

EDUCAÇÃO, LUDICIDADE E AS ARTES DE GOVERNAR A INFÂNCIA

EDUCATION, LUDICITY AND THE ARTS OF GOVERNING THE CHILDHOOD

Reginaldo Santos Pereira*

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar e analisar as contribuições dos estudos pós-estruturalistas para a educação e especificamente tece uma análise das interfaces entre educação de crianças, ludicidade e as artes de governar a infância. No estudo apontamos alguns dos princípios teóricos do referencial de Michel Foucault, os quais nos permitem (re) ativar a crítica e criar resistências às práticas sociais que buscam padronizar as relações de dominação, poder e controle sobre a educação de crianças. Em seguida, destacamos as atividades lúdicas, que ao serem utilizadas como recursos pedagógicos se transformam em dispositivos que buscam discursivamente a promoção do desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, controlam, aprisionam e produz o sujeito infantil.

Palavras-chave: Infância. Lúdico. Governo.

ABSTRACT

This article aims to present and analyze the post-structuralists' studies contributions for education and intends specifically to analyze the interfaces between children education, ludicity and the arts of governing childhood. In this study we point out some of the theoretical principles of the framework of Michel Foucault, which allow us to (re)activate the criticism and create resistance to social practices that seek to standardize the relations of domination, power and control over children education. Afterwards, we highlighted the ludic activities which when used as teaching resources become devices which seek discursively to promote child development and, consequently, control, trap and produce the child as an individual.

Keywords: Childhood. Ludic. Government.

Introdução

*Sonho com uma nova época, a da curiosidade.
Já temos os meios técnicos; o desejo também está aí;
as coisas por conhecer são infinitas; as pessoas
que poderiam dedicar-se a esse trabalho existem.
Estamos sofrendo de quê, então? [...]
É preciso, isso sim, multiplicar os caminhos
e as possibilidades de idas e vindas.
Michel Foucault*

* Professor Assistente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Itapetinga. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenador do Grupo de Pesquisa CNPq Infância, Educação e Contemporaneidade. reginaldouesb@gmail.com

A organização social, educativa, econômica, cultural e estética em nossas sociedades tem se modificado constantemente. Do mesmo modo, as experiências de viver a infância em casa, na rua ou escola também se transformam. Acompanhamos hoje uma multiplicidade de exigências cotidianas que influenciam nossos hábitos e escolhas, e paralelamente uma redução de tempos-espacos para viver a infância. Nossa vida é sufocada por *Chronos*¹. Em geral, cronometramos o tempo do trabalho, o almoço, o convívio familiar, o lazer, a vida e nesse movimento a infância nos escapa.

As exigências marcadas temporalmente por *chronos estão* presentes em todas as esferas da vida. Nas escolas, o número de dias letivos, unidades, horas-aula e o tempo de aprender. O tempo está refletido nos calendários acadêmicos, planos de aula e é lembrado nos boletins, históricos escolares, creditação de disciplinas, cadernos, paredes, agendas, planejamento dos professores e alunos. Criamos espaços e tempos para trabalhar, estudar, planejar, assistir televisão, cumprir e cobrar as tarefas escolares. Mas, será que vivemos ou possibilitamos a vivência do espaço e tempo da infância e todos os seus componentes da inventividade e alegria, tais como as experiências lúdicas e estéticas, o prazer e o aprendizado dos jogos e brincadeiras, da música e dança, do teatro e cinema, do sonho e da poesia? Será que há espaço em nossas vidas para uma infância de resistência e criação?

Nesse contexto, urge colocarmos em movimento a *vontade de saber* sobre a infância que possam ir além dos saberes produzidos pela pedagogia e psicologia, “afinal, talvez mais do que nunca, é preciso explorar a transgressão [...], olhar com mais atenção para as relações entre o poder e o saber” (VEIGA-NETO, 2005, p. 17).

Assim, para a problematização deste estudo nos ancoramos nas ideias de Michel Foucault. Situada no campo dos estudos pós-estruturalistas² seus referenciais trazem importantes contribuições para a reflexão de diversas questões históricas, filosóficas,

¹ Kohan (2011, grifo do autor), no seu estudo **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**, apresenta que os antigos gregos tinham várias palavras para dizer e pensar o tempo. Uma delas é *Chronos*, que designa a continuidade do tempo sucessivo. Platão define *chronos* como a imagem móvel da eternidade (*aión*) que se move segundo o número. Outra palavra é *Aión* – designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade nem numerável nem sucessiva, intensiva. Se *chronos* é limite, *aión* é duração.

² Segundo Silva (2011), o pós-estruturalismo, como categoria descritiva, foi, provavelmente, inventado na universidade estadunidense. Trata-se de uma categoria bastante ambígua e indefinida, servindo para classificar um número sempre variável de autores e autoras, bem como uma série também variável de teorias e perspectivas. A lista invariavelmente inclui Foucault e Derrida. A partir daí, entretanto, há pouca unanimidade, cada analista fazendo a sua própria lista inclui Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan, entre outros. Ele define-se como a rejeição da dialética tanto hegeliana quanto marxista, radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo e problematiza as pretensões de conscientização, emancipação e liberação crítica.

linguísticas, éticas, estéticas, educacionais em diversas áreas do saber em nosso tempo. No Brasil, tais ideias no campo educacional têm conquistado grande espaço na produção teórica de inúmeros pesquisadores e tecendo itinerários para melhor se pensar as relações de saber, poder, a sociedade disciplinar e de controle, a diferença, a filosofia, a linguagem, a literatura, o cinema, a arte, a ludicidade, dentre outros temas que circulam a prática social nas instituições educativas e fora dela.

Neste estudo, traçamos algumas contribuições dos estudos foucaultianos para pensar o campo da educação e infância modernas, e apontamos alguns dos seus princípios teóricos que permitem (re) ativar a crítica e criar resistências às práticas sociais que buscam padronizar as relações de dominação, poder e controle sobre a educação de crianças. Em seguida, destacamos as atividades lúdicas, que ao serem utilizadas como recursos pedagógicos se transformam em dispositivos para a promoção do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, controlam, aprisionam e produzem o sujeito infantil.

A educação escolar e as relações de poder-saber

A escola moderna é sem dúvida um dos espaços mais significativos para a formação cultural dos sujeitos e ao mesmo tempo o mais propício para que se possa exercer as relações de poder, controle e dominação. É na instituição escolar que se articula com eficiência as relações de poder e saber. Michel Foucault é o filósofo que traz importante contribuição para análise da relação poder-saber, especificamente quando transpomos essa reflexão no campo educacional. Para esse autor poder e saber não são idênticos, mas estão implicados:

Temos antes que admitir que o poder produz saber; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder [...]. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 2002, p. 27).

Vale também lembrar que, no projeto civilizatório moderno, a escola é uma das instituições encarregadas de operar as individualizações disciplinares e a acomodação dos corpos e das mentes. Assim, através do processo disciplinar, disperso pela

sociedade como um todo e dinâmica central na escola, nasce uma “arte do corpo humano”. Para Foucault (2002, p. 119, grifo do autor),

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

A escola mostra-se servil a este paradigma da racionalidade científica, quando estabelece as dicotomias: menino/menina, homem/mulher, criança/adulto, corpo/mente, razão/emoção, hora de estudar/hora de brincar, entre outras. Para Veiga-Neto (2005, p. 85), “falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele atua em nível do corpo e dos saberes”.

Nesse sentido, vê-se que o aprender é tomado como uma armazenagem acrítica de conteúdos, um processo exclusivamente da memória. Segundo Santos (2003, p. 31), para o paradigma dominante da racionalidade científica, “o determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar”.

Assim, *Chronos* torna-se hegemônico, impõe-se. Mas que tempo e espaço de viver a infância e aprender são esses? Só existe uma forma de viver a infância? De acordo com nossa visão, faz-se necessário configurar um paradigma que anuncie um horizonte de possibilidades, um itinerário que oportunize tempos-espacos para a infância e seus “jogos” que contribua para a formação humana, ética e estética dos sujeitos.

A partir de estudos dos fragmentos da obra de Heráclito de Éfeso (450 a.C. – 470 a.C.), filósofo pré-socrático e da utilização que ele faz da palavra *aión*, Kohan (2011, p. 3, grifo do autor), afirma que,

O tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal pode ser pensado como um modo de ser infantil, de criança. Se uma lógica temporal – a de *chronos* – segue os números, outra – a de *aión* – brinca com os números e infantiliza o movimento [...]. A infância não é 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.

Desse modo, existiria apenas uma infância ou infâncias? Concordamos com esse autor ao enfatizar que existem duas infâncias:

Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que costumamos chamar de “tradição ocidental”, educa conforme os modelos da formação. Essa infância é compreendida como primeira etapa da vida marcada pelo tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares. Existem também outras infâncias, que habitam outras temporalidades, outras linhas, infâncias minoritárias. Infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação (KOHAN, 2011, p. 5, grifo do autor).

Os estudos de Foucault (2002) na obra *Vigiar e Punir* nos mostra as transformações históricas ao longo dos séculos XVII e XVIII que foram operadas nas relações de poder, onde o poder soberano dos monarcas substituiu-se aos poucos pelo poder disciplinar que se multiplicou por todo o corpo social com as instituições disciplinares, tais como as fábricas, oficinas, prisões e escolas. O poder disciplinar começa então a se materializar nos corpos dos sujeitos e fabrica “corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ [...]. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias” (FOUCAULT, 2002, p. 119).

Assim, a escola é uma instituição que tem articulado com eficiência as relações de saber e poder e utiliza dispositivos disciplinares que visam, segundo Foucault, tornar o exercício do poder menos custoso. Para esse autor, “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2002, p. 143).

Vê-se nestas ideias a atualidade das reflexões foucaultianas no âmbito educativo, pois a escola moderna, *lócus* privilegiado onde se circula os saberes, ainda se concentra a vigilância, as relações de poder do professor sobre o aluno e a utilização do exame como dispositivo disciplinar.

Mas, o poder disciplinar e seus dispositivos que operam nos corpos dos indivíduos ganham novos contornos e toma poder sobre a vida, o biopoder. Para Foucault (2006, p. 152), “as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida”.

A análise foucaultiana nos alerta para a reflexão e um olhar mais atento para as relações de poder no cotidiano da escola e os *regimes de verdade* que se criam e vão se consolidando nos discursos e teorias pedagógicas, nos projetos curriculares, na ação docente, nos cursos de formação de professores, nas práticas avaliativas que são invertidas pelo exame, na gestão escolar, nas atividades lúdicas que buscam regular e controlar a aprendizagem das crianças, enfim, as *verdades* são bem produzidas e pouco questionadas nos sistemas de poder, especificamente na esfera educacional. Nesse aspecto, Foucault (2004, p. 14) analisa que a “verdade” está circularmente ligada ao sistema de poder, que a produzem e apoiam, e problematiza o papel do intelectual neste contexto:

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma prática científica justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade.

Eis, talvez, o grande desafio da escola moderna e seus atores sociais, o de constituir processos singulares e múltiplos de produção da *verdade*. Verifica-se na estrutura social que o capitalismo cada vez mais mutante dirige as subjetividades dos sujeitos, coisifica a vida e a existência humana, transformando tudo em mercadoria, e acompanhamos “no *regime das escolas*: as formas de controle contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 2010, p. 225, grifo do autor).

Esta lógica perversa fica mais evidente quando voltamos o olhar detidamente para o processo educativo desde a mais tenra infância, no qual encontramos a ampliação cada vez mais crescente de um mercado globalizado para governar a infância presente nos jogos, roupas, brinquedos, material escolar, dentre outros e a força do dispositivo da mídia, em especial a televisão, se configura como uma peça essencial na engrenagem social do controle sobre a vida das crianças e (somando-se a cegueira dos adultos) na sua *deformação*.

De outro lado, Gilles Deleuze no diálogo que estabelece com Foucault (2004) em *Os intelectuais e o poder*, tece críticas ao sistema educacional e seu processo de infantilização:

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas. Neste sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com as prisões. Basta ver a entrada na Renault. Ou em outro lugar: três permissões por dia para fazer pipi (FOUCAULT, 2004, p. 73).

Portanto, a partir de toda esta problemática anunciada entre as relações de poder e controle na esfera educacional, questionamos: estaria a escola fadada ao fracasso de cumprir sua função social de formação técnica, científica, cultural e humanística dos sujeitos infantis que adentram o universo escolar? Não seria possível a constituição de uma configuração pedagógica que rompesse o paradigma do poder e do controle sobre a infância, a educação e a vida? Como o lúdico se configura nesse contexto?

A partir dos questionamentos acima, problematizamos a seguir como as atividades lúdicas, ao adentrar o ambiente escolar e ser caracterizada como uma ferramenta pedagógica que contribui para o desenvolvimento infantil transforma-se em uma prática discursiva que controla, regula, aprisiona e produz os sujeitos infantis na escola.

O lúdico e o governo da infância

A temática do lúdico tem atravessado épocas, culturas, linguagens e gerações, envolvendo estudos de natureza científica, histórica, pedagógica, antropológica, psicológica, folclórica e sociológica, dentre outros, servindo para a compreensão das culturas infantis através das manifestações de seus jogos, brinquedos e brincadeiras. Entretanto, podemos dizer que hoje, em nossa cultura, a infância é compreendida como um momento privilegiado do lúdico. Mas, se por um lado, isso é bom, traz consigo o problema de restringir o lúdico como “coisa de criança”.

Isso por si só já significa contrapor-nos ao mundo estrito do trabalho que muitas vezes desumaniza, mecaniza o homem e as suas relações. O trabalho talvez possa ser também lúdico. Por outro lado, em termos das crianças, não se pode identificar o lúdico apenas com o brinquedo, ou melhor, como brincadeira livre, sem objetivo, sem parceria entre crianças e adultos. Nessa perspectiva, compreendemos que o lúdico não é coisa só de criança, é de todos nós (homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos), uma dimensão social e cultural fundamental e não apenas brincadeira. Ele está nas brincadeiras, nos jogos, mas também nas práticas sociais e culturais mais amplas dos coletivos humanos.

O lúdico faz parte da cultura, está presente nas atividades humanas, portanto, se configura como uma prática social. Enquanto manifestação da cultura, o lúdico e de forma correlata os jogos, brinquedos e brincadeiras estão envolvidos no processo de produção de significados e processos identitários, em especial dos sujeitos infantis. Nesse sentido,

A dimensão discursiva ou de significado, como parte constitutiva da cultura, está eivada de relações de poder que pretendem conduzir o processo de representação. Portanto, o processo de produção de significados tem um caráter político. Assim, cultura e política são constitutivas das práticas sociais pelas quais atribuímos significado às experiências, entre elas a do jogo e do brinquedo (BUJES, 2004, p. 206).

Apesar de as atividades lúdicas terem mudado muito desde o começo do século XX nos diferentes países e contextos sociais, o prazer dos jogos e do brincar parecem não ter se transformado. Embora existam diversas distinções entre o lúdico e suas manifestações, tais como jogos e brincadeiras, consideraremos neste estudo o lúdico como atividade humana, “elemento da cultura” (HUIZINGA, 2000), e que possibilita a construção de processos identitários, educativos, de formação humana, social e cultural dos sujeitos. De outro lado, “o sujeito infantil, que tomamos como sujeito lúdico, é constituído nas práticas culturais de significação [...], e mesmo o conhecimento que me conduz a ver o sujeito infantil desta forma, é produto de uma construção histórica e culturalmente contingente” (BUJES, 2004, p. 206).

Vale destacar que os termos *lúdico* e *jogo* possuem significações polissêmicas, pois implicam um amplo leque de possibilidades e suas leituras são múltiplas. Huizinga (2000, p. 41-42, grifo do autor) ao realizar estudo sobre *A noção de jogo e sua expressão na linguagem* afirma a heterogeneidade e instabilidade das designações da função lúdica:

O latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus* [...]. *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar [...]. É interessante notar que *ludus*, como termo equivalente a jogo em geral, não apenas deixa de aparecer nas línguas românicas mas igualmente, tanto quanto sei, quase não deixou nela qualquer vestígio. Em todas essas línguas, desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, de jogo em geral.

De outro lado, a palavra *lúdico* também carrega a conotação de prazer, ausência de tensão e de conflito; também liga-se à criatividade, à arte, à poesia, à construção e

desconstrução da realidade; é um espaço-tempo pautado na imaginação, inventividade, fantasia, desejo e associa-se principalmente a ideia de jogo.

Nesse sentido, ao referirmo-nos ao *jogo*, buscamos abarcar as diversas manifestações do lúdico. Para Huizinga (2000, p. 3-4), o jogo “ultrapassa os limites da atividade física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação”. Percebemos, portanto, que em Huizinga (2000) os termos *lúdico* e *jogo* são sinônimos e nesse estudo também adotaremos tal procedimento.

Muitos estudos (BENJAMIN, 2002; BROUGÈRE, 1998; 2002; FRIEDMANN, 1996; ORTIZ, 2005; ROCHA, 2005; WAJSKOP, 1997; KISHIMOTO, 2000, 2003) têm demonstrado o quanto o lúdico ocupa um lugar importante na cultura e no desenvolvimento humano, abrangendo tanto a atividade individual e livre quanto a atividade coletiva e regrada, num movimento progressivo e integrado que contribui para o desenvolvimento das relações socioculturais. Esses autores afirmam também a relevante contribuição das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança e a formação humana nos seus múltiplos aspectos: cognitivo, afetivo, social, motor, ético e estético, visto que expressam a forma pela qual uma criança reflete, organiza, constrói e reconstrói o mundo à sua maneira.

O jogo esteve unido à vida e cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à literatura, às artes, à poesia, à música, à dança, aos costumes, e até mesmo à guerra. Ele sempre propiciou o vínculo entre os povos e a comunicação entre os seres humanos, sendo, portanto, uma prática cultural (ORTIZ, 2005).

Entendemos que pensar o lúdico é ir além do seu sentido comum – jogos, brinquedos, brincadeiras, folclore, entre outros – e podemos inseri-lo em todas as práticas sociais cotidianas, e nos coletivos humanos, pois apresenta componentes como imaginação, espontaneidade, criatividade, fantasia, expressividade, cultivo da sensibilidade, busca da afetividade, elementos essenciais aos processos educativos e formativos.

Assim, o lúdico se apresenta como característica e necessidade cultural dos seres humanos que se faz presente em qualquer idade, não podendo ser visto apenas como lazer, diversão e atividade infantil, pois nos remete a outros itinerários, transforma e deixa-nos plenos, atuando nas dimensões cognitiva, afetiva, social, motora, ética e estética. Para Bujes (2004, p. 210), o lúdico “é cultural porque está conectado com um

conjunto de práticas sociais específicas de nossa cultura, porque pode ser associado a grupos particulares de pessoas (neste caso, de forma especial com as crianças)”.

Por ser um elemento da cultura, o lúdico pode ser identificado e representado por diferentes linguagens (plástica, dramática, movimento, artefatos domésticos, escolares, industriais, eletrônicos etc.) e a construção dos seus significados se dá no âmbito das práticas discursivas da linguagem.

Apoiando-nos nas perspectivas de análise da crítica pós-estruturalista no campo da educação, consideramos o lúdico como um *dispositivo pedagógico* que produz o sujeito infantil. De acordo com Agamben (2005) a palavra “dispositivo” é um termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de Foucault, sobretudo a partir da metade dos anos 70, quando começa a se ocupar daquilo que chamava de “governabilidade” ou de “governo dos homens”. Esse autor amplia e generaliza o conceito de dispositivo, como:

Qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiram – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Ao consideramos as atividades lúdicas como dispositivo pedagógico, ele é utilizado na produção de saberes e “verdades” que impõe-se sobre a infância uma ordem normativa que disciplina, classifica, compara, hierarquiza e produz processos identitários de objetivação/subjetivação da criança como infantil, demarcando diferentes concepções de espaço-tempo de aprendizagens, diferentes formas de saber, relações de gênero, enfim, diferentes formas de produção de subjetividades.

Nesse sentido, o lúdico ao ser incorporado ao ambiente pedagógico busca capturar a infância com processos disciplinares (por exemplo, a dicotomia marcante entre ‘hora de estudar’ e ‘hora de brincar’) que objetiva produzir o sujeito infantil como aprendiz. A partir das atividades lúdicas como ferramentas pedagógicas, para além dos objetivos de desenvolvimento infantil (psíquico, motor, social, ético e estético) presente nas práticas discursivas dos docentes e dos projetos curriculares, também se fabricam

modos de controle da aprendizagem da criança com a finalidade de garantir o seu governo³.

Corroborando com as ideias de Dornelles (2005) que, ao analisar a produção do sujeito infantil na modernidade ocidental e sua imersão no jogo entre infância e poder, acreditamos que a infância, ou melhor, as *infâncias* vem nos escapando, buscando novos itinerários de vida, e eis “o grande desafio do educador do século XXI, dar conta das *infâncias* que vem nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiando de nossos saberes e poderes” (DORNELLES, 2005, p. 12, grifo do autor).

Mas acreditamos na possibilidade dos sujeitos construírem resistências e processos de mudanças proliferando estratégias de pensamento que problematizem as relações de poder e controle que as instituições exercem sobre suas vidas, dentro da própria instituição e do processo pedagógico que está submetido. Afinal,

Onde há poder há resistência e, no entanto, (ou melhor por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder [...]. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande recusa [...]. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 2006, p. 105-106).

Tais resistências anunciadas por Foucault podem se estruturar no interior dos grupos e das instituições, pois, “da mesma forma que a rede de relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais” (FOUCAULT, 2006, p. 107). Mas não estariam as crianças e suas infâncias criando resistências aos nossos jogos de poder-saber?

Concordamos com Gallo (2010, p. 116) que,

Seria preciso pensar uma outra política da infância, para perceber outros jogos de poder que acontecem na escola – e eles acontecem; [...]. As crianças não estão na escola alijadas de sua força, de sua potência. Vivem e sofrem os jogos de poder postos em marcha na instituição, mas certamente não estão alheias a tais jogos. As crianças vazam na escola outros fluxos. A questão é que nem sempre estamos

³ A noção de *governo* é aqui entendida “no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens: governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (FOUCAULT, 1997, p. 101).

preparados para ver, para compreender as crianças como sujeitos de poder, não atentando para suas ações.

Portanto, há também de se questionar: qual o nosso papel de educador(a), pesquisador(a) na construção de uma educação da infância mais crítica e pluralista? Para que, em favor de quem, como e para quem estão operando os intelectuais acadêmicos ditos detentores do “poder” e das teorias? Suas construções teóricas (re)criam, potencializam ou reduzem processos de alteridade dos sujeitos (crianças, jovens e adultos) que adentram o universo escolar/acadêmico?

Consideramos que o papel de um intelectual (leia-se também de um educador/pesquisador) “não é mais de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso” (FOUCAULT, 2004, p. 71, grifo do autor).

Considerações Finais

As reflexões apontadas acima nos leva a pensar que estamos desafiados a construir uma educação que promova formas singulares de si e para o outro como formas de pensar os jogos de poder, saber e as verdades pré-estabelecidas, pois

[...] as crianças, nas escolas, estão sofrendo os jogos de poder que jogamos com elas, mas estão também jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los e ouvi-los. Na maioria das vezes, preferimos não ouvir, para não ver ruir o castelo de cartas de nossas instituições; mas falas ali estão, ressoando e ressoando (GALLO, 2010, p. 120).

Em suma, o nosso papel intelectual seria de proliferar resistências e o referencial foucaultiano pode atuar como “dispositivo para descolonizar o pensamento” (GALLO, 2008, p. 259) e construir outros itinerários formativos. Consideramos que nessa dinâmica, a construção de resistências, o diálogo crítico e reflexivo com o referencial teórico pós-estruturalista, pode constituir um caminho para o exercício de um pensamento transversal, que problematize as *verdades*, mas também os dogmatismos de outras *verdades* que fazem parte desse processo.

É chegada a hora de ao invés de darmos voz às crianças aguçarmos os ouvidos para os seus jogos, brincadeiras, inventividades, choros e balbucios, tendo em vista a pensar sua alteridade. Afinal,

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensa-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 1998, p. 185).

Assim, as ideias de Foucault nos inspira a refletir que a instituição escolar e seus “jogos”, mesmo imersa nas relações de poder e saber, pode cumprir uma função importante de se fazer (re) pensar as relações de poder e dominação sobre a vida, o lúdico e sobre o outro, o que é um desafio premente para a pedagogia contemporânea. Fazer pensar sem assujeitar, promover uma educação que pense “o direito à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o ‘direito’, acima de todas as opressões ou ‘alienações’, de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser” (FOUCAULT, 2006, p. 158, grifo do autor).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Revista Outra Travessia**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jul./dez. 2005.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004. p. 205-228.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Resumos dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

- _____. **Vigiar e punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- _____. **Microfísica do poder.** São Paulo: Edições Graal, 2004.
- _____. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006. V. 1.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar:** crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- GALLO, Silvio. Foucault: (re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 253-260.
- _____. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia:** infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.109-121.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.
- KOHAN, Walter Omar. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/27/diversos/te_walter_kohan.pdf>. Acesso em: 1 out. 2011.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org). **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 9-28.
- ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais:** a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias críticas do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.