentido, *sem vez*, dado que o espaço escolar demanda mais articular os *direitos humanos* e a *política*, inclusive, por outros modos e meios.

Portanto, tal relato das experiências vem como proposta a fim de problematizar certo estranhamento do sentido político (como tende a se por) e dos direitos das crianças, só que isso vai acontecer a partir delas mesmas, todavia, é mister que nenhuma política ou direito descarte a voz e a vez da *ação* da criança dado como *sujeito político* e de *direitos humanos*; logo, o que as epistemologias e as genealogias têm a propor juntas?

AS CRIANÇAS LUTAM

A transgressão não opõe nada a nada.
(Foucault, *Dits et écrits*)

Pretendo, neste trabalho, externar empiricamente algumas observações com as crianças, que sob a ótica do pesquisador, ou seja, com elementos de inserção e aproximação interpretativa (BACHELARD, 2044), portanto, por certa descrição, quando nisto se procurou “ver”, com cuidado, sobre o comportamento de uma nova turma – a que vamos chamar de *turma da 1ª série A* - constituída com alunos de idade mínima, isto é, seis anos. Na verdade, esta foi a primeira empreitada de duas, ao longo de um ano cada, e na segunda, com a tarefa mais acadêmica, o campo de pesquisa devia testar melhor as hipóteses da minha dissertação de mestrado: estudar sobre as *Estratégias e táticas do poder com a infância* (2010).

Indo à escola nestes tempos (2007 e 2008) – vamos chamar *Escola Jardim de Infância 1* – pela segunda vez, tal inserção/ano, além de ser bem diferente da primeira/ano, pois, enquanto aquela investigava a instituição em si (documentos, atas, reuniões, programas e dados estatísticos), esta investigou sobre as lutas das crianças no sentido que o termo ganhará nas próximas linhas, por sua vez, foi necessário “observar” também outra escola (2009) para melhor constatação das realidades e interações – vamos chamá-la de *Escola Jardim de Infância 2* -, porém, em sincronia metodológica e muito mais concentrado em compreender como as crianças agem, no modo que tal ação será descrita por aqui, para tanto, como

pesquisador, usou-se o método de se fazer presente, unicamente com intenção de observar a *criança-aluno*, acompanhando-a no seu cotidiano, anotando acontecimentos no diário de pesquisa, inclusive, adentrando em sala de aula, sentando-se lá atrás e tentando ser o máximo discreto, não intervindo nas aulas, enfim, convivendo com as crianças até ao ponto de seguir juntamente com elas para o intervalo de aula, para o pátio da escola, na hora do lanche e também em alguns outros eventos aleatórios fora da sala de aula (ou da escola).

Já a primeira fase (2007 e 2008) teve preocupações com a *escola-instituição*: documentos, burocracia, dados, regras ou normas, atas de ocorrência dos indisciplinamentos, reuniões com a classe a fim de acordar resultados de comportamento e aprendizagem, reuniões com a família, intervenções com o aluno *anormal*, enfim, foram estas as preocupações emergentes. Além do mais, tais alunos da primeira fase não eram restritos segundo uma faixa etária específica, doravante, em 2009, eram do *universo* do ensino fundamental, de salas e de turnos aleatórios, e tinham entre sete catorze anos. (Sendo importante notar que, durante este tempo, a rede de ensino municipal das *Escolas Jardim de Infância 1 e 2* ainda estavam se adaptando para aplicar a *LDB, Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005*, que estabelecia a idade mínima a partir de seis anos; em 2009, o sistema de ensino já estava todo organizado conforme a Lei.)

Assim, por ato intencional e por propósito, conforme “à poética e à narrativa” dos textos, como seguem – às vezes, com a fina ironia de apenas reformular sua discursividade - passo repentinamente a inserir dados de aproximação empírica dessa pesquisa (fragmentos coletados das crianças de seis anos de idade nas escolas supracitadas):

Na tessitura de seu ambiente e configuração de seus corpos, as crianças estão sentadas, mais um dia, mais uma aula, mais uma vez. Elas têm apenas seus lúdicos seis anos de idade.

Os pequeninos – do ponto de vista jurídico - não são considerados seres autônomos e plenamente capazes de usufruir o que se entende por direito e responsabilidade social, bem conforme o espírito de um Estado que se diz de Direito, que se diz também de ordem Civil, ou, que prega e proclama a noção de igualdade para todas as pessoas (para todos os seres).

Os infantes pululam como “marginais” à Lei (selvagens, estrangeiras), tomam visibilidade jurídica na condição de *negativadas* à medida que “protegidas” (ECA: Estatuto da Criança e Adolescente; por serem vítimas dos crimes, da pedofilia; da fome, dos maus tratos e abandono da família ou da instituição; e do esquecimento social), por efeito, elas deverão ser *indivíduos*,

sujeitos pueris, eis que, são nomeadas, classificadas, identificadas, enfim, são abstraídas nessa torrente quantificadora da realidade estatística.

Dentro dessa *normalização* (FOUCAULT 2011; SKLIAR, 2003), jus à infância institucionalizada do sistema educacional, surge uma pessoa chamada de “tia”: a professora. Ela responde não só com a articulação dos lábios, mas com a alma. Talvez não tenha lido Paulo Freire sob tal crítica teórica e conceitual ou prefere se instituir mesmo como “tia”!

Mas é assim que ela inicia mais uma dinâmica, lê uma história, inquirir às crianças a narrativa do texto, depois separa no quadro algumas palavras: “chácara”, exercita a pronúncia certa: - chácara é bem diferente de “chacara”; escreve outra palavra perto desta, xícara; os infantes já não pronunciam “xicara”; e quando são motivadas a dizerem o que as palavras significam no seu contexto, relatam com espontaneidade vários fatos objetivos: - Meu pai toma café na xícara; - Eu vou à roça. Eu vou à chácara do meu avô!

Do silêncio elas (crianças) falam, expressam, dizem, mas seus dizeres não são ecoados, vociferados, não são acústicas audíveis, porque disputam com as intervenções da professora, lógicas óbvias, e competitivas, posto que sejam justapostas à *norma* da dispersão, equiparada à falta de sincronismo de disciplinamento e ordem da sala, esses que são *acontecimentos*: mas elas verbalizam sobre o que conectam aos seus universos paralelos e ao seu modo.

São bolhas flutuantes, flatos do silêncio. Mas são falas - *linguagem* (ARENDDT, 2008; GADAMER, 2012) -, tentam se orquestrar, dentro de um fundo caótico, conquanto não dure muito à proporção que o efêmero “silêncio” da intervenção, da interdição, venha mais uma vez, de tal forma que não prevalecerá nem um, nem outro, ou seja, nem o caos, nem o silêncio, tampouco o terceiro elemento que escusa a presença dos atores naquela sala de aula: a gramática da infância, ludicidade das letras do mundo.

Seja um copo, uma régua, um barulho provocado, um livro que o garoto trouxe de casa, um celular quebrado ou uma pulseira dos desenhos infantis, entre os inanimados, destaca-se o menino deficiente, o cadeirante, enfim, tudo é sempre motivo de fuga: é um *tempus fugit*, exercível pela voracidade dos pequenos humanos que se eclipsam em prol da aparente e insaciável curiosidade *a-temporal*.

A professora então tenta armar o retroprojektor, tenta acertar o aparelho, tenta direcionar o seu foco, mais uma vez, a agitação já é quase completa: basta o espelho direcionar sua luz - à força de 110 v - novas brincadeiras são desenhadas com as mãos das crianças, esboços da

sombra. Agora elas querem inventar os seus bichos, acreditar que eles têm asas de pássaros, sim, são mesmo pássaros, ou simplesmente elas desejam entender o reflexo de suas mãos, como elas encantam lá na frente, no painel branco daquele aparelho de ensinar histórias.

A sala de aula indica completa bagunça; ao som de lâminas coloridas, picotam-se os jornais e as revistas com estes instrumentos incapazes de ajustar dedos dos adultos, são fetiches que cortam nomes, imagens, signos da representação da realidade que a aula ensina: letras e letramento: **caminha**, **engatinha**: O “nha” no mundo dos papéis transportados para a semântica dos enunciados, do corpo das palavras inscritos no quadro.

Assim, o dia-a-dia da criança é uma condição de ser aluno, e se invertemos a questão da ótica, isto é, se submetemos a escola-instituição para o quadro de Velásquez, se negarmos a visão que mira do mesmo ângulo e que autoriza daí identificar, classificar e normalizar “o aluno” e “a infância”, enfim, se descartamos o apoio dos conceitos que se eclipsam em torno do indisciplinação do aluno, podemos escolher outra plataforma.

Pois é dessa janela que inclinamos um olhar diferente ao notarmos **a criança**, não o aluno, **o silêncio**, não a infância institucionalizada, **a vida**, não a escola, e a partir de tal constatação dedicar a devida atenção na potencialização da criança - as crianças lutam!

RESISTÊNCIA

Esse pensamento que se mantém fora de qualquer subjetividade
para dele fazer surgir os limites como vindos do exterior...
(Foucault, *Dits et écrits*)

Encontramos a importância do termo *resistência* dentro da perspectiva das constantes lutas das crianças (e seu contexto), quando articulamos sobre o impacto que a função de culpabilização da criança emite nesse raio do sistema-escolar-institucional. Nos textos traduzidos como *Ditos & Escritos III*, Foucault (2006) dedicará dois artigos que se referem a dois de seus admirados autores, Bataille e Blanchot, para cada um, conforme o seu mérito, emite o título auto-explicativo: *Prefácio à Transgressão* e *O Pensamento do Exterior*. Desse ponto surge a tímida (porque está relativo ainda à escritura, ao indivíduo) configuração de **resistência** no pensamento foucaultiano.

Na medida em que não há saber possível sobre objetos impossíveis, esses casos “esotéricos”, por meio da mobilização de um certo número de procedimentos

lingüísticos, representam, num primeiro momento, para Foucault, a **impossibilidade de objetivação normativa**. O abandono, ao mesmo tempo, da literatura como campo privilegiado e da noção mesma de transgressão correspondente, no entanto, à exigência de **colocar o problema** de maneira geral (isto é, igualmente **para as práticas discursivas**) e não somente no nível da ação individual, mas em função da ação coletiva (REVEL, 2005, p.74, grifo nosso)

À medida que as críticas são desferidas, deflagra-se a progressão da noção de resistência, o que para Castro (2009, p.387) tem por causa o fato de que: “Frequentemente [sic] reprovou-se Foucault quem, fazendo circular o poder por todas as partes, tornava impossível toda possibilidade de resistência.” Pois, sob tais embates, tanto de reprovação quanto de apelo para uma ação prática ou política do poder (foucaultiano), tencionar a resistência encurta em muito sua distinção com o poder, ou melhor, se não houvesse resistência não haveria poder.

Assim, a tênue e quase confundível relação da resistência com o poder aparece nos meandros das condições de sua própria existência (o que necessariamente não precisa ser de caráter moral ou da ordem da denúncia). Em consequência disto, ratifica-se, a resistência não pergunta por um poder bom ou mau, legítimo ou ilegítimo, tampouco, se é ou não, o poder da ordem da interdição, da linha do proibido (CASTRO, 2009).

Revel (2005, p.76) diz: “Embora no começo de sua pesquisa Foucault se colocasse o problema da possibilidade da resistência no interior da grade dos dispositivos de poder, ele chega, nos últimos anos, a inverter essa proposição”. Temos então *inversão* com nova plataforma para o significado de *resistência*, pois já na fase madura do termo, escapa aos estereótipos críticos de certo “dialeatismo”, do tipo *limite/passagem*, em que transgressão tendia ser mal interpretada. Certamente, já vencida a acirrada disparidade que punha o antigo poder marxista (poder-propriedade) das classes antagônicas *burguesia/proletariado*, dilui-se seu sentido nessa remetida à microfísica do poder, embora tenha ficado a noção real das **lutas contra a dominação e a exploração**.

Foucault distingue três tipos de luta: 1) contra as formas de dominação étnica, social ou religiosa, 2) contra as formas de exploração que separam indivíduos do que eles produzem, 3) **contra as formas de sujeição que vinculam o sujeito consigo mesmo e, desse modo, asseguram sua sujeição aos outros**. Nas sociedades feudais, as lutas contra as formas de dominação predominaram; no século XIX, foram as lutas contra a exploração (CASTRO, 2009, p.288, grifo nosso).

Por resistência entendemos, portanto, a condição de decifrar o enigma, através das **lutas** que se trava e tem também como fim promover novas **formas de individualidades** a fim de burlar

o padrão normativo das individualidades impostas até aqui (há vários séculos), e se isto aconteceu (crystalização de certas individualidades “indesejadas”), foi porque uma nova forma de poder que substituiu o poder religioso e moral da Idade Média do século XVI se configurou a partir do Estado moderno tendo como base a capacidade complexa de novas formas técnicas de individualização e procedimentos totalizantes. (CASTRO, 2009). Foucault (2008), na obra *Segurança, Território, População*, Curso dado no Collège de France (1977-1978), ascende uma nova modalidade do poder a partir dos estudos sobre o **poder pastoral** que tem como alvo a imposição das técnicas de individualização e Machado (2006, p.178-179) dirá que é “[...] onde a questão do governo considerado como um conjunto de procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens se apresenta de dois modos: como poder pastoral e como Razão do Estado”.

Preferi olhar as resistências das crianças com *essa noção genealógica foucaultiana* que trava a luta lá do limiar das práticas do poder com a infância-escolar. Por isso entrei numa sala de aula e vi, bem como convivi um pouco com as crianças, observei seu comportamento, brincadeiras e falas. Na verdade, tentei enxergar a criança que existe dentro desses “estranhos” sentidos. Descrevi suas falas e movimentos, não as interpretei, nem as “psicologizei” e tampouco fiz valorações incríveis à medida que se representa o que se percebe como real aos olhos. Todavia, não posso dizer que estou na *neutralidade* do escrito.

Mas não pude olhar mais que seus corpos, pelo fato metodológico, assim, corpos desenhados naquele espaço, cronometrado, idealizado. E por questão de coerência - conforme o rigor das práticas sociais que pude criticar – é que tentei afastar o sentido *psico* e *sócio*, e as flexões com a *fenomenologia*, uma vez achando-se melhor modo ter que pensar a criança a partir de seu corpo dado como o **corpo-político**, mesmo que sujeitado, sublinhado e disciplinado às práticas discursivas, entretanto, tratá-lo pela via da luta que é ético-política. E tal empreitada (teorização do corpo) progride no processo que flui a partir de certa atenção para não querer virtualizá-los por demais, tanto a criança quanto seu corpo. Mas o que é importante nessa corporeidade vem para pensar o corpo da criança como lugar em que se trava o constante rebuscar estético do poder remetido à microfísica, logo, pensar a criança como ser político.

Ademais eis que vi a alma desses corpos pueris movimentando-se dentro do esquadramento escolar com muito som, barulho, bagunça, desordem, e isso são os acontecimentos e ‘pistas’ para se refletir as lutas das crianças, pois, a produção do real, que

vem somente dado por causa dessa perspectiva que a ideia de harmonia e ordem ótica da escola-instituição (e dos seus atores ou agentes) têm, formata o funcionalismo educacional.

Mas corresponder tais resistências com objetivos **dos direitos civis e políticos das crianças**, pensadas a partir delas mesmas, urge entender quais novas individualidades as crianças poderiam optar na escola, e certamente não conheço nenhuma lei feita pela criança e que possa dar noção de visibilidade dentro da positividade e não da negatividade que atinge os seus corpos contemporâneos. Nem se isso é possível?! (O que elas inseririam às leis sobre si, e a partir de si, não nos parece menos que cômico, simplório ou desnecessário. Rogamos autoridade política de pensar por elas, seres incapazes.)

Do mesmo modo nos parece óbvio que a instituição escolar deflagra vários dispositivos jurídicos (e moralizadores) tanto que temos como fácil acesso aferir nesse tipo de sistema jurídico dos documentos e das “leis”, das soluções dadas, bem como veiculadas pelo corpo técnico. E mesmo quando se tem o que se chama de “normas compartilhadas” (como se fosse construção em conjunto com a criança), na verdade, elas servem como leis da instituição para distribuir os corpos e para projetar os comportamentos das crianças.

Portanto, minha crítica priorizou as estratégias e táticas, as técnicas e tecnologias das práticas de poder com a infância na escola (à medida que sugere correspondência com objetivos civis e políticos das crianças), além de pôr em relevo as resistências, ou, as lutas das crianças, pois, são essas lutas que constituem prováveis práticas de poder inovadoras, redirecionam novas práticas discursivas, novas estratégicas e táticas, enfim, o diferencial está no fato que simulam *a resistência* dos corpos infantis, ou melhor, são práticas que emanam dessa corporeidade em flexão até ao limiar desse embate do político: as lutas das crianças travadas nessa condição.

A prioridade pelo corpo da criança, motivada pela noção de toda essa corporeidade traz consigo alguns *resquícios estéticos do poder microfísico*, que por ser tão difuso e disperso, não consegue se evadir totalmente dos corpos das crianças, tampouco de seus agenciamentos e dos processos de sujeição presentificados na instituição escolar, pois, esses corpos - como já observamos, seja pela força de culpabilizar ou justificar uma anormalidade funcional no território escolar -, são corpos eclipsados por práticas discursivas que alcançam seu raio maior à proporção que virtualmente excede o reduto do infantil escolar, portanto, práticas discursivas travadas dessa *auto-formação* da criança.

As práticas discursivas articulam atravessamentos com a família, nos espaços privados das crianças, por sua vez, tenta monitorar o tempo fora da escola, tenta produzir sua visibilidade noutros lugares (p.ex.: *lan house*), pressupõe a forma ideal de padronização escolar, aliás, tal ‘poder’ acompanha o corpo da criança e do infantil sempre constelado por essa estética do olhar panótico, olhar que a compõe, numa visão do tipo *total* e que se quer ver em todo lugar.

Entretanto, há resistências já que as crianças não estão totalmente neutras, muito embora não se queira valorações ou dicotomias dessa arena, porém, esses *sinais* colocam em relevo as lutas das crianças, as reinvenções das formas de resistências contra práticas de normatização ou de individualização, inclusive, os sentidos de *assujeitamento* nesses processos de sujeição.

PRESENTISMO, COTIDIANO

Se ver e falar são formas da exterioridade,
pensar se dirige a um lado de fora que não tem forma.
(Deleuze)

Não basta ver, falar, comentar (representar) para o que se aspira como saber, filosofia, o pensamento. Nesse caso da infância, o que é esse lado de fora? O pensamento, a linguagem, o silêncio? Em consonância com Muchail (2004, p.93) pensamos que são filosofias do universo infantil, pois são suas práticas discursivas que vêm do pensamento exterior “[...] para que elas [práticas] possam ser o que se devem ser, a saber, diagnóstico do presente”.

A palavra “diagnóstico”, com Foucault, articula os textos escritos em forma de “jornalismo”: diagnosticar a atualidade. Pois o jornalista captura fatos e os coloca como hoje, e não se elide do compromisso com inflexões, transgressões e adulterações, ou seja, o jornalista sabe deslizar sua escritura no “hoje” e corrobora com a noção do tempo no presente, desde que não seja um retrato do presente *re-presentação*.

Não se trata de compreender o presente a partir do passado (como uma época do mundo) nem do futuro (como anúncio ou promessa), mas em sua diferença, a partir de si mesmo. O conceito de crítica permite vincular o presente-repetição e o presente-diferença (CASTRO, 2009, p.108).

Mais que um estilo de literatura ou escrita, o jornalista – não o sofista e pseudo-jornalista - é o pensamento do presente: pensar e falar; pensar e ver; pensar o presente, principalmente.

Pela palavra *presente* podemos inferir a ideia da criança como “estrangeira” (KOHAN, 2007), enaltecer a criança como jornalista e pensadora (do presente), logo, como elas falam, como elas veem, são coisas importantes.

Por outro lado, essa noção do *presente* vai afastar as metodologias de pesquisas que fazem projeções do passado ou do futuro sobre o universo infantil como séries equivocadas. A biologia, a psicologia, a medicina, a sociologia, o direito, a história, a pedagogia, quando se fundam enquanto ciências do conhecimento das crianças acabam por acimentar o *presente-repetição* e a *representação do mesmo*, sem alteridade, sem o outro, sem o selvagem, sem o diferente, sem o silêncio. Ouvem-se vozes (das falas), percebem-se visões (dos sentidos), mas não há pensamento nessas diversas formas disciplinares dados como tais. Para explicar melhor Silva (2006, p.18) aborda sobre *as relações cotidianas*, pois, elas aparecem “[...] como um arranjo complexo, atravessado por impressões, constrangimentos, censuras, repreensões, valorizações, diagnósticos, intimidações [...]”, ou seja, além das práticas discursivas presentificadas na instituição-escolar, se tem que entender também que ali existe (nessa trama) uma construção inventiva das práticas discursivas que são deflagradas a partir do posicionamento da criança e que podem ser entendidas como resistências.

Nesse entremeio, cabe bem aquela definição de tática como astúcia na medida em que a astúcia da criança propala um complexo de lutas (que são resistências) e também à proporção que entendemos algumas das práticas cotidianas (por exemplo, falar, ler, circular) como “maneiras de fazer” (CERTEAU, p.47). Mas há de se notar que as crianças alcançam certos *ganhos* (figuradas sobre as autoridades investidas de poderes) e fazem isso através dos seus *golpes*, desferidos, principalmente, a partir da sua imprevisível mobilidade corpórea, das simulações das faces e das facetas, da captura de seus gestos e até do “indisciplinamento” espacial e temporal no território da sala de aula, da escola, “tripudias”, “cariques”, “pirracices”, “batucadas”, enfim, a criança tenta a todo tempo transformar os acontecimentos “ordinários” como “ocasiões” cotidianas, escapes, pulos, manifestações corpóreas.

Ora, se de fato não é uma mera oposição, *contra-posição*, pelo contrário, pensamos que as crianças fazem junto às relações de poder com as estratégias de enfrentamento, ou melhor, todo o embate está então nesse ponto limiar das estratégias de poder e das estratégias de luta. Segue-se desse modo que a resistência atribuí coerentemente, a partir de uma rede, “[...] o funcionamento das relações de poder [que] projeta luz sobre a contínua tensão intrínseca ao cotidiano da sociedade disciplinar.” (SILVA, 2006, p.21)

Pode se conectar a isto o fato de que a instituição-escola já está desprovida do tradicional conceito de autoridade, e essa semântica do poder não consegue dilatar totalmente aquele *poder-propriedade* (de cima a baixo), logo, está em trânsito esse poder analítico e microfísico, como pensou Foucault. Ademais, eis que esses atravessamentos das práticas discursivas – quando na imposição da infância em torno da subjetividade da criança –, na verdade, estão intumescidos de certos adjetivos do *saber-poder* (censura, repreensão, proibição, valorização, intimidação), mas *tal microfísica* pode deslocar e romper o poder hierárquico refletido.

O que emana de certos *arranjos complexos*, e que também é a razão das práticas institucionais, do indisciplinamento e da anormalização, consegue unificar, surpreendentemente, de alguma maneira, juntamente com a noção do presente, essas formas de resistência das crianças que podem ser percebidas quando elas tentam instaurar a descontinuidade, a ruptura, a des-centralização, portanto, inegavelmente, elas resistem por diversos meios a esse tipo de totalização da configuração que foca o desvio do *ser-criança* para formar a individualização do *ser-sujeito-infância*. Sampaio (2006, p.15) completa que as

Lutas, combates e resistências [são] imediatas porque se dão no presente, não obedecem a um calendário hierárquico que definiria sua posição após acontecimentos mais nobres como a revolução o fim das classes e do Estado. Realizadas em uma história que não é uma flecha em linha reta em direção ao progresso, mas que é imediata, potencialmente presente e infinitamente aberta.

Portanto, as crianças brincam com os equívocos de alguns adultos a polarizar por demais o Poder: revolução, extinguir as classes e o Estado... mas não brincam com o banal: a racionalização da escola e seu propósito de se ter uma criança dócil, de se aceitar “passivamente” tal assujeitamento institucional, por outro lado, as estratégias (das práticas da instituição e da corporeidade astuta da criança) interceptam a paridade da “grandeza” da criança que vem exatamente de sua “fraqueza”, pois, elas levam todo o embate até o limiar das lutas, elas invertem a semântica do indisciplinamento pela liberdade, elas figuram uma política pura que emana de seus corpos.

Nesse sentido, quando tal simbolismo descortina a violência das relações, outra maneira de pensar os direitos e a política com as crianças pode ampliar a arena das lutas das crianças.

DESRAZÃO (O OUTRO)

Estrangeiro a si, obsidiado pelos outros, inquieto, o Eu (Moi) é refém; refém em sua recorrência mesma de um eu (moi) que não cessa de falhar a si.
(Emmanuel Lévinas)

Com meu diário a postos, vejo meros rabiscos; anotações feitas da sala de aula das crianças; confesso, tenho pouca munição espacial para compor tantas linhas tanto quanto preciso para escrever sobre a noção do outro; mas escolho essa questão do outro o interceptando a partir da ludicidade corpórea que a criança procura encetar sua experiência com o tempo escolar numa indiferença, numa desrazão. É o outro de Deleuze (2008) que vem tingido da imagem-tempo. E “Todas e cada uma das perguntas sobre a temporalidade do outro e sobre a mesmidade podem desdobrar-se – até decompor-se – em infinitas questões de natureza filosófica, política, cultural, educativa, poética e lingüística.” (SKLIAR, 2003, p.36-37)

Mas estou certo que não é só pela questão da prioridade que apostei na escolha de pensar sobre o Outro, isto é, poderia coletar a categoria “outro” de alguns teóricos, Habermas (2007) ao discutir a inclusão política do outro, Derrida (2004) quando contempla o outro na literatura, Canguilhem (2007) ao perceber o outro a partir da medicina e Foucault (2007) que fala do outro na experiência da loucura, do outro que se evade na linha do fora, ou, no mundo exterior. Há mesmo uma possibilidade variada de se pensar sobre o *Outro*.

Entrementes, em toda constelação de evadir-se de si para com o Outro – alteridade ou outricidade – a fim de que o *outro-diferença* não seja somente flagrado como *outricidade* dos sujeitos, ou seja, o outro não pode ser uma duplicação do *mesmo*, e sim, outricidade fina com os tratos de subjetivação e das práticas discursivas do Outro: **desrazão**: pois “esse *êthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros [...]” (FOUCAULT, 2006, p.270).

Então me proponho a falar do outro a partir de seu tempo, por acaso, “[...] irreconhecível, indefinível, inominável, ingovernável” (SKLIAR, 2003, p. 38). Assim, a justaposição dos tempos (da escola e da criança) fica numa *desrazão* para a razão da outra parte, numa proporção temporal que em vez de repetir o real, pelo contrário, tem por mérito a virtualização da diferença.

Sexta-feira, pouco menos de dez minutos, mensura-se na cabeça das crianças a liberdade que esperam para tomarem o caminho de casa. Não que ela tenha que se sentir mais livre ao ouvir o último sinal do dia, apenas outra questão se põe nesse contexto, pois, o que lhe interessa

mesmo pode transcender o pós tempo institucional. E para tanto, o infante deduz uma lógica que é também uma desrazão do tempo consciente e racional que se institui sobre eles.

Já que este é o tempo, controlado por sinais (de vários tipos), pelo currículo, pelo planejamento (no quadro estava escrito pela professora o planejamento do dia e as crianças anotaram: roda de conversa, leitura compartilhada, atividades impressas e jogos), pelo diário do aluno, pelas anotações da professora, enfim, de fato, fica estatizado na repetição das atividades disciplinares, no sequenciamento e na composição do tempo que demanda da estrutura de ensino e segundo o espaçamento em que os corpos dos infantes são distribuídos dentro do *tempo-escolar*. Mas a criança surpreende essa mesmice pela perplexidade:

Perplexidade que irrompe para também desvanecer, para criar uma temporalidade outra. Perplexidade como acontecimento. Perplexidade que permite desnudar os projetos arrogantes tecidos por esse tempo denominado *modernidade*: o tempo da ordem, da coerência, do significado preciso, do aprisionamento de tudo o que é vago, a certeza de toda palavra [...] (SKLIAR, 2003, p.39)

Pois desta tensão é que se reflete todo o funcionalismo, e nesse intercurso se flagra - com aparente “contradição” - a disparidade entre uma razão que tenta se estabelecer para o disciplinamento dos corpos das crianças à medida que tenta instaurar, por outro lado, essa *desrazão* ou a *resistência* a tal tipo de arranjo complexo de controle do tempo.

Temos também uma virtualização do tempo friccionado pela criança, mas virtualização como pensada por Lévy (1996, p.15), no sentido de que “o virtual não se opõe ao real mas ao atual”. Ademais, essa atualização vem da emblemática constituição que se passa do processo de resolução, ou seja, assim como uma semente virá a ser uma árvore, e ela se tornará atual pelo processo de resolução que se passa (das tensões, das coerções, dos fatores), portanto, implicará em corresponder a virtualização (a árvore) como resposta à entidade (a semente).

A criança virtualiza o tempo não tanto no sentido que tenta opô-lo ao que é real, mas ao atual, e seus processos de resoluções, que são *as problemáticas, os projetos que animam, as questões que movem* (LÉVY, 1996, p.16). Em resumo, tudo isso haverá de determinar a desrazão do tempo escolar, dos seus códigos e elementos codificadores, dos sinais, dos símbolos e representações; aliás, tudo pode se objetivar nas resistências dos corpos das crianças, nas lutas com as práticas de poder que corroboram à própria razão de ser provavelmente instituída como tempo real escolar.

Sem exatamente negar a realidade desse tempo escolar, pois de fato é um tempo real, entretanto, a criança nega sua atualidade – bem como nega confortar passivamente as sequenciações que este tempo tenta imprimir nos seus corpos -, ou seja, é uma desrazão de ser do tempo que projeta e propõe virtualmente outras determinações, outras questões, outras animações, em paralelo a esse tempo que virtualiza outros espaços (brincadeiras, lugares, mentalizações).

É nesse sentido que as crianças aplicam outras lógicas e também colocam outra condição dada como *infans ludens*, portanto, fazem do jogo e da ludicidade uma função significativa (HUIZINGA, 2012, p.3), bem mais que um movimento físico ou reflexo psicológico.

E paira no ar o sentido que existe na saturação dessa didática extensiva no tempo escolar: (a) *ler*, em silêncio ou em voz alta; como solista ou em equipe; (b) *escrever* (o conteúdo do quadro, da história contada, das palavras que serão ortografadas, corrigíveis e pronunciadas corretamente), por isso o diário de um aluno foi reescrito por todos os outros a fim da correta escrita e pronúncia das palavras; no diário do aluno eram identificadas e reformuladas as palavras consideradas erradas, como por exemplo: “briqueei” (brinqueei), “cu mi” (comi), “fim de fim nau” (final); e (c) *exercitar a coordenação motora*: pintar, desenhar, recortar... por aqui, certamente, são atividades mais agradáveis para as crianças; mas não por muito tempo, pois, com a informalidade do momento, uma criança vocifera mais alto que todas outras: “Eu odeio Michael Jackson” e provoca (além do súbito silêncio) uma inevitável agitação - entre os meninos, reinventando assim a condução da atividade proposta. (Nota: havia dois meses que o astro pop tinha morrido quando, na ocasião, os meninos passaram a brincar de imitar as danças do cantor.)

Na transposição de cada etapa, vezes por outras - e à proporção da dispersão dos docentes - deve-se anunciar algumas técnicas de monitoração do tempo: as crianças são alertadas sobre o intervalo; e dependendo da situação, deve-se eleger alguns melhores momentos na extensão desse espaço-tempo controlável, já que, uma vez existindo para serem preenchidos, deverão significar assim. Tal inflexão desse sentido não tem porque ser visto como juízo de valor, por exemplo, sobre qual deveria ser a postura docente, para mais, ou para menos correta.

É possível que quem primeiramente pronuncie o discurso pedagógico não sejam nem os professores nem os estudantes, mas “a burocracia estatal, que, por intermédio dos ministérios e das secretarias da educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico”. As estruturas mesmas das instituições escolares são já um cumprimento dessas normas (apud, MUCHAIL, 2004, p.56-57)

Em sua razão, a forma polimorfa do poder que atravessa a *instituição-escolar*, exemplifica bem o tipo de sociedade-disciplinar, pois, justifica sua instalação, o seguimento das funções específicas que emanam do controle do tempo e, dos corpos.

Nesse sentido pois, ocupando-se da análise das relações entre saber e poder que, mediados pela verdade, mutuamente se produzem e se reproduzem, a genealogia pretende constituir-se em foco de crítica e em instrumento de resistência (MUCHAIL, 2004, p.33).

Isso se dá porque a história do cotidiano da Razão institucional está na resistência inventiva da história da Desrazão, contada pelas crianças, revelam assim os sistemas de controle da infância; denunciam também os mecanismos correlatos de exclusão, de enclausuramento e de redução ao silêncio (MUCHAIL, 2004). É um contraste das lógicas em conflito!

Nenhuma hermenêutica que se tenta aplicar nos desdobramentos de sentidos para os não-sentidos das crianças, ou, as simples noções dos sujeitos envoltos nesse funcionalismo das complexas forças de poder com as subjetividades das crianças - evidentemente como estão elididos nessa racionalidade das práticas discursivas – poderiam prevalecer nessa conjuntura moderna e microfísica, sem se considerar tais outras lógicas das crianças.

Nenhuma valoração (juízo) – anti-metafísica, anti-ontológica, anti-naturalista ou anti-ética, ou, demasiada empírica, pragmática e social -, flexionaria convincentemente as discursividades das práticas do poder com a infância a tal ponto de evidenciar essa questão da outricidade, da alteridade, do outro como desrazão temporal nessa resistência da criança para com a instituição-escolar, portanto, o burilar do tempo ao modo infantil aplica tal desrazão. Nesse sentido, nada haverá de imprimir o indisciplinamento do tempo-ordinário se não sob tais práticas de lutas das crianças que por efeito proporcionam a desrazão do poder-institucional a partir dessa virtualização do tempo em erupção-lúdica.

Pelo menos é o que tentamos sinalizar a partir dessa plataforma das empiricidades e com essa analítica das práticas do poder com a infância, entretentes, a tessitura se deu dessa forma extrema, isto é, não a considerando unidimensionista, ou, desse modo fechada; mas, se por tal modo não se correr os riscos e as responsabilidades do seu caminho, nada se diga então!

CONCLUSÃO

A (In)fância sem voz e sem vez, deve perpassar metodologias suficientes para interpelar a *linguagem* do infantil de outros modos e maneiras, *assim*, à medida que uma pergunta fica em suspenso – por exemplo, como as crianças provocam os deslocamentos discursivos para promover outras práticas políticas, diferenciadas das adultofalocêntricas, deslindadas da padronização geracional e distinguidas do sequestro estatal? – logo, o viés da filosofia e da estética narrativa surge nessa hipótese testada - e como correspondente metodologia aplicada, aliás, tal método procura *brincar* com as crianças em torno de uma provável dialogicidade – *infans ludens* e *homo ludens* – deve, por fim, primar por *essa política e estética* de uma produção textual a sinalizar a criança como *ator-sujeito, sujeito político e de direitos*.

E da forma como fica subentendida tal luta das crianças no sentido de que suas resistências interceptam práticas sociais e concebem formas de serem notadas como **corpos políticos, sujeitos éticos**, entretantes, torna-se emergente discutir e *re-discutir* a ética, principalmente, a ética da “responsabilidade”, conforme pensa Hannah Arendt, portanto, o tipo de ética a escolher já deve demandar a própria significação do alargamento político das crianças via as práticas democráticas e de direitos humanos, mesmo que emanadas de tal estranhamento.

Todavia, e certamente, parece plausível poder trazer novas possibilidades para práticas de *autoformação das crianças* dentro de uma perspectiva de *cuidado de si* - e também da noção de *alteridade* - conforme tal exercício da liberdade da criança pôde demonstrar nas diversas manifestações corpóreas e falocêntricas, assim como surge tal *ser-criança* sempre em fuga, aliás, *fugidio ser* que provoca a sua *não-captura* : metodologia existencial do inapreensível.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo; posfácio Celso Lafer. 10ª ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro : Contraponto, 2004.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas; revisão técnica Manoel Barros da Motta; Trad. do posfácio de Pierre Macherey e da apresentação de Louis Althusser, Luiz Otávio Ferreira Barreto Leito. 6ª ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Trad. Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.* Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

DERRIDA, Jacques. *Papel máquina.* Trad. Evandro Nascimento. São Paulo : Estação Liberdade, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975).** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo : Martins Fontes, 2001.

_____. **Ética, Sexualidade, Política.** Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2006.

_____. *História da loucura na idade clássica.* Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo : Perspectiva, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I : traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Trad. Flávio Paulo Meurer; rev. trad. Enio Paulo Gianchini. 12 ed. Petropolis, RJ : Vozes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política.* Trad. George Sperber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. São Paulo : Edições Loyola, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Trad. João Paulo Monteiro. 7ª ed. São Paulo : Perspectiva, 2012.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância- ensaios de filosofia e educação.** Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

LEVY, Pierre. *O que é o virtual.* Trad. Paulo Neves. São Paulo : Ed. 34, 1996.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, simplesmente.* São Paulo : Edições Loyola, 2004.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais.** Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos : Claraluz, 2005.

SAMPAIO, Simone Sobral. *Resistências*. Texto disponibilizado em dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/%7Eaulas/numero3.htm>>. Acesso em: 03 de Out. de 2008.

SILVA, José Cláudio Sooma. *Foucault e as relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/%7Eaulas/numero3.htm>>. Acesso em: 03 de Out. de 2008.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro : DP&A, 2003.