

SOBRE INFÂNCIA E (IN)DISCIPLINA ESCOLAR: ALGUNS APONTAMENTOS

Melissa Probst¹

Joe Garcia²

Introdução

O que é de fato a infância? Como defini-la sem cair nos truques das velhas ideias pre-estabelecidas? Quais os modos de pensar uma infância para além dos estereótipos naturalizados presentes no contexto escolar? E qual a relação da escola com essa infância? São essas as questões – que não necessariamente este texto propõe-se a responder – que movem a escolha dos conceitos de *decalque* e *mapa*, que foram elencados para investigar a temática pretendida: a infância e a representação conceitual dos professores sobre a indisciplina.

Nesta direção, o presente estudo, que tem como temática as práticas pedagógicas, corpo e infância, busca discutir alguns aspectos das complexas tramas de relações sociais que determinam as formas de praticar a ação pedagógica sobre o corpo infantil. Nessas teias e tramas, nas quais estão imbricadas as compreensões acerca dos modos pedagógicos de agir sobre o corpo infantil, estão também implicados os conceitos de *corpo*, *movimento*, *infância* e *escola*, em função do contexto histórico e cultural em que estes foram forjados.

Parte-se, então, do pressuposto de que o trabalho pedagógico mantém relação estreita com as práticas sociais de corpo, que influem na produção do sujeito desde a mais tenra idade, por meio da subjetivação corporal de convenções sociais naturalizadas. A partir de tal pressuposto, considera-se necessária a reflexão sobre o processo histórico no qual os modos de sujeição disciplinar foram concebidos; os modos de se tratar o corpo infantil no interior dos espaços escolares; bem como a função da escola de reproduzir, legitimar e transmitir tais verdades e práticas sobre o corpo.

¹ Graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1999), graduação em História (Licenciatura) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2012) e mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2010). Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

² Licenciado em Ciências pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1983), e Bacharel em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1983). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1995), e Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Professor da Universidade Tuiuti do Paraná, onde atua no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação.

Metodologicamente caracterizado como revisão bibliográfica, o presente o estudo ancora-se em escritos de Deleuze e Guattari, dos quais especificamente destaca os conceitos de *decalque* e *mapa*, que nortearão a discussão. Além disso, sendo a pesquisa um processo pelo qual se busca compreender algo sob diferentes enfoques, para além de sua face já conhecida, recorreremos a alguns outros autores além daqueles acima citados, que por meio de perspectivas diversas, contribuem para a fundamentação teórica, reflexão e discussão aqui pretendidas.

Sobre infância, escola, indisciplina, decalques, mapas, e...

Ariès (1981) nos lembra que, embora desde a Idade Média existissem categorias de classificação das idades dos homens – e nessas categorias o *enfant*³ já existisse –, foi somente no século XVIII que a criança passou a ser vestida de forma diferenciada, já que, anteriormente, em relação ao traje adulto, o da criança diferenciava-se somente no que diz respeito à proporção: “Agora ela tinha um traje diferenciado que a distinguia dos adultos” (p. 70). O traje, muito mais que uma forma de vestir, tem uma significação própria, a partir da qual tem início uma nova visão da infância.

A partir desta perspectiva, criam-se, então, parâmetros de classificação da infância e da vida adulta, a partir dos quais a primeira passa a ser caracterizada como uma fase específica da vida humana, com necessidades diferenciadas. Porém, mais do que diferenciada por características biológicas, arrisca-se dizer que a infância e a sua compreensão passam a ser marcadas por fatores históricos e sociais. E é essa a noção de infância, marcada por fatores histórico-sociais que perdura até a atualidade.

Nesta direção, pode-se dizer que diferentes são as concepções que, ao longo do tempo, foram forjadas no que diz respeito aos modos como a criança e o sentimento de infância foram representados. Desse modo, sabe-se, atualmente, que não existe a “criança” como essência, como um “ser” metafísico; mas, existem versões conceituais a respeito do que entendemos por “criança”. Nesse entendimento estão imbricadas as relações que se estabelecem histórica e socialmente; ou seja, o conceito que temos acerca do que venha a ser “criança” é, portanto, um constructo social que se atualiza, de acordo com a época e o contexto social. E dessa forma a ideia de criança vai sendo repensada.

³ Idade que inicia ao nascer da criança e dura aproximadamente até os sete anos. Tal classificação está relacionada, conforme Ariès (1981), à etapa do nascimento dos dentes e ao processo de elaboração da fala. “*Enfant*” vem a significar “não falante”, pois, segundo o autor, enquanto não há uma dentição definida e firme, há a dificuldade de expressão por meio da fala.

Sendo um constructo social, de acordo com Bujes (2002), a compressão atual do que é ser criança e da própria infância está relacionada a um conjunto de possibilidades sustentadas discursivamente. Ou seja, as formas como se representa social e conceitualmente a criança e a infância são influenciadas sobremaneira por discursos institucionalizados, que atuam sobre o modo como as pessoas concebem a si mesmas e aos outros. Assim, de modo a definir esse conceito, pode-se então argumentar que:

A criança é um constructo cultural, uma imagem gratificante que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades. A infância constitui a diferença a partir da qual os adultos definem-se a si mesmos. É vista como um tempo de inocência, um tempo que se refere a um mundo de fantasia, no qual as realidades dolorosas e as coerções sociais da cultura adulta não mais existem. (SPIGEL, 1998 *apud* BUJES, 2002, p. 13).

Este modo de pensar e conceber a infância, que expressa também concepções de educação e de sociedade, está presente nos discursos que circulam na instituição escolar. A partir desta, a infância passa a ser, facilmente vista apenas como um decalque, feito a partir de um modelo ideal. *Decalque*, na perspectiva teórica de Deleuze e Guattari (2000), seria uma representação estática e descontextualizada de um fenômeno, na sua forma isolada, a partir da qual não há possibilidade de interlocuções, de religação, de conexões.

Assim, o decalque é verdade posta, que não se reconstrói, não se refaz. O decalque é fixo, reproduz-se sempre do mesmo modo, é estático. Numa analogia à máquina de reprografia, o decalque multiplica sempre o mesmo modelo, imprimindo sempre o mesmo símbolo. Em oposição a tal concepção, afirmam Deleuze e Guattari (2000, p. 36) que “ainda e sobretudo no domínio teórico, qualquer esboço precário e pragmático é melhor do que o decalque de conceitos com seus cortes e seus progressos que nada mudam”.

No que diz respeito à indisciplina no contexto escolar, o outro eixo sobre o qual se debruça esse estudo, arrisca-se dizer que esta é, da mesma forma que a infância, uma representação, um constructo histórico e social. Não há “indisciplina” enquanto essência, mas apenas representações de indisciplina enquanto situações interpretadas no cotidiano da escola.

A instituição escolar, da mesma forma, é elaboração social e, portanto, atende aos preceitos de uma organização social, estando a serviço destes. Portanto, não se pode tentar compreender a escola e as práticas pedagógicas em si mesmas, mas sob a perspectiva das relações culturais, econômicas e políticas vigentes em cada tempo histórico. Nesse sentido, acredita-se que as instituições escolares atualmente dispostas na sociedade ainda estão fundadas no modelo “disciplinar”, sobre o qual escreve Foucault.

Para pensar o modelo disciplinar de educação, considera-se interessante lembrar que o “corpo” passa a ser pensado, no advento da modernidade, conforme lembra Foucault (2007), nos moldes do cartesianismo e, nesse sentido, em analogia à “máquina”. Conforme lembra César (2007, p. 81), pensar o corpo como máquina,

[...] é aquilo que possibilita o exercício exaustivo sobre o corpo. Assim, segundo Foucault, o princípio da disciplina sobre o corpo irá agir [...] no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, a sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos.

Pensando ainda nos modos como o corpo era compreendido ao longo dos séculos XVIII e XIX, percebe-se que, pelo contexto social, político e econômico haveria uma suposta necessidade de se adaptarem os corpos dos trabalhadores à rotina das fábricas que os dispositivos disciplinares e biopolíticos, segundo Foucault (2007), naturalizam nos discursos e práticas das instituições escolares, funcionando como mecanismo de disciplinamento, controle e docilização dos corpos.

Em tal cenário, é possível vislumbrar formas de controle sobre os corpos infantis, que agem sobre as manifestações daquilo que seria chamado de *infância*, objetivando conformá-los aos ideais vigentes. Assim sendo, caberia à escola atuar sobre os corpos, a fim de tornar disciplinadas as crianças, para garantir o controle sobre os seus gestos, pensamento e emoções, tornando-as, aos poucos, corpos produtivos.

Nesta escola de base disciplinar, as crianças estão separadas em classes por idades, espaços de circulação previamente distribuídos para todos os corpos, rotinas marcadas por horários previamente definidos para cada tipo de atividade, saberes hierarquizados e dispostos na forma curricular, além disso, os ambientes têm arquitetura prevista para uma distribuição espacial específica e vigilância constante (FOUCAULT, 2007).

Compreende-se então que o trabalho realizado na instituição escolar envolve certas práticas sociais – das quais ela é também produto – e modelos pedagógicos. Nesse contexto, são complexas as tramas relacionais que se estabeleceram ao longo do tempo e que moldam a escola na atual conjuntura, bem como as relações históricas e sociais que definem as formas de atuação dos adultos sobre as crianças e seus corpos naquele espaço. Destaca-se, porém que,

Se existe uma questão candente em todas as escolas, esta é a questão da disciplina, que traz à tona debates intensos e inquietações de todos os lados. Dos pais, em sua maioria, ausentes e, portanto, sem controle sobre os filhos e incapazes de lhes impor limites; dos educadores, que vivem a angústia da

contradição de estar entre o autoritarismo puro e simples e a convivência aberta e dialógica com os jovens. E, por fim, dos próprios alunos, que parecem viver em uma roda viva entre (des)obedecer e transgredir. (DONATELLI, 2004, p. 13).

Conforme Garcia (2009), há três categorias nas quais se encaixariam as representações conceituais de professores acerca da indisciplina escolar. A primeira delas diz respeito ao comportamento do aluno; a segunda refere-se às relações que se estabelecem (aluno-aluno, aluno-professor) no âmbito da sala de aula, e a terceira considera a indisciplina como produto social da cultura escolar.

Percebe-se, porém, que a primeira categoria, apresentada por Garcia (2009) é, ainda, a mais presente nos discursos de verdade que atravessam as práticas escolares. Essa categoria, tal qual decalque, transfere toda e qualquer responsabilidade dos problemas de indisciplina escolar para o próprio aluno, desconsiderando que a categoria de aluno é também um constructo, uma representação. Nessa perspectiva há

[...] um entendimento de que a gênese da indisciplina estaria fundamentalmente relacionada a características psicológicas dos alunos e atribui aos professores determinadas posições a serem assumidas em sala de aula, pouco capazes de transformar os cenários complexos com os quais eles se defrontam no cotidiano de suas práticas. Aqui a indisciplina é entendida como algo próprio do aluno, cabendo ao professor um papel sobretudo de intervenção em situações problema. (GARCIA, 2009, p. 319).

Aqui se entende que, atrelada a essa concepção de indisciplina, estariam também representações conceituais daquilo que poderia ser categorizado como “bom aluno” e as diversas qualidades necessárias a esse protótipo. Em contraposição ao aluno indisciplinado estaria esse “bom aluno”; lembrando que, segundo Strazzacappa (2001), a representação de “bom aluno”, atualmente ainda presente nas escolas, é a da “criança comportada”, ou seja, a da criança produtiva, quieta em sua carteira ou mesa. A esse respeito, nos lembra Foucault (2007, p. 119):

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; [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2007, p. 119).

Outro argumento que auxilia na compreensão dessa perspectiva que contrasta as noções de “aluno indisciplinado” e “aluno bom” é apresentado por Aquino (1998), ao escrever:

O aluno-problema é tomado, em geral, como aquele que padece de certos supostos “distúrbios psico/pedagógicos”; distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os tais “distúrbios de aprendizagem”) ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de “indisciplinadas”.

Uma vez não adequadas às representações conceituais do que seria um “bom aluno” – ou “aluno disciplinado” –, as crianças passam facilmente a ser descritas como mal educadas, teimosas, sem limites; enfim, desajustadas às expectativas e normas vigentes na instituição escolar. E, uma vez caracterizadas como indisciplinadas, essas crianças, supostamente, tornam-se um problema que ameaça o “bom andamento” das ações pedagógicas, que precisa, portanto, receber intervenção.

Por conseguinte, a ação pedagógica sobre os corpos “indisciplinados” basear-se-ia em um conjunto de dispositivos que se manifestam nas ações do professor sobre a criança, como se esse trabalho sobre os corpos infantis fosse uma das únicas condições para o desenvolvimento das atividades relacionadas à aprendizagem escolar. Percebem-se, então, que essas práticas seriam formas sutis de produzir subjetividades ou, mais especificamente, modos de enquadrar as possibilidades do ser criança às rotinas e procedimentos adotados pela escola (PROBST; KRAEMER, 2012).

[...] a partir de um exercício sobre si mesmo, do governo de si, do controle de apetites e de domesticação de afetos, o sujeito escolhe seu modo de ser e a maneira como pretende se portar. É uma maneira ativa do indivíduo constituir a parte mais secreta de sua subjetividade, compreendendo por subjetividade “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo.” (FOUCAULT, 2004 *apud* CASTANHEIRA; CORREIA, p. 4)

Essas concepções e categorizações a respeito do que supostamente seria um “bom aluno” ou então um “aluno indisciplinado” parecem estar, na maioria dos casos, cristalizadas nos discursos que atravessam o contexto escolar. Tais discursos acabam por naturalizar as características desse “bom aluno” como decalque de um “modelo ideal”. Os professores, neste caso, reproduzem, em suas falas e atos, esse decalque, repetidamente, não atualizando tais concepções e, em contrapartida, tornam-se incongruentes em relação às expectativas dos alunos e com

a própria cultura escolar que se coloca na atualidade. “[...] Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças” (FOUCAULT, 2007, p. 26).

Compreende-se que “ser humano”, muito além do que propõe o desenvolvimento biológico, é também apropriar-se das características daquilo que se compreende por “ser humano”. Da mesma forma, a criança, na sua constituição enquanto ser em desenvolvimento, apropria-se dessas características que nada mais são do que a produção cultural do próprio homem. Nesse caso, a criança não é meramente uma criança, mas sim a representação conceitual e discursiva que se cria dela. E, por meio de processos de produção social, da qual a criança participa ativamente como sujeito, ela se apropria das representações relacionadas a ela e aos outros.

Acredita-se que o devir deleuziano possa indicar novos caminhos, sinalizar novas ideias para pensar a infância, bem como a criança em contexto escolar. Essa escolha dá-se porque “devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3), porque o devir não se fixa em categorias pré-definidas como corretas ou incorretas, porque é desafiador no sentido de propor novos caminhos, sem impor soluções, nem se fixar às falsas pretensões de totalidade.

Destaca-se também, que a noção de *criança* ainda vigente na maioria das escolas, desconsidera suas potencialidades e intensidades, considerando-a apenas como um decalque feito a partir de um modelo ideal: um corpo disposto, simplesmente, a receber a ação pedagógica, ou seja, um corpo sem direito à vontade própria, sem direito a desejos e sem necessidade de movimentos espontâneos, criadores de si e do mundo.

Nas escolas, diante das expressões de indisciplina, padecem os educadores, sem talvez um projeto de ação alternativo, e ainda por conquistar uma formação mais adequada e que lhes proporcione melhores recursos para enfrentar os tantos desafios que encontram no ambiente educacional. [...] A indisciplina estaria desenhando um cenário indesejável, sobretudo nas salas de aula, onde persiste disputando e conquistando um espaço considerável do currículo escolar. (GARCIA, 2006, p. 123).

Tais práticas pedagógicas, que visam o disciplinamento dos corpos, podem ser compreendidas, também, conforme lembram Probst e Kraemer (2012), como modos sutis de produzir assujeitamentos ou, mais especificamente, como modos de enquadrar as possibilidades do “ser criança” às rotinas e procedimentos adotados pela escola.

Se o professor perdeu o monopólio do saber que fundamentava a sua autoridade e legitimava o seu carisma e se o seu discurso se transformou em função das múltiplas pressões sociais que lhe prescreve outros papéis, na prática pedagógica quotidiana muitos professores tendem ainda a preservar o lugar central na organização do acto pedagógico que a pedagogia tradicional lhes atribuía. Assim [...] criam formas ilusórias de participação e minimizam os aspectos relacionais. (ESTRELA, 1998, p. 19).

Nesta perspectiva, acredita-se que existe uma forte tendência para tentar igualar todas as crianças, ou seja, de estabelecer homogeneidades e padronizações, tal como desejado por uma política de produção em série. Destaca-se, porém, que muitas vezes o efeito dessa padronização é o esvaziamento das singularidades infantis, como se fosse possível ocorrer, depois de matricular-se a criança, que esta deixasse de ser considerada singular para tornar-se “aluno”, no sentido de ser cópia de um modelo aprioristicamente idealizado.

A criança é uma singularidade não capturada pelas forças assinaladoras, segmentadoras e imobilizadoras manifestas nos preceitos e normas milenares dos costumes e hábitos que obstruem a vida que ela é. [...] Ela luta até quanto pode para escapar do inconsciente psicótico dos adultos que lhe quer bem modelada, como afirmam os filósofos Deleuze/Guattari. (KOHAN, 2010).

Segundo Foucault (2007), foi no período por ele chamado de “Modernidade” que a sociedade passou a interessar-se sobremaneira pelo corpo enquanto local de subjetivação. Nesse contexto, as instituições tornaram-se locais de produção de “corpos dóceis”. O corpo passou a ser então compreendido, para além das suas características biológicas, como objeto de poder sobre o qual poderiam ser aplicados diversos dispositivos de subjetivação, visando à formação de corpos domesticados e preparados para o desempenho de variadas funções no mundo social da indústria e do trabalho.

Foucault (2007) contribui no sentido de fazer perceber que já faz muito tempo que a escola – e, por conseguinte, as práticas pedagógicas – vêm se constituindo como elemento de modulação do corpo. Atenta-se, porém, para o fato de que não se trata de uma negação do corpo, no sentido de ignorar a sua existência, mas sim no intuito de percebê-lo nos seus detalhes, e, por meio de dispositivos de disciplinamento, atuar sobre esse corpo para torná-lo obediente enquanto potencialidade, reforçá-lo no sentido de torná-lo produtivo, seguindo uma lógica da produtividade vigente na sociedade.

A escola, enquanto instituição social, encontra-se em uma relação dialógica com a sociedade em que se insere, reproduzindo, portanto, os seus preceitos:

As práticas escolares trazem a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista. [...] A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas de poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. (GONÇALVES, 2007, p. 32).

E, por mais que os discursos atuais sobre a importância da ludicidade, do respeito às diversidades, do desenvolvimento integral das crianças, da articulação entre o cuidar e o educar levando em conta os aspectos culturais, emocionais, físicos e cognitivos sejam do conhecimento do professor, ele acaba por reproduzir, na prática, padrões advindos do modelo disciplinar. Desse aluno que não se enquadra nesses padrões, preestabelecidos, diz-se, simplesmente, que é “indisciplinado”.

O fato é que este aluno contestador, membro de uma sociedade que está em processo de superação de uma cultura de repressão, não se conforma a aulas que considera ‘enfadonhas’, ‘desatualizadas’, ‘teóricas’, ou a relações ‘autoritárias’, ‘desumanas’ ou ‘frias’, e manifesta seu descontentamento, o qual precisa ser analisado para além do rótulo de indisciplina. (GARCIA, 1999, p. 103).

Mas o descontentamento e a não-conformidade dos alunos em relação aos esquemas de disciplinamento da escola deveriam ser pensados sob uma leitura social mais ampla. Tais atitudes podem ser encontradas não somente entre sujeitos que resistem à escola, mas ao controle sobre o corpo exercido em outros contextos e instituições. Há mais na indisciplina escolar que o que se pode compreender sob a perspectiva singular da vida dentro, apenas, desta instituição.

Em relação aos processos de disciplinamento dos corpos e assujeitamento infantil, cita-se Aquino (1998), que lembra que a tarefa da escola é outra, muito mais relacionada ao conhecimento sistematizado e à recriação/ ressignificação deste. Entretanto, reproduzindo decalques, muitos professores acabam por colocar a normatização e a moralização dos hábitos da criança como função primeira da ação pedagógica, uma vez que a indisciplina é tida como problema a ser resolvido, na medida em que desestabiliza as propostas e práticas pedagógicas – particularmente quando estas são excessivamente normativas e disciplinadoras.

Tomando a normatização e a moralização como princípio, dificilmente o professor conseguirá perceber a criança numa perspectiva de “mapa”, em oposição ao decalque. Para Deleuze (2000, p. 22):

Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente

fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos [...]. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.

Assim, compreender a criança por analogia ao conceito de mapa pode implicar percebê-la como alguém que é capaz de surpreender sempre, ávida por informações e dotada de imaginação criadora. Nesse sentido, a criança é possibilidade de subjetividades, fluidez de movimentos, edifício de pulsões, desejos e afetos, potencialidade criadora do mundo. “A criança não tem interior separado do exterior, os seus devires passam-se imediatamente no plano que o seu corpo compõe com o exterior perfazendo a textura do mundo” (GIL, 2009, p. 23).

Seu saber é o do desejo e da alegria. E a alegria, como sustenta Spinoza, é sempre boa, é vida que resiste à morte. A vitalidade da criança é milagre que rompe a velha ordem das coisas. A criança: capacidade de regressar eternamente à vida, alegria que afirma a vida no real. Seu dizer sim à vida, em sua modesta potência, é impugnação da tristeza e da servidão. (GÓMEZ; JODAR, 2002, p. 42).

Para a criança, o mundo é feito de fantasias, sorrisos e brincadeiras, é lugar de expressão dos sentimentos por meio do lúdico, de mãos dadas com a vida. As crianças estabelecem amizades com diversas pessoas, sem fazer questão de saber seus nomes; elas conhecem personagens imaginários e com eles estabelecem relações divertidíssimas, acreditando que no mundo tudo é possível. Tal como escreve Orlandi (2009, p. 72), a criança “experimenta a vida pelo que é viver, além de ser capaz de abrir entremundos”. Assim,

[...] a infância não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado que tem como marca uma intensidade. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas uma intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, é o tempo *aiónico*. E também sugere que a infância, muito mais do que uma etapa da vida, é um reinado, uma potência, uma força vital. (KOHAN, 2010)

Lins (2005) também contribui para o entendimento dessa concepção de criança. Segundo esse autor, as crianças são “acontecimentos, são ‘dissidentes’ de um decalque traçado para elas, muitas vezes exterior aos seus desejos, o que as motiva a resistir a modelos pedagógicos, embora ‘legítimos’, ancorados” (5, p. 1230). Essa leitura conduz a uma reflexão sobre as possibilidades de pensar a infância e a educação escolarizada sob uma perspectiva diferenciada, a

partir da qual a escola pode ser percebida como um espaço que possibilita maior mobilidade às crianças, sem que isso acarrete algum prejuízo à sua aprendizagem.

Por isto, nos dias que correm, os movimentos sociais e a teorização cultural e social não podem mais ser os mesmos; o Currículo e a Pedagogia não podem agir e nem pensar como antes; os professores e alunos não podem educar nem serem educados como até então. (CORAZZA, 2010, p. 14).

Ao contrário, a educação institucionalizada pode e deve ser mais flexível, tornando-se mais aberta/voltada à cultura das crianças, tornando esta uma aliada da aprendizagem - uma vez que a criança, na perspectiva de mapa, constrói suas próprias possibilidades de aprender. E essa mudança de perspectiva ajudaria a romper com visões superadas. Durante muito tempo, nas escolas e para a sociedade em geral, o “bom aluno” foi compreendido como criança “educada” e “bem comportada”, e a ideia do não-movimento foi sinônimo de bom comportamento.

[...] Um traço intensivo começa a trabalhar por sua conta, uma percepção alucinatória, uma sinestesia, uma mutação perversa, um jogo de imagens se destacam e a hegemonia do significante é recolocada em questão. Semióticas gestuais, mímicas, lúdicas etc. retomam sua liberdade na criança e se liberam do “decalque”, quer dizer, da competência dominante da língua do mestre — um acontecimento microscópico estremece o equilíbrio do poder local. (DELEUZE, 2000, p. 25)

Defende-se aqui, então, que o acontecimento da vida por meio dos movimentos corporais e relações que se estabelecem com e no mundo é construção, criação, emoções e razões, paixão e pulsão que abre à possibilidade da experimentação do mundo e, conseqüentemente, à construção do saber, já que, conforme Ríos (2002, p. 120):

Um devir-pedagógico descentrado das localizações estáveis talvez esteja destinado a liberar a criança de seu universal, seguindo as linhas de fuga das “semióticas gestuais, mímicas, lúdicas, etc., [que] retomam sua liberdade na criança e se liberam do ‘decalque’, quer dizer, da competência dominante da língua do mestre.

Considerações finais

Argumentamos que o comportamento infantil no cotidiano escolar é representado, quase sempre, como decalque, ou seja, como algo definido de antemão, algo que se espera de uma criança a partir do momento em que ingressa nesta instituição. A criança que, por ventura, distancia-se dessa perspectiva será classificada como “indisciplinada” e sobre ela incidirá um trabalho de intervenção baseado em dispositivos disciplinares, que visam conformá-la à normatividade vigente.

Espera-se que a criança, nessa situação, conforme-se à representação que têm os professores de “bom aluno”, pois, “a indisciplina se associa a um sentido de inclinação negativa, e entre suas possíveis implicações pouco encontramos de produtivo” (GARCIA, 2006, p. 125).

É no interior da instituição escolar que os professores desempenham suas atividades e, nesse sentido, é de vital importância a possibilidade de que vislumbrem o aluno “real” e não o “ideal”, que percebam aquilo que acontece na escola e que deixem de apenas afirmar a crença em uma idealização de escola pautada no modelo disciplinar.

O fato de que a educação seja esse ponto no qual, às custas da criança, se começa o Homem, o mundo da forma-Homem, não pode nos fazer esquecer que isso se edifica a partir de uma imensa perda, perda que nenhum modelo de ser Homem pode preencher, nem substituir. Essa perda tem a ver com a solidificação e sobrecodificação das linhas de fuga inseridas no devir-criança. (GÓMES; JÓDAR, 2002, p. 43).

Perceber, de forma crítica, os mecanismos de disciplinamento, vigilância e controle que a escola impõe sobre os corpos infantis, que estão naturalizados na instituição escolar, permite outra percepção sobre “indisciplina”, numa perspectiva de mapa, em oposição ao decalque. É desse modo que aquilo antes chamado de “indisciplina” passa a ser compreendido como algo que se manifesta como forma de “não submissão”, como meio de resistência. Nessa perspectiva, leva-se em conta que “o que singulariza *uma* vida são os ‘indefinidos’ de que ela é feita, ou seja, “virtualidades, acontecimentos, singularidades” (ORLANDI, 2009, p. 73).

A criança não pára [*sic*] de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente. (...) Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto. (DELEUZE, 1997 *apud* GÓMES; JÓDAR, 2002, p. 38).

A criança pensada e representada enquanto decalque está, na ação pedagógica, no currículo, na avaliação, na rotina, entre outros aspectos, disposta aos dispositivos disciplinares que visam torná-la um corpo dócil, conforme lembra Foucault (2007), sujeitado aos princípios da governamentalidade. A partir dessa perspectiva, o movimento dos corpos, a criatividade, a expressão dos desejos e pulsões, as diversas linguagens são vistos como “perigosos” à ação pedagógica, e, portanto, não obtêm boa receptividade no espaço das salas de aula.

Defende-se, porém que, possibilitar o movimento da criança e sua interação com os outros, com as coisas, com o espaço e com o mundo está relacionado à oferta de oportunidades de construção, exploração e criação do corpo como um todo, com todos os seus sentidos. Se toda educação é educação do corpo, também todo corpo exerce parcela intensa de atuação na educação, afinal, “mapear o mundo com as intensidades do mundo. É esse o andar com os pés na terra da criança” (GÓMEZ; JÓDAR, 2002, p. 38).

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. São Paulo, Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul - dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011>. Acesso em 10 abr. 2014.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora LCT, 1981.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CASTANHEIRA, Marcela Alves de Araújo França; CORREIA, Adriano. A constituição do sujeito em Michel Foucault: práticas de sujeição e práticas de subjetivação. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-marcela-alves.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2014
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Corpo, escola, biopolítica e arte como resistência. *Temas & matizes*, Cascavel, v. 6, n. 11, p. 79-88, 2007.
- CORAZZA, Sandra Mara. A educação no século XXI: desafio da diferença pura. *Ariús, Campina Grande*, v. 15, n. 1, p. 9-16, jan.-jun. 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- _____; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DONATELLI, Dante. *Quem me educa?: a família e a escola diante da (in)disciplina*. São Paulo: Arx, 2004.
- ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 121-130, dez. 2006.

_____. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311-324, maio/ago. 2009.

GIL, José. A reversão. In.: LINS, Daniel (Org.). *O devir criança do pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 19-33.

GÓMEZ, Lúcia; JÓDAR, Francisco. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 31-45, jul/dez 2002.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf>. Acesso em 28 set. 2013.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set/dez 2005.

ORLANDI, Luiz B. L. O pensamento e seu devir criança. In: LINS, Daniel (Org.). *O devir criança do pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 67-77.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. *Atos de pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, maio/ago. 2012.

RÍOS, Guillermo. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 111-122, jul./dez. 2002.

STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abril 2001.

Submissão: 22/09/2014

Aprovação: 17/11/2014