

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO CRIANÇA E SUAS EXPERIÊNCIAS NA PRÉ-ESCOLA

Sandra Maria de Oliveira **Schramm** – UECE

Agência Financiadora: FUNCAP

Introdução

O presente trabalho apresenta procedimentos teórico-metodológicos e resultados de uma pesquisa que objetivou compreender como a pré-escola está contribuindo para que a criança se construa como sujeito. Um dos objetivos dessa pesquisa foi captar a perspectiva da criança acerca das ações da escola direcionadas a ela, no que se refere a como a escola atende suas necessidades individuais e coletivas e como trata suas peculiaridades.

A pesquisa teve como referenciais teóricos principais a abordagem psicogenética do pensador francês Henri Wallon (1879-1962) e a perspectiva do também francês epistemólogo Michel Foucault (1927-1984) acerca do poder disciplinar.

A construção do sujeito neste trabalho é compreendida na perspectiva walloniana que concebe o processo de subjetivação ou construção da pessoa como um caminho de constante individuação que é possibilitado pelas interações sociais, sendo:

por meio da união com o meio ambiente que o sujeito começa não somente a viver, mas a experimentar sua vida. E é deste primeiro amálgama que deverá extrair o necessário para tomar consciência do seu *eu* e para opô-lo ao que, simultaneamente, lhe pareça pertencer àquilo que não é ele mesmo. (Wallon, 1995, p. 93)

Assim, assimilando o que capta do outro, identificando-se e se diferenciando deste outro, a criança vai se constituindo como pessoa.

A perspectiva de Michel Foucault (1927-1984) foi utilizada como uma importante referência para a compreensão de como as formas de interações intergeracionais estabelecidas no âmbito da escola se articulam aos processos de subjetivação na criança.

Procedimento metodológico

Foi realizada uma pesquisa de campo que consistiu num estudo de caso de enfoque qualitativo e teve como lócus o contexto de educação infantil de uma instituição pública municipal de ensino, mais especificamente, uma classe de jardim II, envolvendo as crianças, em torno de cinco anos de idade, e a professora.

Assim, foi escolhida a escola *Aldeia*¹, onde vinha sendo desenvolvido há três anos um trabalho de formação docente por um grupo do qual eu era integrante. Foi o contato com esta escola que me fez acentuar reflexões sobre o papel que vinham desempenhando as pré-escolas no desenvolvimento integral da criança e motivou a realização da pesquisa.

A clientela atendida pela *Aldeia* é de baixa renda e muitas famílias vivem em situação de acentuada pobreza. Os pais, em sua maioria, são trabalhadores braçais e as mães, donas de casa ou empregadas domésticas. A sala, foco da pesquisa, é freqüentada por vinte e três crianças, catorze meninas e nove meninos, que interagem entre si e com a professora *Camila* cotidianamente. Dessas crianças, *Gabriel, Gabriela, João; Rafaela; Raquel e Vítor*, foram sorteados para participarem das entrevistas.

A investigação empírica englobou observações, registros em diário de campo, filmagens; entrevistas e consulta a documentos da escola. As observações, registros e filmagens focaram a classe de jardim II citada. As entrevistas foram realizadas com a professora da classe; com um grupo de seis crianças sorteadas; com a equipe técnica da escola, diretora e supervisora, e com as mães² das seis crianças e tiveram objetivos diferenciados. Os documentos da escola foram consultados para esclarecer dados sobre a instituição e para conhecer algumas informações sobre as crianças, sujeitos da pesquisa.

As observações tiveram por objetivo apreender tanto as interações que se estabeleciam durante as atividades desenvolvidas pela professora da classe

¹ Todos os nomes aqui citados, tanto da instituição como de pessoas são fictícios.

² Embora a intenção inicial fosse entrevistar os pais ou responsável/eis por cada criança, apenas as mães se dispuseram. Os pais estavam, na ocasião das entrevistas, trabalhando.

como as que aconteciam em outros contextos da escola que envolviam as crianças. O olhar investigador esteve direcionado para captar situações mais especificamente relacionadas a aspectos que dizem respeito à construção do sujeito ou à edificação da pessoa, como se refere Wallon (1981; 1995). Para tanto, foram eleitas como categorias, que dirigiram a observação, os aspectos centrais das três “etapas” do personalismo descritas pelo autor, a saber: a *oposição*, marcada pelo conflito com outro; a *sedução*, marcada pelo desejo de aprovação social e a *imitação*, marcada pelo apego ao outro. Essas categorias elencadas direcionaram a captação de cenas cujas filmagens foram utilizadas em entrevistas com a professora e com as crianças, como será melhor esclarecido posteriormente.

Procurei captar o cotidiano da escola para compreender como o contexto da Educação Infantil influencia a constituição do sujeito criança, tentando me aproximar a um estilo de “descrição densa”³, como se refere Geertz (1989), na forma como apreendi e analisei os dados.

Foram realizadas 20 sessões de observação da turma, em momentos diversos, ocasiões em que aconteciam as filmagens. O recurso da filmagem foi utilizado com o objetivo de captar cenas do cotidiano de sala de aula cujo conteúdo pudesse ser identificado com uma das três categorias elencadas, às quais já foi feita referência, a fim de serem utilizadas em entrevistas com a professora e as crianças.

As entrevistas com as crianças, foco deste trabalho, aconteceram de forma coletiva e tiveram por objetivo apreender o que elas pensavam e como se sentiam acerca das suas experiências escolares mais intimamente relacionadas a aspectos da construção de si mesma.

Essas entrevistas transcorreram com estratégias diferenciadas, em dois modelos de entrevistas coletivas. O primeiro encontro de entrevista deu-se com apoio de cenas de vídeo previamente selecionadas, levando em consideração as categorias destacadas a partir da teoria walloniana. Foram apresentadas

³ Para Clifford Geertz, a *descrição densa* deve ser a meta do pesquisador etnógrafo que busca interpretar o fato descrito procurando suas motivações e seus objetivos. Portanto, mais do que uma descrição minuciosa, é uma interpretação.

cinco cenas: duas identificadas com a categoria *conflito*; duas com a categoria *graça e sedução* e uma com a categoria *imitação*.

As crianças eram convidadas a assistir cada cena e, logo após, era provocada uma discussão sobre o fato. Algumas questões fomentavam o início dessa discussão, para que as crianças relembassem da situação ocorrida, contextualizassem e compreendessem melhor a cena transcorrida. As demais perguntas eram mais específicas e procuravam compreender, principalmente, como as crianças captavam as intenções e sentimentos dos personagens envolvidos na situação.

No segundo modelo de entrevista, as crianças foram solicitadas a desenhar, em um primeiro momento, “uma coisa bem legal que acontece na escola” e, noutro momento, a desenharem “uma coisa ruim que acontece na escola”. Após cada desenho, era provocada uma discussão, tendo como apoio esses desenhos. O objetivo dessa entrevista foi captar como a criança se sente na escola e como avalia os serviços educacionais voltados para elas.

Os desenhos tiveram função meramente de apoio, não havendo intenção em interpretá-los e quando as crianças se negavam a falar sobre o desenho ou até mesmo a desenhar, seus desejos eram logo respeitados. Houve ocasiões onde a fala da criança, pelo menos aparentemente, não tinha qualquer relação com seu desenho.

Alguns comportamentos das crianças na realização da entrevista merecem ser mencionados uma vez que podem tanto alertar o pesquisador para mais cuidado nos procedimentos de escolha dos sujeitos, como também inspirar a construção de posturas mais sensíveis às demandas das crianças, como alertam Delgado e Müller (2005). Dessa forma, cabe relatar as manifestações de impaciência de Raquel em um momento de discussão sobre as cenas, demonstradas em suas expressões faciais, corporais e em suas falas, como as seguintes: “Ah, tia, bota mais filme pra gente ver, bota” e “Ah, tia, bota a gente no recreio!”.

Considerando a importância em se respeitar o desejo da criança numa entrevista dessa natureza e, também, por perceber que as manifestações de Raquel podiam interferir negativamente no desempenho da entrevista, resolvi

perguntá-la: “Você quer voltar para classe? Se quiser, não tem problema, pode ir”. Como Raquel confirmou que sim, perguntei se alguém mais também gostaria de sair, ao que João se apresentou. João, apesar de não ter demonstrado impaciência, se posicionou quase o tempo todo da entrevista calado, estando mais a observar os colegas. Analisando sobre essa minha postura, percebi que houve um grande risco em se desperdiçar aquele precioso momento de pesquisa, pois o restante das crianças poderia também ter optado por sair. No entanto, é preciso deixar prevalecer uma postura ética que indica a necessidade em respeitar o desejo da criança de não participar ou de interromper sua participação.

A constituição do sujeito em foco: as possibilidades para o processo de construção de si nas experiências escolares das crianças

A fim de captar como as vivências escolares daquelas crianças interferiam na construção de si como sujeito foi necessário analisar as ações da Camila na interação com as crianças. No entanto, é importante compreender todas essas suas ações dentro de uma complexa teia de circunstâncias. Assim como tantas outras professoras de Educação Infantil que atuam em tantas outras instituições neste país, Camila é muito mais vítima de uma realidade perversa, que inclui desde uma formação inicial precária a uma falta de apoio técnico e pedagógico, que possivelmente lhe daria suporte para realizar seu trabalho com mais qualidade, do que culpada por seu desempenho.

Deve-se ressaltar também que as ações de professores são regidas por idéias (sobre infância, criança, educação etc.) construídas ao longo de uma trajetória de vida. As experiências e modelos a que teve acesso como aluna, filha e membro da sociedade reforçam suas, nem sempre conscientes, opções.

Em muitas passagens observadas, foi possível confrontar, por um lado, o exercício do poder disciplinar pela professora e, por outro, a manifesta sujeição e subordinação à autoridade pela criança, onde se tentou captar, nas palavras Foucault, “a instância material da sujeição enquanto constituição dos sujeitos” (FOUCAULT, 2000, p. 183).

A seguir está descrito um episódio de conflito, destacando-se a resistência de uma menina, Bárbara, diante de uma ordem imposta e sua aparente atitude desafiadora ao excesso de autoridade exercido pela professora.

Camila anuncia que as crianças, como de costume, deverão organizar-se nas mesas, alertando-as: “é pra ir misturando, menino com menina, não quero ter trabalho de separar”. Forma-se uma mesa só com meninos: Igor, Anderson, Vítor e Gabriel e outra só com meninas: Sabrina e Bárbara. Ao perceber, a professora chama logo Igor para outra mesa e Gabriel para uma outra. Os meninos seguem, sem reclamar, a ordem recebida. Logo após, a professora manda Bárbara e Sabrina sentarem em mesas onde há meninos. Bárbara movimentava a cabeça, expressando negação e fica bem séria. A professora fala bem alto: BAAARBARA!, pegando e arrastando sua cadeira, junto com sua mochila, para outra mesa. Bárbara vai, mas continua balançando a cabeça negativamente, manifestando claramente sua indignação⁴. (Diário de Campo)

É certo que a professora é invencível, o que, certamente, já fez a maioria das crianças desistirem de lutar contra suas imposições⁵. Até Bárbara, que costumava manter uma corajosa atitude de resistência ao autoritarismo, não encontra outro caminho a não ser ceder aos caprichos da professora. No entanto, Bárbara não cede facilmente e, assim, busca delimitar seu espaço, não só de insubordinação, mas de existência, de sujeito.

As cenas de conflito em sala de aula, na maioria das vezes, eram abafadas logo que se estabeleciam, pois, resultado de um já percorrido processo de adestramento de corpos, como se refere Foucault (2000; 2005), a maioria das crianças atendiam prontamente às ordens da professora. A cena a seguir exemplifica essa evidência e envolve uma situação de conflito entre a ordem da professora e o desejo da criança, tendo transcorrido também durante o momento em que as crianças deviam organizar-se nas mesas, sempre “misturando meninos com meninas”:

Numa mesa sentaram-se Gabriela, Mariana e Raquel e, em outra, Léo, João e Alexandre. Camila fala: “Não quero aborrecimentos, vocês tem que misturar meninos e meninas, eu não quero precisar mexer.”. Camila, então, se aproxima das mesas e indaga quem vai trocar de lugar. As crianças entreolham-se e fazem comentários baixinho, demonstrando, claramente, a insatisfação de terem que trocar de lugar. Mas, diante do apelo de Camila, Léo se prontifica a sair e é elogiado pela professora: “**Muito bem, Léo!**”. Logo,

⁴ Essa cena foi utilizada nas entrevistas com as crianças e com a professora.

⁵ A pesquisa de campo realizou-se no segundo semestre de 2006. Portanto, já havia transcorrido um tempo relativamente longo – todo o primeiro semestre daquele ano – de convivência entre a professora e as crianças.

certamente motivada pelos elogios recebidos por Léo, Gabriela também se prontifica a sair de sua mesa. (Diário de Campo)

Vale destacar, neste exemplo, que a criança que se subordina é digna de apreço, um dado importante para a constituição de si. A renúncia de seu desejo, pela criança, para prevalecer o desejo da professora, abafa uma possível situação de conflito e é movido por um outro desejo, o de ser apreciado pela professora.

O comportamento das duas crianças ilustra também a segunda fase do estágio personalista descrito por Wallon, a *idade da sedução*, época que se torna essencial à criança agradar ao outro para ser, por esse outro, reconhecida e valorizada. Segundo o autor, “a aprovação de que (a criança) tem necessidade é a sobrevivência da participação que antes a ligava às outras pessoas” (Wallon, 1981, p. 220). Trata-se de uma fase delicada e essencial à constituição de si pela criança. Certamente sem consciência da dimensão de sua atitude, Camila acaba se utilizando de uma susceptibilidade infantil, exercendo muito eficazmente sua autoridade e reforçando a subserviência das crianças. De forma quase sutil, opera-se muito precocemente a “docilização” de corpos e adestramento (ou anulação) de desejos. Assim, embora para Foucault (2000) o poder esteja pulverizado e não centralizado, estando Camila também sujeita às relações de poder que se instauram no contexto institucional, em sala de aula, no entanto, ela busca nela centralizar esse poder. Dessa forma, a assimetria nas relações adulto-criança torna-se um fator agravante nos mecanismos que levam ao “assujeitamento” das crianças.

No entanto, as crianças utilizam de canais de escapes para manifestar suas insatisfações. Os corpos parecem dóceis e domesticados, mas nem sempre as mentes e os sentimentos, como na seguinte passagem, num momento de formação da roda:

Bianca é convocada, por Camila, a trocar de lugar, pois está a conversar com a colega sentada ao lado. Ela obedece sem protestos, mas em sua fisionomia é visível sua insatisfação e revolta. Logo após o ocorrido, Camila convida Bianca a se juntar ao grupo de meninas que vão cantar no centro da sala: “Vamos também, Bianca, deixa a preguiça de fora!” Mas Bianca permanece calada e emburrada, nem olha para Camila. (Diário de Campo)

Camila certamente convidou Bianca por ela sempre participar desses momentos com entusiasmo. Mas, diante de sua recusa, não insistiu, talvez por relacioná-la ao acontecimento anterior, respeitando o sentimento da criança, o que não ocorreu no episódio a seguir, cujo protagonista é Ítalo. Como se percebe, mais do que resistência a uma ordem, ele registra, com um certo sentido de autonomia, a marca de seu desejo.

A professora anuncia que vai fazer a contagem das crianças que estão sentadas em forma de roda. A cada número que fala, ela aponta para uma criança, em sentido horário, a qual deve se levantar e voltar a sentar-se rapidamente. Tudo está acontecendo conforme a ordem dada até chegar a vez do Ítalo, pois ele se nega a levantar-se. A professora se irrita e fala bem alto: “**Se levanta** Ítalooo! Você tem que se levantar, você não é diferente dos outros... E aí? A gente vai ficar assim até você se levantar? SE LEVAANTA!” Mas Ítalo baixa a cabeça, nada diz, negando-se a seguir a ordem. Regina, uma colega, pede: “Oh Ítalo, se levanta, vai”. Outras crianças também repetem o apelo, mas ele está irredutível. A professora se levanta, vai até Ítalo e o puxa, fazendo-o levantar e depois sentar-se de novo. Assim, continua a atividade. (Diário de Campo)

Um aspecto fundamental a ser considerado nessa situação refere-se à desconsideração à alteridade infantil. Ou seja, parece haver pouca habilidade em apreender o outro em suas diferenças, certamente, mais especificamente, o “outro-criança”. Predomina, dessa forma, uma “assimetria radical de poderes intergeracionais na condução da vida das crianças”, como se refere Sarmiento (2005, p.371)

A falta de desejo em realizar uma ação não essencial poderia ser aceita como um sinal de respeito ao sentimento e desejo do outro. De forma semelhante à Bárbara, Ítalo negou-se a fazer algo que por algum motivo o desagradava, afirmando, assim, sua existência como sujeito desejante (LACAN, 1995) ou, até mesmo, “indesejante”, mas de qualquer forma, sujeito.

Como lhe era habitual, Camila costumava propor uma atividade pronta, sem possibilidade das crianças sugerirem modificações, de opinarem se queriam ou não participar. Pode-se supor que, por envolver o corpo, deixando a pessoa mais exposta, essa atividade tenha provocado constrangimento em Ítalo, que costumava realizar todas as atividades gráficas sem qualquer protesto.

Camila deixa transparecer seu desejo de governar uma classe homogênea e indiferenciada, onde a única vontade a ser considerada é a sua e, conseqüentemente, sua pouca tolerância ao que a ela se opõe. Mas, ao contrário, Ítalo imprime a diferença, tentando delimitar o espaço da alteridade. Como declarou Dantas: “na oposição ao outro e a seus produtos o sujeito simultaneamente se constrói e se liberta” (DANTAS, 1992, p. 107),

Assim como Bárbara e Ítalo, Gabriela também se afirma como sujeito ao impor a sua “forma de ser”, mesmo que em construção:

Após Gabriela ter chorado, por cerca de meia hora, sem atenção da professora, depois que sua mãe a deixou na escola e foi embora, Camila dela se aproxima e pergunta:

Camila: “Tu promete que não vai mais chorar na hora da chegada?”

Gabriela: movimenta a cabeça negativamente (Diário de Campo)

Tendo se sentido maltratada e desamparada, não recebendo qualquer menção de apoio e conforto da professora diante de seu sofrimento, Gabriela vinga-se, manifestando um sinal de rebeldia e repúdio ao tratamento recebido. Mas também delimita seu espaço e seu direito de ser e se comportar como criança.

Em muitas situações em sala de aula, mesmo nos infindáveis momentos de ócio, o controle dos corpos das crianças era eficazmente exercido. Os constantes pedidos das crianças em ir ao banheiro ou beber água eram negados, sob argumentos, como: “tem hora pra tudo” ou “se eu deixar, vai virar festa”. O episódio abaixo ilustra uma situação que é freqüente:

Igor: Tia, posso mijar?

Camila: Não, vamos fazer isso tudo junto: beber água e ir no banheiro. (Diário de Campo)

Parecia haver um movimento no discurso e ações de Camila no sentido de diluição da individualidade, assim como costumava induzir as falas das crianças em uníssono, também as fronteiras da individualidade pareciam precisar ser rompidas como um mecanismo que garantia a disciplina.

O controle das vontades e até das necessidades corporais era exercido, moldando-as e uniformizando-as. Mas, como analisa Foucault, um corpo social constituído pela universalização das vontades é uma fantasia, sendo que “não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo no próprio corpo dos indivíduos” (FOUCAULT, 2000, p. 146).

Deve-se destacar, outrossim, que as crianças não se deixam moldar, ao contrário de um ingênuo desejo adulto. Assim, destacam-se, entre outros, as situações em que as crianças burlavam regras da escola. Um exemplo interessante eram as situações de recreio, onde as crianças buscavam lugares alternativos para suas brincadeiras. Subvertendo a ordem dos espaços, elas davam vida a lugares mortos e transformavam, por exemplo, mesas de sinuca abandonadas e armários não utilizados, em espaço para brincadeiras de casinha. Assim, inventando e adaptando brincadeiras nesses contextos, as crianças imprimiam suas condições de sujeito, não só como ativamente participantes do mundo social, mas também construtores de cultura – culturas da infância - como se refere Corsaro (2001; 2005).

A Pré-escola e a constituição do sujeito-criança na perspectiva das crianças

Neste item estão destacadas três das cenas filmadas que foram utilizadas nas entrevistas coletivas com as crianças e as impressões delas sobre essas cenas. A primeira enfoca a categoria conflito de oposição; a segunda, a categoria graça e sedução e a terceira, a categoria imitação.

Diante da apresentação da cena de conflito, cuja situação focada era a professora desfazendo a composição de duas mesas⁶, inicialmente, as crianças revelaram ter introjetado o discurso da professora, defendendo a necessidade de seguir sempre a orientação de “misturar meninos com meninas” ao tomarem lugar nas mesas da sala. Ao se pronunciarem como se sentiam ao ter que sentarem-se sempre “misturados” meninas com meninos, as respostas foram muito semelhantes e posicionadas na perspectiva da professora, como mostra o diálogo a seguir:

Pesquisadora: E como as crianças se sentem tendo que sempre misturar meninos com meninas?

Vitor: Eu gosto.

Pesquisadora: Algumas vezes as crianças gostam de ficar só meninas ou só meninos?

Crianças (em uníssono): não, não...

Pesquisadora: Mas a Bárbara gosta...

Crianças: (em uníssono); gosta... (Diário de Campo)

⁶ Essa cena está descrita na página 6 deste trabalho. A regra imposta em sala era sempre “misturar meninos com meninas”, justificada pela professora como uma forma de favorecer a convivência freqüente das crianças com colegas do sexo oposto.

O que se percebe é que o desejo parece não poder ser pronunciado uma vez que não coincide com o que é permitido. Na sujeição ao outro (ao desejo da professora) as crianças se auto-anulam ao negarem o próprio desejo. Admitem que Bárbara, e apenas ela, já conhecida e reconhecida por sua rebeldia, deseja algo diferente do que é permitido.

Algo que chamou atenção, no entanto, foi a autenticidade e plena compreensão, pelas crianças, do que se queria captar, quando solicitadas a se posicionarem sobre o sentimento (e não comportamento) de Bárbara, criança que resistiu a trocar de lugar. Na entrevista realizada com a professora, ela se reportou somente às ações da garota quando questionada acerca de como imaginava que Bárbara havia se sentido (“com a cara de quem tava querendo se impor”) e não ao sentimento da menina. Já as crianças conseguiram apontar, com alguma dose de solidariedade, o sentimento da colega, indicando serem capazes de se colocarem no lugar do outro:

Pesquisadora: E como é que a Bárbara se sentiu?

Rafaela: Ruim

Gabriela: Triste (Diário de Campo)

Portanto, o sentimento da criança acerca da experiência vivenciada é identificado, o que é um indício de que as crianças reconhecem um mal estar na situação que desencadeia “tristeza” ou uma disposição afetiva “ruim”. Elas também parecem sentir-se tristes quando obrigadas a trocar de lugar. No discurso delas o que se destaca é que, se não condenam a atitude da professora, pelo menos há o reconhecimento de que o desfecho do acontecido é desagradável.

As impressões das crianças a seguir se referem a uma cena que foca a categoria *graça e sedução* e transcorreu da seguinte forma: algumas crianças levantam-se e cantam entusiasmadamente uma música religiosa, seguida por gestos. No final, elas dão saltos e levantam as mãos, o que é imitado por quase todo o restante do grupo. Elas parecem querer mostrar que têm talento, que sabem cantar, que têm ritmo e habilidade.

As crianças revelam apreender muito bem o que a professora ou um outro adulto esperam delas. O elemento essencial da categoria *sedução e graça* é referido nas falas das crianças, quando mencionam captar que existe uma intencionalidade em agradar à professora, como ilustra o diálogo a seguir:

Pesquisadora: Por que vocês acham que as crianças estavam cantando e dançando?

Vítor: Tavam louvando

Pesquisadora: Era? E o que a professora achava disso?

Rafaela: Bom

Gabriela: Ela tava cantando também

(...)

Pesquisadora: E como a professora estava gostando, o que as crianças faziam?

Gabriel: ficava quieto (quieto)... (Diário de Campo)

As crianças se referem a uma intenção que se efetiva em seus fins: a professora está seduzida, pois não só permite que a cena aconteça como também se envolve, acompanhando os cânticos. E como afirma Wallon, a sensação de que agrada ao outro é o que possibilita uma auto-admiração ou auto-valorização (Wallon, 1981), o que é essencial à construção da auto-imagem pela criança.

A fala de Gabriel permite algumas suposições. Ele pode não ter bem compreendido a pergunta e ter captado: “Se a professora não estivesse gostando, o que as crianças fariam?” Respondeu, então, que nada mais as crianças poderiam fazer, talvez, a não ser ficarem quietas.

No entanto, vale mais uma vez refletir sobre a ênfase dada ao aspecto disciplinar nesse contexto em que as crianças convivem, o que explica a grande ocorrência, em suas falas, de alusão ao que está ou não nos conformes da ordem estabelecida. No caso, o “ficar quieto”, portanto, é algo que é lhes é constantemente solicitado. A mobilidade dos corpos e a expressão espontânea de alegria só são possíveis nos momentos permitidos pela professora.

A seguir estão apresentadas as opiniões das crianças acerca de uma cena que focava a categoria imitação cuja situação assim se passou: Camila estava passando pelas mesas e orientando atividades de escrita com as crianças. Muitas vezes, ela perguntava: que letra é essa? E essa? Lídia está numa mesa com outras crianças e reproduz o modelo da professora. Pega uma apostila, abre em uma determinada página e pergunta aos colegas: Que letra é essa? E essa? As outras crianças entram na brincadeira e respondem: “a”, “e”...

Ao se reportarem ao comportamento de imitar a professora, as crianças, em geral, ressaltaram o que tem de bom no exercício desse papel. No entanto,

chamou atenção a fala de Vítor que, ao contrário dos demais colegas que se identificaram com o papel da professora, se identificou com um aluno na aludida situação, como está exposto no diálogo destacado abaixo:

Pesquisadora: Por que vocês acham que as crianças brincam de ser professora?
Gabriela: Porque elas gostam
Rafaela: É porque a gente faz as coisa de escrever, de pintar...
Vítor: É porque é ruim
Pesquisadora: É ruim? A Gabriela disse que as crianças gos...
Vítor: É ruim, é ruim (...) É mau
Pesquisadora: Por que Vítor?
Vítor: Porque tem que ser obediente... (Diário de Campo)

Vítor insistiu na sua idéia de que não é bom estar no lugar do aluno, mesmo sem o incentivo da pesquisadora que, inicialmente, não conseguiu acolher bem a opinião da criança, e sem o reforço dos colegas. A fala de Vítor pareceu um desabafo de como se sente na posição de aluno: assujeitado e oprimido diante de uma situação à qual precisa cotidianamente submeter-se: o controle e a disciplina.

Vítor, invertendo a posição do suposto brincante, se coloca no lugar do aluno que se submete. Sua fala parece significar o quanto ele se encontra amarrado ao modelo de aluno que desempenha, o que o impede de fazer diferente numa situação lúdica, tão propícia a situações de catarse. Se por um lado, Vítor revela seu aguçado senso crítico ao se referir, mesmo que indiretamente, à postura controladora da professora, por outro, demonstra o quanto se rende e se subordina ao regime de controle ao qual está submetido.

A apreensão da escola e das vivências escolares pelas crianças: desenhos e falas

Foi possível perceber que na representação gráfica das crianças acerca de algo bom na escola, elas, aparentemente, não levaram muito em consideração a solicitação recebida: “uma coisa bem legal na escola”. O que podemos inferir é que, talvez, na percepção delas, não exista algo concretamente “muito bom” ou “bem legal” na escola que freqüentam, o que as leva a buscar elementos que não correspondem a algo que esteja relacionado ao contexto da escola *Aldeia*, como ilustram as falas a seguir:

Gabriela: Fiz uma árvore e um capim e só.

Pesquisadora: O que você desenhou tem nesta escola?
Silêncio
Pesquisadora: Você mostra pra gente o que desenhou?
Gabriela: Não
Pesquisadora: E você Vítor, mostra pra gente, o que você desenhou?
Vítor: silêncio
Pesquisadora: Então diz: o que você desenhou?
Vítor: Uma árvore, uma casa e um menino
Pesquisadora: E você João?
João: Desenhei uma casa, um sol e uma nuvem. (Diário de Campo)

Percebem-se também, nesse diálogo, crianças pouco à vontade em falar ou com pouca vontade de falar. Considerando que nas entrevistas sobre as cenas, as crianças apresentaram boa disposição em verbalizar suas posições, pode-se supor que a solicitação em si seja algo difícil de ser cumprida. Certamente, é difícil pensar e representar uma escola onde haja alegria e prazer em se estar lá, quando as vivências que se tem não são compatíveis com essa representação. Esse tipo de recusa em seguir a orientação de representar ou se referir a fatores positivos ou “coisas boas” na escola também foi observado na pesquisa de Cruz (2002).

As crianças se manifestaram de forma mais explícita tanto nos desenhos quanto nas verbalizações ao se referirem a uma “coisa ruim na escola”. Dessa forma, trazem, nas suas falas, fatos reais por elas vivenciados no contexto escolar, assim como também foi observado na *Consulta sobre a qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito* (CAMPOS & CRUZ, 2006). A imagem da professora punitiva e encolerizada aparece como um dos destaques, entre as vivências negativas na escola, conforme as falas de Vítor e Rafaela:

Vítor: A tia dá uns carão (desenho 7 , anexo 13)
Rafaela: Os menino tava riscando todinha a lousa e a tia brigando (desenho 8, anexo 13) (Diário de Campo)

Interessante a fala de Gabriela quando explica o seu desenho, apontando “uma coisa ruim na escola”: “A tia vai ajudar a mulher e a gente fica sozinha”. Explicando melhor sua fala, Gabriela se referiu a situações - que eram bem freqüentes - em que algum visitante se dirigia à professora pedindo informações diversas e Camila passava muito tempo fora de sala ao atender essas pessoas.

Pode-se afirmar que a fala de Gabriela apresenta uma maturidade crítica ao apontar uma falha da professora, que desvia com certa frequência a sua atenção do foco que deveria ser prioritário: as crianças. Gabriela, assim, denuncia um sentimento de abandono, o que certamente também é compartilhado por outras crianças nos momentos de ausência da professora. Esse exemplo reforça a idéia da competência das crianças em avaliar questões que são significativas para elas, entre as quais os serviços educacionais a elas direcionados, o que é corroborado pelas idéias Zabalza (1998), Bondioli & Mantovani (1998), entre outros autores.

Considerações Finais

Os estudos realizados neste trabalho permitiram uma compreensão de como as vivências escolares de crianças na pré-escola se articulam e se edificam no processo de subjetivação do sujeito. Nesse sentido, é importante sintetizar, inicialmente, como as três categorias destacadas: oposição, sedução e imitação se apresentavam. Vale destacar que o fato dos conflitos, em geral, serem logo abafados ou quando se manifestavam serem, predominantemente, de caráter destrutivo, configurava um ambiente pobre, pouco propiciador à diferenciação, uma vez que apropriação do outro só se dá no sentido único de aceitar, acatar e não, também, de contestar, anular e reconstruir.

Por outro lado, identificou-se momentos significativos para o exercício da “graça e sedução” pelas crianças, tendo como destaque os momentos de cânticos e danças pelas crianças e ocasiões em que elas assumiam o papel de ajudantes de turma. É válido ressaltar o papel salutar desse exercício para a constituição do sujeito (WALLON, 1981; 1995), que necessita ser aprovado e valorizado para também poder, assim, conferir valor a si mesmo.

O espaço para a “imitação” também foi percebido. O modelo expositor e transmissivo das aulas de Camila foram bem reproduzidos por Lídia e seus companheiros de brincadeira, manifestando como deve ser o papel do adulto e da criança numa relação de ensino e aprendizagem: “Que letra é essa? e essa?”, “a”, “e”.

Bastante significativa foi a fala de Vítor ao analisar essa cena, se identificando com a criança no seu lugar de passividade e obediência: “É ruim,

é mau, porque tem que ser obediente”. Isso induz a acreditar que esses modelos de professor, adulto e criança não só são prejudiciais no sentido do exercício da cidadania que se dá de forma muito mais plena quando se desenvolve uma postura mais autônoma, como no próprio bem estar da criança durante sua permanência num ambiente como esse.

Pode-se considerar que as práticas pedagógicas e os estilos de interação estabelecidos na sala enfocada nessa pesquisa estão sendo limitantes. Nesse âmbito, prejudicam as possibilidades de expansão de potencialidades pelas crianças, na medida em que, mesmo de forma não intencional, as crianças são cotidianamente oprimidas, não escutadas, não desafiadas, não incentivadas para criarem, opinarem ou participarem ativamente da dinâmica escolar.

Não se pode negar que momentos importantes e significativos de promoção da individualidade da criança ocorrem, como as situações de exercício da “graça e sedução”. Contudo, essa promoção seria ainda mais facilitada se a forma de se conduzir os conflitos fosse diferente, com tolerância às suas manifestações e refletidos.

No entanto, a excessiva tônica no controle disciplinar produz um determinado tipo de individualidade: sujeitos passivos, “assujeitados” a uma sempre real ou suposta autoridade, submissos corpos amansados e dóceis (FOUCAULT, 2005). Como afirma o autor (2000; 2005), o poder disciplinar, embora sempre associado à massificação, também produz individualidade, na medida em que mensura desvios, determina níveis, fixa especialidades e marca as diferenças (FOUCAULT, 2005). Assim, A rebeldia de Bárbara e Ítalo e a obediência, em níveis diferenciados, de quase todos os outros, por exemplo, são elementos que ao mesmo tempo que são controlados, na intenção de eliminá-los, também servem para classificar e fixar individualidades.

Por outro lado, como já foi destacado, a insubordinação não ocorre apenas de maneira claramente explícita, mas também de forma camuflada. Dessa forma, as crianças desenvolvem estratégias de manifestar seus protestos quando sentem-se injustiçadas. Parece aí caber a idéia de Foucault (2000; 2005) de que o poder nunca está concentrado numa única pessoa, mas

está pulverizado e circulando em todas as instâncias sociais. Embora Camila pareça desejar centralizar esse poder, correspondendo ao que acredita dever ser o papel de uma professora, obviamente há circunstâncias em que ele lhe escapa ao controle.

Portanto, pode-se reafirmar que o contexto investigado promove a constituição do sujeito na medida em que proporciona, conscientemente ou não, oportunidades de individualização da criança. No entanto, a forma como acontecem essas oportunidades, em geral, parece contribuir, prioritariamente, para a constituição de um sujeito social submisso, subalterno, dependente, passivo, pouco crítico e pouco criativo. Assim, a instituição educativa se revelou eficiente nos modelos de disciplinamento empregados, exercendo, eficazmente, métodos que adestram as crianças (FOUCAULT, 2000; 2005), emudecem suas vozes e calam seus desejos, estabelecendo uma pedagogia para a subalternidade (Rosemberg, 1999).

O ideal de uma padronização e homogeneização para o comportamento das crianças, que parece mover as ações da professora, merece uma reflexão de como estão sendo consideradas e abordadas as diferenças individuais e a diversidade cultural presente no contexto educacional. O que parece é que as ações na escola estão sendo constantemente direcionadas a uma uniformização de gostos, comportamentos e atitudes. Nessas condições, as possibilidades de diferenciação individual (WALLON, 1995), são empobrecidas.

No entanto, é importante também destacar aspectos mais positivos observados na pesquisa. Dessa forma, deve-se ressaltar a competência das crianças percebida tanto nas entrevistas, quando elas se posicionavam em relação às suas vivências escolares, como nas situações cotidianas em sala de aula. São ilustrativas dessa competência, portanto, as falas das crianças ao denunciarem situações vivenciadas na escola em que se sentiam abandonadas ou obrigadas a submeterem-se a um regime rígido de disciplina, por exemplo.

Ressalta-se, também, a postura das crianças que manifestavam sinais de resistência, seja desafiando a autoridade ou em situações em que burlavam clandestinamente normas, buscando cumplicidade em seus pares, construindo

culturas da infância (CORSARO, 2001; 2005), imprimindo, dessa forma, suas condições de sujeito.

Referências Bibliográficas

BONDIOLI A. e MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

CAMPOS, M. M. & CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CORSARO, W. **A reprodução interpretativa do brincar**. In Revista Educação, Sociedade e Cultura: "Crescer e Aparecer ou ... para uma Sociologia da Infância, n.17. Universidade do Porto. Porto, Portugal: ed. Afrontamento, 2001.

_____. **Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. In Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças / Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol 26, n. 91, p. 443 – 464. São Paulo: Cortez; Campinas, Maio/; Agosto, 2005.

CRUZ, S. H. V. *Fala menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança*. **Educação em Debate**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, n. 44, ano 24, p.20-35, v.2, 2002.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon In DANTAS, H.; OLIVEIRA, M.K. & DE LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**, São Paulo, Summus, 1992.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. In: **Caderno de Pesquisa**, v.35,n.125, São Paulo, mai/ago. 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LACAN, J. Seminário. Livro 11: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processo de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 100, p.22-40, fev.,1999.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Revista Educação e Sociedade, vol.26, nº.91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.