

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

A construção de significados atribuídos ao corpo na educação infantil

Adriana de Almeida Nogueira Costa Rasera

Ribeirão Preto/ SP

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ADRIANA DE ALMEIDA NOGUEIRA COSTA RASERA

A construção de significados atribuídos ao corpo na educação infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar

Linha de Pesquisa: Constituição do sujeito no contexto escolar

Orientador: Profa. Dra. Célia Regina Vieira de Souza-Leite

Ribeirão Preto/ SP

2010

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca do
Centro Universitário Moura Lacerda
Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006

Rasera, Adriana de Almeida Nogueira Costa.

A construção de significados atribuídos ao corpo na educação infantil /
Adriana de Almeida Nogueira Costa Rasera. -- Ribeirão Preto, 2010.
69p.

Dissertação (Mestrado) -- Centro Universitário Moura Lacerda, 2010.
Orientador: Profª. Dra. Célia Regina Vieira de Souza-Leite

1. Corpo. 2. Disciplina. 3. Educação infantil. I. Souza-Leite, Célia
Regina Vieira de. II. Centro Universitário Moura Lacerda. III. Título.

ADRIANA DE ALMEIDA NOGUEIRA COSTA RASERA

A construção de significados atribuídos ao corpo na educação infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar

Linha de Pesquisa: Constituição do sujeito no contexto escolar

Comissão Julgadora

Orientador - Dra. Célia Regina Vieira de Souza-Leite (CUMML): _____

1º examinador – Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini (USP): _____

2º examinador – Dra. Tércia Regina da Silveira Dias (CUMML): _____

Ribeirão Preto, 17 de maio de 2010.

RESUMO

RASERA, A. A. N. C. **A construção de significados atribuídos ao corpo na Educação Infantil**. 2010. 69 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

O presente trabalho teve o objetivo de conhecer quais os significados de corpo que estão sendo construídos a partir da visão dos professores de Educação Infantil. Utilizamos a teoria de Àries e Badinter para fazermos um breve histórico da criança e da infância. A seguir, o desenvolvimento cognitivo e corporal foi descrito segundo a teoria de Henri Wallon; e a questão do corpo disciplinado foi discutida por Foucault. Utilizou-se a abordagem qualitativa juntamente com a técnica de entrevista, pois verificamos que seria o mais adequado à proposta da pesquisa, que foi a de trabalhar com os discursos de professores ligados à educação infantil. As entrevistas semi-estruturadas com os professores foram gravadas; e, ao final da coleta de dados, transcritas e analisadas à luz das teorias de Wallon e Foucault. Concluímos, ao final da pesquisa, que os professores de Educação Infantil, buscam a disciplina, através da contenção de movimento das crianças; além disso, percebemos que muitos professores acreditam que o processo de ensino-aprendizagem ocorre com os alunos quietos e imóveis, o que contradiz a teoria de Wallon, pois a aprendizagem significativa deve atender as necessidades afetivas, cognitivas e corporais das crianças. Percebemos também que há um excesso de regras a serem cumpridas pelas crianças, o que nos leva a considerar que a disciplina exigida pela escola, procura fabricar corpos dóceis e obedientes, tendo como objetivo, formar um cidadão submisso a sociedade. Por fim, este trabalho tentará deixar como contribuição algumas discussões sobre a construção de significados atribuídos ao corpo no âmbito da Educação Infantil.

Palavras-chave: Corpo; disciplina; Educação Infantil.

ABSTRACT

RASERA, A. A. N. C.  **The construction of meanings attributed to the body in Early Childhood Education.** 2010. 69 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

This study aimed to know the meanings of the body being constructed from the viewpoint of the teachers of early childhood education. We use the theory of Aries and Badinter to do a brief history of child and childhood. Next, the body and cognitive development was described according to the theory of Henri Wallon, and the question of the disciplined body was discussed by Foucault. We used a qualitative approach with the interview technique, we found that it would be appropriate to the research proposal, which was to work with the discourses of teachers related to children's education. The semi-structured interviews with teachers were recorded, and at the end of data collection, transcribed and analyzed in light of the theories of Wallon and Foucault. Conclude at the end of the study, teachers of early childhood education, seek discipline by eliminating movement of children, also realize that many teachers believe that the process of teaching and learning takes place with students and quiet estate, the which contradicts the theory Wallon, for meaningful learning must meet the emotional needs, cognitive and physical of children. We also see that there are too many rules to be observed by children, which leads us to believe that the discipline required by the school, trying to manufacture bodies docile and obedient, aiming to form a citizen submissive society. Finally, this paper will attempt to make some contribution to discussions on the construction of meanings attributed to the body in the Early Childhood Education.

Keywords: Body, discipline, early childhood education.

SUMÁRIO

Introdução	07
1. Breve histórico da criança, da infância e da Educação Infantil	13
1.1 Criança e Infância	13
1.2 Educação Infantil	16
2. Fundamentação teórica	22
2.1 Desenvolvimento corporal e cognitivo segundo Henri Wallon	22
2.2 Foucault e o Corpo: poder disciplinar na escola	29
3. Metodologia	36
3.1 Metodologia	36
3.2 Procedimentos Metodológicos	38
4. Análises dos Dados	40
Considerações Finais	64
Referências	67

Introdução

O meu interesse pelo tema “A construção de significados atribuídos ao corpo na Educação Infantil”; surgiu durante o meu Curso de Especialização em Educação Infantil: Pesquisa e Gestão do Cotidiano Escolar, na UFSCar, no ano de 2006 e 2007. Minha monografia para obtenção do título de Especialista, que teve como título: “Os rituais escolares na educação infantil e os corpos das crianças de três anos”; cujo objetivo foi relacionar a ação dos rituais escolares à construção de significados atribuídos ao corpo na educação infantil.

Devido a esse trabalho, muitas questões surgiram, dentre elas, a importância de conhecer quais os significados de corpo que estão sendo construídos a partir da visão dos professores de Educação Infantil; pois tenho um enorme interesse em entender melhor a concepção dos professores, no que diz respeito ao corpo disciplinado, já que no meu trabalho anterior, fiz observações dos rituais escolares, e entrevistei as professoras da classe, no final da coleta; e assim, pude observar que as professoras pareciam buscar a disciplina por meio da imobilidade corporal das crianças. Então surge essa pesquisa para acrescentar e complementar a anterior, já que é um assunto de suma relevância no campo educacional.

Além disso, a minha formação em Educação Física, tornou-se um incentivo para que eu me dedique a estudos relacionados ao corpo, considerando-o, de acordo com Mattos e Neira (2006), que não há manifestação humana não corpórea, logo, o corpo é a sede de todos os sentimentos, ações e pensamentos.

Assim, esse estudo concebe a infância como um momento único, que deve ser vivido com conteúdos próprios; a criança é um ser social, de direitos e produtor de cultura. A infância é uma construção social e as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, e também a vida daqueles que a cercam e das sociedades na qual vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes da construção do conhecimento; elas têm atividade e função (DAHLBERG, 2003; WALLON, 1979 a).

A dimensão corporal também pode ser vista a partir do seu significado no contexto histórico, social e cultural no qual está inserido, assim como a infância.

O corpo é um assunto muito falado hoje, ele é objeto de estudo e investigação em várias áreas do conhecimento. É com ele que somos capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir; e é também com a linguagem e a expressão corporal que nós nos comunicamos com o mundo.

Ao nascer, nossos primeiros contatos com o mundo são corporais; o bebê não sabe diferenciar as coisas mentalmente, mas sim fisicamente; e essas primeiras experiências com as sensações corporais servirão para sua vida inteira.

O recém-nascido não se diferencia do outro nem mesmo no plano corporal. É pela interação com os objetos e com seu próprio corpo, que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações, e experimenta a diferença da sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence ao seu próprio corpo e dessa maneira, torna-se capaz de reconhecer os limites de seu corpo (GALVÃO, 2008).

Segundo Moreira (1995), sentir as emoções, transmitir vontades, decidir sobre o que fazer, explorar as potencialidades com vigor, são mensagens emitidas pelas crianças por meio dos movimentos corporais, e os professores, por sua vez, não as consideram significativas mediante o que denotam entender por ação pedagógica no processo de ensino aprendizagem.

É com movimentos gestuais, com as expressões faciais e posturais que a criança dá início a suas relações. E o tocar nas pessoas e nas coisas estimula o desenvolvimento de suas sensações e percepções.

Segundo Galvão (2008), a criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência, resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas.

Pensar o lugar do corpo na educação em geral, e na escola em particular, é inicialmente compreender que o corpo não é apenas um instrumento das práticas educativas, todas as produções humanas só são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento somente para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou objeto de programas de promoção de saúde ou lazer (NÓBREGA, 2005).

Nosso corpo traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidos no corpo. Segundo Daólio (1995), o homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação. Diz-se correntemente que um indivíduo

incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural que se instala no seu corpo e no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende e constrói cultura por meio do seu corpo.

Galvão (2008) nos explica que dentro da perspectiva walloniana a criança é um ser corpóreo, concreto, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre os seus estados íntimos.

Ainda hoje a escola se depara com marcas de seu passado acadêmico, mesmo convencida da necessidade de transformação da prática pedagógica, costuma cuidar pouco das questões relacionadas ao corpo e movimento. Ignorando múltiplas dimensões do ato motor no desenvolvimento infantil é comum a escola esquecer-se das necessidades psicomotoras da criança e propor atividades em que a contenção do movimento é constante (GALVÃO, 2008).

Essa autora comenta que para alcançarmos o enriquecimento das alternativas posturais é preciso romper com a visão tradicional de disciplina, com uma classe com alunos sentados e atentos às atividades do professor. É necessário deixar de olhar o movimento como transgressão, buscando enxergar sua multiplicidade de dimensões e significados. É preciso olhar a criança como ser concreto e corpóreo, uma pessoa completa.

As atividades na escola, muitas vezes, não cultivam a liberdade e a potencialidade dos corpos em movimento, seja individualmente, seja em grupo, pois os atos pedagógicos são voltados à busca do silêncio e da imobilidade, os quais traduzem crianças disciplinadas (RASERA, 2007).

Kishimoto (2000) relata que pesquisas efetuadas em creches e pré-escolas demonstram que os materiais privilegiados pelas instituições infantis, valorizam as atividades didáticas, predominando o modelo escolar, deixando de lado a expressão, criatividade e iniciativa da criança.

Neira (1966) discute em seu trabalho que, além do objetivo disciplinar, a permanente exigência de contenção baseia-se na idéia de que o movimento impede a concentração e atenção da criança, ou seja, que tais manifestações atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e posturas desempenham junto à percepção e representação, Wallon ensina que a impossibilidade de mover-se ou de gesticular poderá apresentar como conseqüência, dificuldades no pensamento e na manutenção da atenção.

Vinhoti e Santos (2007) comentam que ao observar o trabalho pedagógico em escolas, é perceptível que o brincar está distante de uma proposta pedagógica que o incorpore como eixo do trabalho infantil. O brincar em sala de aula geralmente só é utilizado como recurso didático ou considerado como perda de tempo.

Entendendo o corpo como produto social e histórico constituído em uma determinada cultura, a escola é um meio responsável pela construção de um corpo adaptado às normas, baseadas na sociedade na qual fazemos parte. A escola muitas vezes, incorpora mecanismos de disciplina, buscando construir um corpo racional, voltado para o trabalho, formando então, um homem-máquina, dócil, disciplinado, e bem adaptado ao modo de produção capitalista (PINHEIRO, 2000).

Nesse sentido, numa visão panorâmica, foucaultiana, a escola utiliza a norma como mecanismos disciplinares, que atuarão sobre o corpo, buscando assim, a docilização dos corpos (VEIGA-NETO, 2007).

Pinheiro (2000), na sua dissertação de mestrado, se propôs a compreender e explicar como a criança pré-escolar internaliza uma representação de corpo construída a partir do cotidiano escolar. A tomada de dados ocorreu através de observações, entrevistas, análises de documentos, jogos e brincadeiras; e teve como referencial as teorias de Wallon e Vygotsky. Os resultados de Pinheiro mostram que na escola são utilizadas ferramentas coercitivas, assim como o disciplinamento do corpo e retenção de movimento. A instituição escolar continua trabalhando para formar um corpo obediente, quieto e dependente, ou seja, a pré-escola pretende tornar a criança um ser produtivo para o mercado de trabalho.

A pesquisa de Franco (1997), através da discussão do método psicomotor, buscou configurar as relações entre o adulto /educador e a criança dentro de uma instituição de Educação Infantil. Por meio de observações e entrevistas, constatou-se que é necessário redimensionar a formação do adulto/educador para que haja a incorporação da corporeidade na formação, proporcionando a disponibilidade corporal.

Silva (2002) utilizando autores como Foucault, Kuhlmann Jr., Kramer, entre outros, analisou a inserção das práticas psicomotoras no campo da educação infantil, nos últimos 15 anos, problematizando as diversas concepções de corpo que norteiam as referidas práticas. Ao analisar o movimento psicomotor, encontrou que as práticas psicomotoras estavam pautadas em técnicas normativas com vista à formação do cidadão obediente e adequadas às leis do capitalismo e da ideologia liberal.

A ideologia, bastante operante nas instituições sociais como um todo, constitui-se em simulacros do corpo. Os mecanismos de poder e controle são revestidos de uma sutileza, a qual suas marcas parecem ser “naturais” e não históricas como de fato são (PINHEIRO, 2000).

Através da investigação com inspiração foucaultiana, a tese *Infância e Maquinarias de Bujes* (2001), teve a intenção de discutir acerca das relações de poder, no que diz respeito à infância. Pode-se perceber que estratégias políticas, sociais e institucionais têm proposto técnicas para controle e regulação. A alma da criança é governada quando elegemos um modelo institucional mais apropriado à sua educação, isso nos leva a entender como o poder atinge e captura a infância.

Alguns estudos, mostram que, sendo o corpo, tão importante no desenvolvimento global do ser humano, e a escola, responsável pela formação dos futuros cidadãos, torna-se de importante um estudo que pense o lugar do corpo na educação infantil. E essa reflexão se faz necessária na formação de educadores, já que não se têm priorizado discussões em torno desta temática.

Assim sendo, na primeira seção, intitulada “Breve histórico da criança, da infância e da Educação Infantil”, foi descrita a trajetória do conceito da criança a partir do século XI, e o surgimento do conceito de infância, bem como as modificações destes conceitos no decorrer da história. Por trabalharmos nesta pesquisa com a visão dos professores, tornou-se relevante conhecer a trajetória da infância, para que pudessemos entender como o professor entende a questão da disciplina na sala de aula, e como essa visão influenciará sua postura dentro da sala de aula.

Na fundamentação teórica, relatamos o desenvolvimento corporal e cognitivo segundo Henri Wallon, tendo em vista a importância do meio para a formação da criança. Além disso, foram relatadas as etapas do desenvolvimento da criança na proposta psicogenética walloniana. Depois, buscamos compreender, baseado em Foucault, como a disciplina fabrica os corpos, além do papel e do poder da escola sobre a sociedade.

Na seção três, comentamos sobre a metodologia qualitativa que foi utilizada, seguindo a análise de conteúdo, que tem por base um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Além da entrevista, que foi a técnica mais adequada à proposta da pesquisa, que foi a de trabalhar com os discursos de professores ligados à educação infantil.

Na quarta seção, analisamos os dados a partir das teorias de Michael Foucault e de Henri Wallon.

E, por fim, nas considerações finais, percebemos que há, por parte das professoras, uma busca constante pela disciplina, através da imposição da imobilidade corporal das crianças, além da utilização demasiada de regras e normas, que formarão indivíduos de corpos dóceis, que serão facilmente moldados pela sociedade.

1. Breve histórico da criança, da infância e da educação infantil

1.1 Criança e Infância

Nos dicionários da língua portuguesa, infância é considerada como período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança e do adolescente, criança é a pessoa até os 12 anos de idade. Etimologicamente, a palavra infância, oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Mas infância pode ser entendida mais genericamente, e o significado tem ligação com as transformações sociais; pois toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN JR., 1998).

O surgimento do conceito de infância, segundo Ariès (1981), e das preocupações com a mesma se deu no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Porém, os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otoniana do século XI nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão (ARIÈS, 1981).

Por volta do século XIII, apareceram alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno. Surgiu o anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem. Um segundo tipo de criança seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria. No início, Jesus era como as outras crianças, uma redução do adulto. Um terceiro tipo de criança apareceu na fase gótica: a criança nua. E foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns.

Enquanto a origem dos temas do anjo, das infâncias santas e de suas posteriores evoluções iconográficas remontava ao século XIII, no século XV surgiram dois tipos novos de representação da infância: o retrato e o putto. A criança, como vimos, não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida (ARIÈS, 1981, p. 21).

Havia até o século XIII, de acordo com Ariès (1981), uma indiferença pelas características da infância, como pode ser comprovado pelos trajes da criança; pois assim que deixava os cueiros, ela era vestida como outros homens e mulheres. Já no século XVII, a criança não era mais vestida como os adultos, ela tinha um traje próprio para a sua idade.

Analisando a história do vestuário das crianças, podemos perceber que começa a surgir uma preocupação, desconhecida na Idade Média, em isolar as crianças do mundo adulto de uma forma visível, ou seja, pelo traje (ARIÈS, 1981).

Na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que as crianças tinham condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade de adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 1981).

Ariès (1981) aponta que o sentimento de infância pode ser mais bem percebido por meio das reações críticas que provocou no fim do século XVI e, sobretudo no século XVII. Algumas pessoas consideravam insuportável a atenção que se dispensava então às crianças.

Assim, podemos perceber que de acordo com Ariès (1981), o primeiro sentimento de infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas sensibilizaram-se com o fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar.

Badinter (1985) afirma, por sua vez, que no século XVII e, sobretudo no século XVIII, a educação da criança de classes burguesas ou aristocráticas segue um ritual, pontuado por três fases distintas: a colocação na casa de uma ama, o retorno ao lar e depois à partida para o convento ou internato.

Os bebês, logo após o nascimento, eram levados para a casa de uma ama, mas como tinham que enfrentar uma viagem, poucos sobreviviam. Os que conseguiam chegar encontravam um ambiente de sujeira, e eram submetidos à má alimentação. Além disso, os bebês eram enfaixados e pendurados em pregos na parede das casas das amas. A urina e as fezes ficavam retidas nas fraldas por vários dias. Poucas crianças voltavam para a casa dos pais; e as que voltavam, estavam doentes e eram entregues, agora, para a governanta e depois encaminhadas para o internato.

Kuhlmann Jr. cita o comentário de Dominique Julia sobre a infância no século XVII e XVIII:

A precaridade das condições econômicas, a moradia minúscula e superpopulada, certamente marcaram a infância popular nos séculos XVII e XVIII quando, na França e em outros países, havia um alto risco de morte por partos e altas cifras para a morte de recém-nascidos e crianças, das quais 50% sobreviviam ao décimo ano de vida (KUHLMANN Jr., 1998, p. 23).

É no último terço do século XVIII que se opera uma espécie de revolução das mentalidades, o amor materno parece um conceito novo, abundam publicações que recomendam às mães cuidarem pessoalmente de seus filhos. O importante é a sobrevivência das crianças, já que as possibilidades de um recém-nascido no século XVII e XVIII sobreviver eram pequenas, devido à falta de higiene e de cuidados com os bebês.

No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII. Tratava-se dos doentes com dedicação (e também com grandes precauções para desmascarar os simuladores), mas não havia interesse pelo corpo dos que gozavam de boa saúde, a não ser como objetivo moral: um corpo mal enrijecido inclinava à moleza, à preguiça, à concupiscência, a todos os vícios (ARIÈS, 1981p. 105).

Ainda no século XVIII, Badinter (1985) discute que os mais sofisticados intelectuais citam com respeito os relatos de todos os viajantes que evocam o aleitamento natural, o carinho das mães e a liberdade total proporcionada ao corpo da criança.

Kuhlmann Jr. (1998) complementa afirmando que, as infâncias burguesas e aristocráticas são muito mais conhecidas, as fontes mostram que a infância privilegiada recebeu mais atenção com o estímulo à maternidade, com os novos métodos pedagógicos, com os tratados de medicina. Já sobre a infância das classes populares, é mais difícil encontrar registros.

Como podemos perceber, tanto a criança como a infância, foram adquirindo no decorrer dos tempos, um espaço importante em nossa sociedade. Com a era industrial veio à intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura familiar, o que trouxe a necessidade de haver uma instituição que fosse responsável pela criança.

1.2 Educação Infantil

Até o século XV, o estudante não era submetido a uma hierarquia escolar, mas também não era entregue a si mesmo; a partir do fim da Idade Média, esse sistema de “camaradagem” seria caracterizado como desordem e anarquia, então a juventude escolar passou a ser organizada com novos comandos hierárquicos; paralelamente a escola provocou uma modificação no sentimento de infância, e assim surgiu a idéia de noção de fraqueza da infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres (ARIÈS, 1981).

Desde o século XVI, começaram a ser criadas instituições e regulamentos para ajudar aos pobres; pois a pobreza era vista como uma desgraça, cabendo a sociedade alivia-la. Mas as instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, com um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial. (KUHLMANN JR., 1998).

Ariès (1981) comenta que os moralistas e educadores do século XVII conseguiram impor seu sentimento grave de uma infância longa graças ao sucesso das instituições escolares e das práticas de educação que eles orientaram e disciplinaram. Esses mesmos homens encontram-se também na origem do sentimento moderno de infância e da escolaridade.

Nessa época passou-se a admitir que a criança não estivesse, ainda, madura para a vida, e que precisava ser submetida em um regime especial, para então se unir ao adulto. Surgiu, assim, uma nova preocupação com a educação. A família assumiu uma função moral

e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. A moral da época impunha aos pais proporcionar a todos os filhos uma preparação para a vida. Essa preparação seria assegurada pela escola. A família e a escola retiravam juntas as crianças da sociedade dos adultos.

A partir dessa nova idéia de infância e de educação, os colégios criaram uma nova disciplina, com três características principais: “a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais” (ARIÈS, 1981, p. 117).

De acordo com Ariès (1981), a preocupação em humilhar a infância foi se atenuando ao longo do século XVIII; o castigo corporal, a delação, era vistos, agora, com reprovação.

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento de infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguísse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX (ARIÈS, 1981, p. 119).

Através da evolução da escola medieval, surgiu o colégio moderno que segundo Ariès (1981, p. 110), era uma instituição “não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude”.

Essas novas instituições representavam à sustentação dos saberes jurídicos, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial. As creches e as escolas maternas seriam assistenciais e não educativas, tendo a função de educar para a subordinação. (KUHLMANN JR., 1998).

Entre o século XVIII e o fim do século XIX há uma intervenção dos médicos nas famílias burguesas. A mulher, aliada ao médico, adquire autoridade e reconhecimento social. Por intermédio da mulher, a família passa a ter grande importância na educação das crianças (IZA, 2004).

A autora sugere ainda que o adulto e a sociedade respondam às necessidades da criança, que vão se modificando com o tempo, de maneira que a criança tem o adulto como um modelo que busca imitar, mas do qual mais tarde terá a necessidade de se desvencilhar para afirmar a sua autonomia. Sua personalidade é construída na relação com os adultos.

Por um lado, Badinter (1985) coloca que o desejo de educação e instrução é sinal de interesse pela criança, mas a burguesia considera o saber como um meio de promoção social e enviar os filhos para a escola tornavam-se um meio honroso de livrar-se deles. Por outro, Iza (2004) comenta que muitas publicações, após 1970, sugerem às mães que amamentem e cuidem de seus filhos pessoalmente, imprimindo à mulher o papel de mãe e, ainda, ressaltando o amor que ela deve ter pelo seu filho. A atenção na primeira etapa de vida da criança é reforçada.

Assim, começam a surgir as escolas, a qual seria responsável por educar e disciplinar os alunos, a educação passa a ser de responsabilidade das instituições de ensino.

Na segunda metade do século XIX, as instituições de educação popular foram objetos de grande investimento, mas com essa expansão ocorreu também que:

Essas instituições, concedidas às demandas sociais, tornaram-se portadoras de signos de preconceito - aos mais necessitados, aos incapazes - e de objetivos educacionais associados a essa destinação específica para setores das classes populares, objetivos que almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais (KUHLMAN Jr., 1998, p. 165).

Com a defesa da universalização do ensino, que promoveria a educação moral para todas as classes, veio também a vontade de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista, que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza, que por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar as crianças a permanecerem no lugar social a que estariam destinadas. (KUHLMANN JR. 1998).

A organização racional dos serviços de assistência, presente no interior das instituições, passou a ter uma intencionalidade educativa. Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância, privilegiando as creches, o jardim da infância, os internatos. Essas instituições, primeiramente com uma postura mais paternalista, vão assumindo uma posição mais autoritária diante da população mais pobre; “os homens de ciência seriam os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e no cultivo do nacionalismo” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 27).

Para Rollet-Echalier apud Kuhlmann Jr. (1998, p. 27), “a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada. As instituições cumpririam uma função apaziguadora”.

Surge, de acordo com Iza (2004), a primeira instituição maternal em São Paulo em 1933, destinada a crianças de 4 a 7 anos. A partir daí, a expansão da Educação Infantil no Brasil tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas.

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. No início, o uso de creches e pré-escolas servia como estratégia de combater a pobreza. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas.

Em 1996 as creches e pré-escolas são incluídas na Educação Básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, avançando na questão de não apenas cuidar das crianças, mas educá-las (IZA, 2004).

Assim, atendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. 9.394/96), que estabelece que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, surge o Referencial, que pretende apontar metas de qualidade que contribuam para as crianças se desenvolverem integralmente, além disso, este documento, constitui-se de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas pedagógicas de qualidade (BRASIL, MEC, 1998).

O referencial torna-se um conjunto de propostas que subsidiam os sistemas educacionais, funcionando como um orientador de ações na busca da melhoria da qualidade da educação infantil brasileira.

A busca pela melhoria da qualidade do ensino envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, ao estabelecimento de padrões de atendimento, à implantação de políticas de recursos humanos e a adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento (BRASIL, MEC, 1998).

Hoje, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 1998), há uma ênfase na necessidade de que a educação para as crianças pequenas deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível.

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais

concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Podemos perceber que a concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio (BRASIL, MEC, 1998).

As crianças participam das relações sociais, e este é um processo histórico, pois através desse contato elas se apropriam de valores e comportamentos:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância é considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN, 1998, p. 30).

Para o autor, portanto, a criança na história deve ser considerada como sujeito histórico, por isso para compreendê-la é necessário entender o processo histórico.

O meio social é determinante para o desenvolvimento corporal e cognitivo da criança, Wallon nos relata que o sujeito se constrói nas suas interações com o meio, e, para tanto, propõe o estudo contextualizado da criança, buscando compreender em cada fase do desenvolvimento, a relação da criança com o ambiente. Pois o estudo da criança é uma maneira de contribuir para a educação, considerando “a infância uma idade única e fecunda, cujo atendimento é tarefa da educação” (GALVÃO, 2008, p. 21).

O meio para Wallon é indispensável ao ser vivo; ele é onde a pessoa vai ser “moldada”. E, esse conceito de meio, confere a escola um papel importante, já que ela é um meio funcional, onde a criança se humanizará (ALMEIDA L., 2007).

O meio social e físico por sua vez, coloca exigências a que a criança precisa responder para sobreviver e se adaptar a ele. Ao mesmo tempo, fornece os recursos que darão forma e conteúdo a essas respostas. Isto é, a cultura

determina o que a criança precisa aprender e como, para se adaptar a sociedade (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 14).

A teoria de Henri Wallon é focada na relação da criança com o meio; essa relação está sempre em transformação e é nela que se constituirá a pessoa; por esse motivo, torna-se imprescindível um melhor conhecimento da teoria psicogenética walloniana.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Desenvolvimentos corporal e cognitivo segundo Henri Wallon

A atividade do homem não pode acontecer sem o meio social; desde que nasce o homem depende das relações humanas para sobreviver. O ambiente humano é que dirige o desenvolvimento da criança para cada estágio; pois é ele que vai dar as significações. A criança depende totalmente do meio humano, pois sozinha é incapaz de prover suas necessidades mais elementares (WALLON, 1979a).

Wallon (1979a) comenta que não se pode encarar a criança separada do seu meio, a criança se adapta e é modelada de acordo com a época e com o meio em que nasce.

Assim sendo, pensar a pessoa na perspectiva da psicogenética walloniana:

(...) implica compreendê-la em seu contexto sociocultural, biológico, e integrada pelas funções da afetividade, da inteligência e do ato motor. Também requer uma perspectiva de inacabamento, de movimento, de ruptura, de transformações, que necessita ser constantemente superada para possibilitar a própria evolução humana (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 16).

Nesse sentido, Almeida L. (2007) comenta que os movimentos espontâneos do lactente se transformam em movimentos expressivos por causa da reação com o meio. É o adulto que vai dar sentido às manifestações expressivas da criança, ou seja, o adulto é capaz de modelar as atitudes da criança.

Galvão (2008), por sua vez, complementa a autora acima, afirmando que no desenvolvimento humano existem etapas claramente diferenciadas, a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. O desenvolvimento tem uma dinâmica e ritmo próprio, não deixando de lado a importância da influência do ambiente e da cultura.

As fases do desenvolvimento humano são meios que cada idade tem para interagir com o mundo. Estas fases de acordo com Wallon são descontínuas e pouco sistemáticas e se caracterizam por um processo de individuação, pois ao nascer a criança encontra-se imerso nas relações sociais, e irá se formar como indivíduo (ARANTES, 2003).

Arantes (2003) nos fala que o psiquismo humano é uma realidade que deve ser explicada pelo biológico e o social. As interações com o meio cultural e físico permitem que o indivíduo se constitua como homem.

Os fatores orgânicos são responsáveis pela seqüência fixa entre os estágios de desenvolvimento, e podem ser modificados pelo ambiente social o qual cada indivíduo está inserido. O biológico vai cedendo espaço ao social, que será mais decisivo na aquisição de condutas psicológicas superiores (GALVÃO, 2008).

Wallon (1979a) conclui que o desenvolvimento biológico da criança não termina no seu nascimento; em cada etapa modificam-se as estruturas anatômicas e funcionais; relações novas nascem das condições de vida e no meio no qual a criança vive.

Galvão (2008) relata que o recém-nascido da espécie humana, para sobreviver necessita de ajuda para atender às suas necessidades. Seus movimentos é que vão expressar seu estado de bem ou mal-estar; esses estados afetivos são sensações corporais, expressos sob formas de emoção. A modelagem do corpo, através do tônus muscular, exprime os estados emocionais e a tomada de consciência pelo sujeito.

O corpo é, por assim dizer, o instrumento de trabalho das emoções. Ele tem prioridade de absorver as formas imprimidas pela emoção. Portanto, com essa sensibilidade para expressar as reações de ordem afetiva, o corpo assume a função de veículo das emoções no meio social (ALMEIDA, 1999, p. 75).

Na criança, o movimento é tudo o que pode testemunhar sua vida psíquica, pelo menos até o momento que surge a palavra. Os primeiros gestos podem ser úteis, pois são gestos de expressão, e seus atos podem lhe proporcionar as coisas indispensáveis a sua sobrevivência. “Na sua tendência de unir entre si impressões diversas por meio de um sinal comum, a criança utiliza, portanto, o gesto” (WALLON, 1979b, p. 136).

Galvão (2008), buscando a psicologia walloniana, identifica os campos funcionais entre os quais se distribui atividade infantil, que são a afetividade, o ato motor e a inteligência. A pessoa é o todo que integra esses campos.

O recém-nascido não se diferencia do outro no plano corporal, somente pela interação com os objetos e com seu próprio corpo é que a criança diferenciara o mundo exterior do seu corpo (GALVÃO, 2008).

Segundo a ótica walloniana as etapas do desenvolvimento são descontínuas, sendo um processo pontuado por conflito. Esses conflitos são propulsores do desenvolvimento.

De acordo com Galvão (2008), Wallon, vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.

Vários autores, entre eles, Duarte e Gulassa (2007), Costa (2007), Bastos e Dér (2007), Almeida L. (2007), Amaral (2007), Dér e Ferrari (2007), baseados em Wallon, comentam cada uma das fases do desenvolvimento infantil:

No estágio impulsivo emocional, que abrange o primeiro ano de vida, a emoção é o instrumento que a criança utiliza para interagir com o meio, predominando a afetividade. A criança depende do meio externo, nessa fase a criança estará voltada para a construção do eu. O movimento é uma das principais formas de comunicação com o meio externo. Por meio do tônus provocado pelos gestos, a criança demonstra sua emoção (DUARTE e GULASSA, 2007).

No sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para o mundo físico, nessa fase o pensamento precisa dos gestos para se exteriorizar, predomina então o cognitivo. Dois movimentos projetivos contribuirão para a expressão da atividade mental: a imitação, indução do ato por um modelo exterior; e o simulacro, o pensamento apoiado em gestos.

Os exercícios sensório- motores, iniciados no estágio anterior e referenciados a partir das relações dos campos sensoriais, são agora encadeados por meio do movimento de exploração objetiva que a criança realiza diante dos objetos, como também nas partes de seu próprio corpo. Ao manipular um objeto ou encantar-se com os movimentos do corpo recentemente descoberto, a criança tenta reproduzir os mesmos gestos que foram provocados pelas sensações, na tentativa de obter o mesmo efeito. A repetição do movimento em cadeia circular permite-lhe vivenciar diversas reações que seu ato produz (COSTA, 2007, p. 32).

Bastos e Dér (2007) relatam sobre o estágio do personalismo, que vai dos três aos seis anos, e é a fase onde ocorre a formação da personalidade, a construção de si, se faz na interação com outras pessoas, há a predominância afetiva. A criança vai tomando consciência de si como sujeito social que luta para se individualizar.

Por volta dos três anos tem a crise de oposição ao outro, a criança tem prazer em confrontar-se e contradizer o outro; ela reconhece os direitos dos outros, mas sempre procura

tirar vantagem. Depois surge a fase da sedução, onde a criança tem a necessidade de ser admirada. A criança mostra exuberância motora, realiza movimentos com perfeição. Nessa fase a criança torna-se competitiva e ciumenta.

A imitação marca a terceira fase do personalismo, onde a criança busca ampliar e enriquecer as suas possibilidades pelo movimento de incorporação do outro. A criança busca independência, mas sente necessidade de proteção dos outros.

A construção do eu corporal é condição para a construção do eu psíquico, que ocorrerá no estágio personalista. Nessa etapa a criança que ter papel de destaque, ser vencedor; depois vem a etapa de sedução, onde a criança quer ter admiração das outras pessoas, e no momento seguinte, vem a atividade de imitação, incorporando atitudes sociais. Há sucessão de conflitos interpessoais marcam o estágio personalista para a formação do eu.

Nesse estágio a escola é fundamental para o desenvolvimento de oportunidades de convivência para a criança, pois a família é ainda o principal referencial. A disciplina não poderá ser a mesma do ensino fundamental, pois a criança ainda está estabelecendo relações elementares. A escola é um meio para a constituição de grupos que são iniciadores de práticas sociais.

Almeida L. (2007, p. 77) relata que “em relação ao desenvolvimento, cada etapa tem uma função própria, e o adulto, ao se propor conhecer a criança, tem de levar em conta a etapa de desenvolvimento da criança em questão e não se tomar como referência”.

Por volta dos seis anos, inicia-se o estágio categorial, onde vai haver progressos intelectuais e a criança interage com o meio com predominância cognitiva. No plano motor, os gestos são mais precisos e localizados.

Nesse período, a criança continua a se desenvolver, tanto no plano motor como no afetivo, mas as características do comportamento são determinadas principalmente pelo desenvolvimento intelectual, e é nesse domínio que se podem perceber grandes saltos. A criança aprende a se conhecer como pessoa pertencente a diferentes grupos, exercendo papéis e atividades variados. Toma conhecimento de suas possibilidades, adquirindo um conhecimento mais completo e concreto de si mesma (AMARAL, 2007, p. 52).

No estágio da adolescência, há necessidade de uma nova definição de personalidade, retomando a predominância da afetividade. Nessa fase ocorrem modificações fisiológicas, provocando na criança transformações corporais e psíquicas (DÉR; FERRARI, 2007).

É necessária aos animais a acomodação às atitudes e às intenções dos outros para se viver em grupo. Desta necessidade é que nasceram as expressões da vida afetiva. Daí nasceu também a imitação; que foi um modo subjetivo de repetir as coisas (WALLON, 1979a).

Sob uma forma perfeitamente concreta, pode demonstrar-se a relação entre os nossos pensamentos e o seu objeto. A princípio, tendem a reproduzi-lo por acomodação do próprio corpo, depois por simulacros, e mais tarde com auxílio de técnicas específicas (WALLON, 1979a).

A inteligência prática e a discursiva tem certas condições comuns. A aprendizagem de gestos novos parte configuração visual. É a referência visual que se reportará o que se poderia chamar de espaço objetivo. A passagem da atividade psicomotriz para a atividade mental parece produzir-se no momento em que a noção de espaço, deixa de se confundir com o espaço do movimento do próprio corpo (WALLON, 1979a).

Com a inteligência prática o espaço está em parte exteriorizado; então já aparecem sistemas de movimentos, que vão se modificando em função das relações percebidas entre as coisas; os instrumentos ficam incorporados nos gestos e não são mais o seu prolongamento (WALLON, 1979a).

De acordo com Wallon (1979a, p.223), a palavra é o símbolo das coisas, tornando-se realidade, porque um ato que toma a marca das coisas, e o gesto que modifica as coisas. “A palavra, como um gesto pode ter um duplo fim: provocar uma modificação do mundo exterior, suscitando-lhe uma ação; fazer ressoar em si o mundo exterior por uma espécie de mimetismo plástico”.

Wallon (1979a, p. 153) relata que, “Sem a relação inicial da percepção com o movimento, por intermédio da função tônica ou postural, a passagem das impressões visual ou auditiva para os gestos correspondentes seria inexplicável”.

Arantes (2003) nos mostra que o movimento tem funções importantes no desenvolvimento infantil. O movimento desde a mais tenra idade assume uma perspectiva expressiva, o que mobiliza o meio humano para completar e interpretar suas ações. São as relações entre a criança e o meio humano, cultural e físico capazes de ampliar ou não a diversidade das compleições motoras e não apenas sua condição genética, ou seja, seu desenvolvimento natural.

O movimento, por sua vez, não intervém apenas no desenvolvimento psíquico da criança, mas influencia, de maneira profunda no seu comportamento habitual. Cada indivíduo

tem uma compleição motriz pessoal, que depende das regulações variáveis das suas diferentes atividades musculares (WALLON, 1979b).

Os professores devem acolher as manifestações motoras e afetivas dos alunos, pois a aprendizagem de um conteúdo se dá sobre uma base orgânica (ato motor), e depende da motivação da pessoa em aprender (afetividade). As emoções e sentimentos expressam-se no corpo, que são indicadores de como o aluno está aprendendo (PRANDINI, 2004).

Reconhecer que as crianças têm uma grande necessidade de movimento e que a evolução das funções do domínio do conhecimento se dá a partir do movimento, leva o professor a compreender que a criança imobilizada enfrenta condições adversas ao processo de aprendizagem (PRANDINI, 2004, p. 44).

A atividade muscular pode existir sem que se dê deslocamento no corpo pelo espaço. A primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando expressões de acordo com as sensações vivenciadas (GALVÃO, 2008).

Dessa maneira, Galvão (2008, p.72) afirma que:

Muitas vezes, para tomar presente uma idéia, a criança precisa construir, por meio de seus gestos e posturas, um cenário corporal - o gesto precede a palavra. É o que Wallon chama de mentalidade projetiva: ainda frágil, o ato mental projeta-se em atos motores.

Galvão (2008) chama de disciplinas mentais a capacidade de o sujeito controlar suas ações; antes dos seis anos de idade é difícil à criança permanecer sentada fixando a atenção para um foco.

A dificuldade da criança em permanecer parada e concentrada como a escola exige, testemunham que a consolidação das disciplinas mentais é um processo lento e gradual, que depende não só de condições neurológicas, mas também está estreitamente ligada a fatores de origem social, como desenvolvimento de linguagem e aquisição de conhecimento. Assim, a escola tem um importante papel na consolidação das disciplinas mentais (GALVÃO, 2008, p. 76).

A teoria walloniana propõe uma prática que atenda as necessidades da criança no plano afetivo, cognitivo e motor. O olhar deve se dirigir para a exterioridade postural, pois se supõe que a instabilidade postural reflete nas suas disposições mentais. Isso muitas vezes não acontece, como podemos verificar nas palavras de Galvão (2008, p. 108):

Ainda hoje a escola se depara com as marcas de seu passado acadêmico e da tradição intelectualista; mesmo convencida da necessidade de transformação da prática pedagógica, costuma cuidar pouco das questões ligadas ao corpo e a o movimento. Ignorando as múltiplas dimensões do ato motor no desenvolvimento infantil é comum a escola simplesmente esquecer das necessidades psicomotoras da criança e propor atividades em que a contenção do movimento é uma exigência constante.

Em geral, a exigência da escola em manter a criança parada e concentrada é superior às possibilidades da idade, o que propicia a dispersão e reações motoras pelo cansaço (Galvão, 2008).

Almeida (1999) relata que o movimento é sempre associado com agitação, tumulto e desatenção. Por isso, há uma grande insistência pela contenção de movimento e uma grande preocupação em excluir o aspecto motor em sala de aula.

Limongelli (2004) complementa afirmando que o ato motor é um recurso privilegiado para a construção do conhecimento. Sem a ação motora ou verbal, falta à idéia o vigor para manter-se. A direção do desenvolvimento vai do motor para o mental. Por isso, deve-se ter liberdade de movimento para as atividades de construção de conhecimento.

A educação tradicional, tendo por objetivo transmitir aos alunos idéias e costumes para se adaptarem à sociedade estabelecida, prioriza a ação dos adultos sobre os mais jovens, para a perpetuação da ordem social (GALVÃO, 2008).

Como podemos verificar, portanto, a educação tem sempre um papel político. Wallon propunha uma educação visando acabar com a perversa seletividade do sistema; além de assegurar a todos os indivíduos o pleno desenvolvimento de suas potencialidades (GALVÃO, 2008).

É necessário deixar de olhar movimento como transgressão, buscando romper com a visão de disciplina, que visa manter os alunos sentados e calados. A imposição da imobilidade pode ser um obstáculo para aprendizagem, pois o movimento implica ativamente na atividade intelectual (GALVÃO, 2008).

A constante busca pela disciplina é muito bem discutida por Foucault, que nos mostra que é preciso explorar a transgressão, ultrapassando o limite que o mundo social impõe, e ficar atentos à relação de poder e saber, que acontece, principalmente, dentro da escola (VEIGA-NETO, 2007).

Por esse motivo, é de suma relevância que nos aprofundemos nas obras de Foucault para analisarmos a construção de significados atribuídos ao corpo.

2.2 Foucault e o Corpo: poder disciplinar na escola

De acordo com Veiga- Neto (2007) foi Foucault que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, e com base nele, podemos compreender melhor como a escola é capaz de articular poderes e assim moldar o homem através do seu corpo.

Durante a época clássica, o corpo foi considerado objeto e alvo do poder. O corpo era aquele que se manipula, se treina, que obedece. Reinava a noção de “docilidade”, onde o corpo pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado. Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 1995).

O corpo é onde se inscreve os acontecimentos; sobre o corpo se encontram estigmas de acontecimentos passados, da mesma forma, nele também nascem os desejos, os erros, se exprimem lutas. O corpo é inteiramente marcado pela história (FOUCAULT, 2008).

Sobre o corpo disciplinado, Foucault (1995, p. 119) comenta:

(...) o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, seus gestos, de seus comportamentos.

Dessa maneira, para Foucault (1995), 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).

A produção de corpos, portanto, vai além de uma dimensão psicológica ou atitudinal, são corpos políticos; pois não existe sociedade isenta das relações de poder. Numa análise microscópica do poder, onde esse se manifesta, Foucault nos fala do micropoder, onde do ponto de vista do corpo, o efeito deste poder é a produção de almas, produção de idéias de saber, de moral, num duplo movimento:

Somos primeiramente objetificados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede – uma rede que parece invisível para nós, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural (VEIGA-NETO, 2007, p. 70).

O poder disciplinar, portanto, é um poder com função de adestrar. A disciplina fabrica indivíduos, ela toma os indivíduos como objetos e como instrumento de seu exercício (FOUCAULT, 1995).

Sobre esse poder, Bujes (2001) comenta que ele produz sujeitos e saberes, pois as tecnologias aplicadas ao corpo permitem a extração de saberes sobre os indivíduos, e que ao serem devolvidos para os indivíduos, o constituem como sujeitos.

Veiga-Neto (2007) relata que o poder é fugaz, singular; o saber é ensinável, domesticável. O poder e o saber se entrecruzam no sujeito, e é no discurso que poder e saber vêm se articular. O poder produz saber e estão diretamente implicados, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziriam saber, mas o poder-saber, os processos e lutas que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento.

Azevedo e Gonçalves (2001) relatam de acordo com Foucault, que nos séculos XVIII e XIX, havia um rigoroso controle para o comportamento corporal dos alunos. E o que vemos nas nossas escolas, ainda hoje, são corpos disciplinados rigidamente pelas professoras, primando por comportamentos mecânicos e homogêneos.

A disciplina traz consigo uma maneira de punir. O castigo disciplinar tem a função de diminuir os desvios. A punição acaba sendo um sistema duplo de gratificação-sanção. O professor deve evitar usar castigo, devendo dar mais recompensas do que penas, pois é melhor o aluno querer a recompensa do que ter receio do castigo (FOUCAULT, 1995).

Bujes (2001) relata que os sistemas disciplinares operam num sistema penal menor, pois as disciplinas estabelecem micro penalidades. Através delas se pode reprimir ou valorizar certos tipos de comportamento.

Foucault (1995) comenta que um modelo de dispositivo disciplinar, compõe um espaço que é fechado, vigiado, onde os menores movimentos são controlados, onde o poder é exercido sem divisões.

A grande importância estratégica que as relações de poderes disciplinares desempenham nas sociedades modernas depois do século XIX vem justamente do fato de elas não serem negativas, mas positivas, quando tiramos desses termos qualquer juízo de valor moral ou político e pensamos

unicamente na tecnologia empregada. É então que surge uma das teses fundamentais da genealogia: o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber (FOUCAULT, 2008, p. XIX).

Para que ocorra a ordenação dos indivíduos, é necessário que as crianças sejam trazidas para o ambiente institucional; daí a importância da criação e ampliação de escolas e creches. As instituições utilizam práticas para classificar, normalizar e localizá-las em diferentes grupos (BUJES, 2001).

A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular. As disciplinas funcionam como técnicas que fabricam indivíduos úteis.

É mais do que óbvio o papel que a escola desempenhou nas transformações que levaram da sociedade de soberania para a sociedade estatal. Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na sociedade moderna. A escola “foi sendo concebida e montada como a grande- e (mais recentemente) a mais ampla e universal- máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis”; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. Foi a partir daí que se estabeleceu um tipo de sociedade, à qual Foucault adjetivou de disciplinar (VEIGA- NETO, 2007, p. 70).

Com isso, as punições disciplinares nas escolas de Educação Infantil pretendem ajustar os comportamentos e atitudes das crianças; com a finalidade de reduzir desvios de condutas consideradas padrão. A disciplina não apenas pune, mas também gratifica. Os comportamentos podem ser do bem, positivos, e aí serão gratificados; ou podem ser do mal, negativos, e aí serão penalizados (BUJES, 2001).

A disciplina é um tipo de poder, que compõe técnicas, procedimentos e aplicações que ficam a cargo de instituições especializadas que irão construir uma sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1995).

As técnicas disciplinares são instrumentos de exercício do poder, que controlam adultos e crianças, pois capturam ações em curso, as já realizadas e as que vão vir, numa evidente operação que tem a função de controlar e regular os processos (BUJES, 2001).

Para a autora, os corpos infantis se tornaram objetos de domínio de ação governamental e passaram a fazer parte de um campo que os tornou passíveis de intervenção e regulação. Através de técnicas de disciplina, o corpo foi ajustado ao aparelho de produção.

Os mecanismos disciplinares abriram caminho para que entrassem em ação, meios que produzissem sujeitos cooperativos e moralizados, necessários a ordem social. “As técnicas disciplinares, através de controle microfísicos sobre os corpos, foram utilizadas especialmente para individualizar e normalizar os seres humanos” (BUJES, 2001).

O poder disciplinar veio “substituir” o poder pastoral e o poder de soberania. O poder pastoral emana de um pastor de quem depende o rebanho; mas o pastor também depende do rebanho; ele é sacrificial e salvacionista, pois deve estar pronto para sacrificar e salvar seu rebanho, é individualizante e detalhista, pois deve conhecer cada uma de suas ovelhas, para orientá-las. O poder de soberania não vem salvar, e nem ter piedade. Percebemos então, que há um déficit do poder de soberania sobre o pastoral (VEIGA-NETO, 2007).

Assim, de acordo com o autor, a solução para esse déficit veio com o poder disciplinar. Pois com poder individualizante e microscópico, veio preencher a deficiência de ordem política do poder de soberania. Surge a sociedade estatal graças à entrada do poder disciplinar no jogo político.

É preciso entender a noção contemporânea de “educação como direito” nesse quadro de referência, num estado que é “ao mesmo tempo, individualizante e totalitário”. Disso resulta a ampliação do papel conferido à escola como instituição de regulação social, de modo que o deslocamento neoliberal a que hoje se assiste- da “educação como direito” para a “educação como mercadoria”- terá implicações que vão além do que as análises marxistas costumam apontar (VEIGA-NETO, 2007, p. 69).

O poder disciplinar de acordo com Foucault (2008) é uma técnica, um instrumento de poder, pois controlam minuciosamente as operações do corpo; trabalha manipulando os corpos e produzindo seus comportamentos, enfim, fabrica o tipo de homem necessário para a manutenção da sociedade capitalista.

A escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, e cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola foi montada como instituição para fazer corpos dóceis através do poder disciplinar. Como as crianças e jovens passam o maior tempo de suas vidas nessa instituição, os efeitos desse processo disciplinar são notáveis (VEIGA- NETO, 2007).

De acordo com Azevedo e Gonçalves (2007), o controle da sociedade sobre os indivíduos não opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo e com o corpo. Foi no corporal antes de tudo que a sociedade capitalista investiu. A sociedade necessita de corpos fortes, saudáveis e homogêneos para atender a lógica de mercado e rotinas desumanas de trabalho em busca da alta produtividade e do lucro. Uma vez que seriam utilizados, transformados e aperfeiçoados para atender o capitalismo e estando, assim, sujeitos às técnicas de disciplinamento.

A partir do século XVII, novas técnicas de poder que, centradas no corpo dos indivíduos, implicaram resultados profundos no âmbito macropolítico. Essas técnicas tomam o corpo de modo a ordená-lo em termos de alinhamento, movimento, distribuição e sobre vigilância constante. (VEIGA-NETO, 2007).

De acordo com Silva (2002) o homem, fruto do meio de produção passa a ser concebido como homem-máquina, onde seu corpo passa a ser reduzido a um corpo produtivo. Esta forma mecanizada de ver o corpo influencia diretamente seu tratamento no campo educacional, pois a educação passa a desconsiderar as práticas educativas corporais como elemento de formação do indivíduo.

Falar que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Cada um vê a disciplinaridade do próprio corpo como uma necessidade natural, e a disciplina funciona para que haja convivência na sociedade.

A docilização do corpo é muito mais econômica que o terror. Esse leva à aniquilação do corpo; aquele que mobiliza o corpo e retira-lhe a força para o trabalho. Assim, se o terror destrói, a disciplina produz. Temos, aqui um bom exemplo do caráter positivo da analítica foucaultiana: ela não é feita para lastimar ou acusar um objeto analisado- no caso, a disciplina- mas, sim para compreendê-lo em sua positividade, isso é compreendê-lo na quilo que ele é capaz de produzir, em termos de efeito (Veiga- Neto, 2007, p. 65).

A disciplina é um tipo de organização do espaço, é uma técnica que distribui os indivíduos, isolando-os e hierarquizando conforme as necessidades sociais; ela é também um controle de tempo, onde o objetivo é produzir o máximo de rapidez e eficácia, além disso, a disciplina utiliza a vigilância como um dos principais instrumentos de controle (FOUCAULT, 2008).

Foucault (2008) relata sobre o homem como produção do poder, através da ação sobre o corpo, o adestramento do gesto e a normalização do comportamento:

A grande importância estratégica que as relações de poder disciplinares desempenham nas sociedades modernas depois do século XIX vem justamente do fato de elas não serem negativas, mas positivas, quando tiramos desses termos qualquer juízo de valor moral ou político e pensamos unicamente na tecnologia empregada. É então que surge uma das teses fundamentais da genealogia: o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber (FOUCAULT, 2008, p. XIX).

Foucault foi quem melhor mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, além disso, através dele nós podemos compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular poderes com os saberes que se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não. “É o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 56).

Depois do poder disciplinar, Foucault, no final do século XVIII, tematiza sobre um novo tipo de poder, o biopoder, tomando o conjunto de corpos, esse poder inventou a população. Esse poder se aplica à vida dos indivíduos, e o que importa é que tais corpos são tomados pela vida, o pertencimento de uma espécie. O poder disciplinar atua por mecanismos disciplinares; na esfera da população, o biopoder atua por intermédio de mecanismos regulamentadores. Esses mecanismos são articulados pela norma, ela é o elemento que individualiza e compara indivíduos, ela faz de todos normais ou anormais; e são as instituições capazes de capturar nossos corpos e submetê-los as tecnologias de poder (VEIGA-NETO, 2007).

De acordo com Foucault (2008) o poder produz o saber, pois se foi possível constituir um saber sobre o corpo, através de disciplinas escolares, é a partir de um poder sobre o corpo, que foi possível um saber fisiológico e orgânico.

A partir do início do século XX, acreditou-se que o poder sobre o corpo deveria ser rígido e constante; por isso existem esses terríveis regimes disciplinares nas escolas. Mas, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que o poder sobre o corpo poderia ser mais tênue (FOUCAULT, 2008).

A escola é um espaço que acaba incorporando muitos desses mecanismos e, historicamente, quando há uma virada conjuntural significativa em termos produtivos, ela é afetada de alguma forma para que atenda às necessidades emergentes. Assim, se as mudanças de ordem econômica e tecnológica que começaram no final do século XIX, requisitaram a formação de um novo trabalhador, que deveria ser preparado pela escola, também hoje, final do século XX, isso parece estar acontecendo (PINHEIRO, 2000, p. 18).

Ao implementar a educação corporal na Educação Infantil, a instituição possui uma representação de corpo para o seu público alvo. Essas representações podem mudar ao longo do desenvolvimento humano, mas é preciso considerar que algumas marcas são difíceis de serem modificadas (PINHEIRO, 2000).

De acordo com Dreyfus e Rabinow (1995), Foucault concentra sua análise nas práticas culturais em que o poder e o saber se cruzam, e a nossa compreensão de indivíduos e sociedade é fabricada.

3. Metodologia e procedimentos metodológicos

Conhecer envolve desvendar a intimidade do próprio ser, a ignorância se vai dissipando diante das perguntas e respostas construídas por si próprio. O conhecimento implica também um autoconhecimento, e ele é também, um processo contínuo de construção e autoconstrução (GHEDIN; FRANCO, 2008).

3.1 Metodologia

Para conhecer quais os significados de corpo estão sendo construídos a partir da visão dos professores de Educação Infantil, será utilizada a metodologia qualitativa, seguindo a análise de conteúdo, que tem por base um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Esse método, juntamente com a técnica de entrevista, foi escolhido por se mostrar mais adequado à proposta da pesquisa, que é trabalhar com os discursos de professores ligados à educação infantil.

A análise de conteúdo de acordo com Ghedin e Franco (2008), Bardin (s/d), Lüdke e André (1986), nos permitem compreender e considerar integradamente as questões ideológicas, políticas e científicas, possibilitando-nos saber suas influências mútuas do processo de construção do conhecimento científico em educação.

A análise do discurso é a metodologia mais adequada para captar os significados pelos sujeitos que significam e ressignificam a realidade (GHEDIN; FRANCO, 2008; BARDIN, s/d).

Ainda, de acordo com Ghedin e Franco (2008, p. 176), utilizando a análise do discurso como método, “é possível buscar uma compreensão que possa partir de dada particularidade e chegar a sua universalidade com base nas relações instauradas pelos sujeitos da realidade a investigar”.

A análise do discurso situa-se na linguagem, na qual, se processam os significados; e constitui o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas; “o discurso processado por meio da linguagem está carregado da própria realidade que o gera” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 164).

Então, para coletarmos os discursos, foram gravadas entrevistas com os professores de educação infantil, logicamente com a prévia permissão deles; a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar atenção ao entrevistado. É necessário que todos os gestos, expressões, toda e qualquer comunicação não verbal seja levada em consideração pelo entrevistador para a compreensão e validação do que foi dito (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa em educação, é um instrumento básico para a coleta de dados; pois a entrevista é permeada por um caráter de interação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nas entrevistas não totalmente estruturadas, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém, e que são a verdadeira razão da entrevista, além disso, a vantagem da entrevista é que ela permite a captação imediata da informação desejada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O tipo de entrevista mais adequado para os trabalhos de pesquisa em educação são as que têm esquemas menos estruturados, pois as informações que se quer obter são conseguidas através de um instrumento mais flexível.

De acordo com Ghedin e Franco (2008), os discursos da fala, são formas primárias de manifestação de sentido, porque toda expressão simultânea do pensamento e da fala, raramente permite a realização da reflexão sobre o que está falando. O discurso secundário é de outra ordem, pois, implica em pensar e repensar.

Numa entrevista, deve haver percepção e a consciência de que está se analisando um discurso simples. O pesquisador deve compreender que cabe a ele fazer um discurso de segunda ordem sobre um discurso de primeira ordem (GHEDIN; FRANCO, 2008; BARDIN, s/d).

É somente pela linguagem que se pode compreender, interpretar e dar significado ao modo de ser do sujeito, e só a análise do discurso é que é capaz de buscar a compreensão de como o ser humano atribui sentido a realidade e a si próprio.

A atividade pedagógica está marcada por um fazer político; “os métodos do conhecimento são o resultado de uma experiência que se soma qualitativamente, à medida que se faz deles objeto da própria reflexão” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 144).

Interpretar, segundo Ghedin e Franco (2008) é uma construção no aspecto de ver aquilo que não estava evidente na ação. O diálogo entre o texto, o contexto e as pessoas faz com que a realidade seja carregada de sentidos e significados.

3.2 Procedimentos Metodológicos

Para iniciar a pesquisa, foi apresentado um pré-projeto, contendo todas as intenções do trabalho que nós pretendíamos executar, às diretoras das escolas de Educação Infantil e às professoras, das classes das crianças de cinco anos de idade, as quais foram entrevistadas. Foram esclarecidas todas as dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo. Além disso, elas assinaram um documento em que deixaram claro estarem cientes sobre os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa que foi realizada.

Os sujeitos da pesquisa foram professores de Educação Infantil, das classes de crianças de cinco anos de idade, de Escolas Municipais de Educação Infantil, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A escolha por essa faixa etária foi pelo motivo dessa idade ser a última etapa na Educação Infantil, pois em 2006, foi promulgada a Lei n. 11.274, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

As escolas selecionadas foram de diferentes bairros da cidade, todas municipais, chamadas de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil); e as diretoras deram autorização para que a entrevista com as professoras fossem feitas, mas estas ficaram à vontade para decidirem participar ou não da pesquisa.

Sete professoras, de escolas diferentes, se dispuseram a dar a entrevista; cinco delas são efetivas no cargo pela prefeitura, apenas uma professora era mestre em educação, as outras não tinham nenhum tipo de especialização, apenas eram formadas em pedagogia, e eventualmente participavam de algum curso promovido pela prefeitura.

As entrevistas foram do tipo semi-estruturadas feitas em salas fechadas, apenas com a entrevistadora e o entrevistado; após a permissão da professora e a assinatura do termo de consentimento, as perguntas foram feitas e gravadas com um gravador de voz.

As duas questões que nortearam a entrevista foram: “Que significado tem para você a disciplina em sala de aula?” e “A disciplina é importante no processo de ensino-

aprendizagem?”. Além dessas, foram feitas outras perguntas, surgidas no decorrer das entrevistas, visando um maior esclarecimento sobre o assunto.

Todas as professoras entrevistadas mostraram-se bem tranqüilas ao discorrerem sobre as questões levantadas, e falaram sem nenhum tipo de receio à respeito das próprias práticas pedagógicas.

A coleta de dados foi feita, aproximadamente, durante dois meses, nas Escolas Municipais de Educação Infantil de 1 a 2 vezes por semana. Após as entrevistas gravadas com os professores; ao final da coleta de dados, elas foram transcritas, literalmente, além disso, foram selecionados trechos das entrevistas foram os quais julgamos mais interessantes para serem analisados e discutidos à luz das teorias foucaultiana e walloniana.

4. Análises dos Dados

Nesse capítulo iremos analisar as entrevistas gravadas e transcritas, com base na teoria de Michel Foucault e Henri Wallon.

A teoria de Wallon foca a importância da relação da criança com o meio, e é através de constantes transformações que se constitui a pessoa, além disso, Wallon considera que o desenvolvimento da criança se deve aos fatores orgânicos e sociais.

O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto de seu desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Com base nas suas competências e necessidades, a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual aplicar suas condutas. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se junto com a criança (GALVÃO, 2008, p. 39).

É no nosso corpo que trazemos marcas sociais e históricas, o homem aprende por meio do seu corpo, e é através dele que incorporamos conhecimentos, atitudes, valores, normas. Para desenvolvermos a inteligência cognitiva, precisamos desenvolver o aspecto motor e afetivo, e vice-versa. Assim, o movimento corporal é constitutivo das relações que a pessoa estabelece ao longo da vida.

Para entendermos como o corpo pode ser domesticado, ensinado e manipulado ao longo da vida, Veiga- Neto (2007), nos fala da importância de estudar Foucault, pois ele é responsável por estudar as transformações de certas práticas institucionais, no âmbito das instituições, na qual ele denomina de instituições de seqüestro, como a escola, onde ocorrem castigos e violências corporais, que utilizam do disciplinamento para criar corpos dóceis.

Foucault (1995, p. 147) comenta que “no século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas...”.

Entretanto, de acordo com Mahoney e Almeida (2004), o movimento do corpo é necessário para que se construa o conhecimento, ele é imprescindível para a constituição da pessoa e para o desenvolvimento global do ser humano.

Podemos constatar, através das entrevistas com as professoras das crianças de cinco anos de idade, da rede municipal de ensino, que, ainda hoje, a escola se depara com algumas posturas semelhantes às comentadas por Foucault, quer dizer, há uma busca constante da disciplina, através do controle corporal do indivíduo e da imposição de uma sociedade normatizadora.

A respeito da disciplina P1 diz:

“Olha, para mim a disciplina acaba sendo fundamental”.

“A disciplina, para a questão da atenção, da concentração, do aproveitamento das coisas que a gente tá discutindo, o que eu tô falando, o que os outros estão falando, eu acho assim, que é... fundamental”.

Durante a época clássica houve a descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. O corpo era visto como aquele que se podia manipular, treinar, além disso, o corpo deveria obedecer e se tornar hábil. A escola era um dos lugares propícios para controlar e corrigir as operações do corpo; reinava, então, o conceito de “docilidade”, onde o corpo dócil é aquele que pode ser submetido, transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 1995).

Galvão (2008), por sua vez, comenta sobre a necessidade de romper com a visão tradicional de disciplina, que visa uma classe de alunos sentados e quietos afirmando que é preciso deixar de olhar o movimento como fonte de transgressão, olhando a criança como um ser corpóreo, onde o movimento torna-se positivo para o desenvolvimento da criança completa.

Ao analisarmos a fala de P1, verificamos o quanto ela ainda está embasada nas práticas disciplinares da época clássica, o que talvez a impeça de perceber e até se utilizar de um possível exercício dos movimentos no auxílio do desenvolvimento cognitivo.

P3 comenta como ela entendia a disciplina antigamente e como ela vê hoje:

“Porque antigamente a disciplina era, por exemplo, não se podia conversar, não se podia levantar, não se podia nada. A disciplina pra mim hoje, não é assim, as crianças tem direito de

conversar...de caminhar, mas tem que ser todo dentro de uma regra, que tem que tá, todo acontece direcionado para o trabalho, tá?”.

A partir dos comentários de P3, observamos uma contradição, pois ao mesmo tempo em que ela diz que a disciplina hoje é diferente, ela confirma a utilização de regras e de um comportamento voltado apenas para o trabalho.

Nesse sentido, Foucault (1995) afirma que a disciplina fabrica corpos submissos e dóceis, ela aumenta as forças do corpo, em termos econômicos de utilidade e diminui essas forças em termos políticos de obediência. “Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (p. 119).

Vemos, portanto, quando P3 nos diz “... *A disciplina pra mim hoje, não é assim, as crianças tem direito de conversar... de caminhar, mas tem que ser todo dentro de uma regra, que tem que tá, todo acontece direcionado para o trabalho...* ela deixa claro, para nós, o quanto ela acredita nas regras disciplinares, por mais que diga que as crianças têm direito a conversa e passeios, mas tudo em sua hora e lugar.

A professora P7, assim como P3, relaciona a disciplina de hoje com a disciplina de antigamente, afirmando que:

“Eu acho o seguinte, antigamente, quando eu estudava, minha mãe, os meus pais, a família tinha assim, mais pulso firme com as, com os filhos; os pais, por exemplo, se a professora reclamasse da criança, o pai não ia ficar bravo com a professora, nem ia denunciar, o pai ia na criança, tanto é que meu pai falava pra mim: Se vier alguma reclamação, ou nota baixa, você vai se ver comigo! Tudo bem, isso era uma ameaça, mas isso fez de mim hoje, o que eu sou. Então quer dizer, eu tive uma responsabilidade, porque eu sabia que se eu não fosse bem, eu teria que...falar com ele, tinha que...prestar contas. Agora hoje não, hoje você fala com a mãe, com o pai, ah, mais eu não consigo dá conta do meu filho, que quê eu posso fazê? Ah! Ele não fez tarefa, mas ah....Ah! Meu filho bateu, mas eu não sei o que eu faço com ele. Quer dizer, tá vi, um ponto que...eu acho, na minha opinião, que tá sendo falha, é a família, porque eu acho que a

família tem que ter pulso firme com o filho, se a família não domina o filho, como é que a professora vai dominar uma criança, que num...que não é filho dela, como que você vai impor coisas que num, num faz farte de você”.

De acordo com a entrevista de P7, podemos constatar que ela acredita que a responsabilidade de disciplinar a criança é da família, afirmando que a família deve dominar a criança, para depois a professora ter o domínio desse aluno.

Na análise das entrevistas com as professoras, fica claro para nós que a disciplina deve ser responsável por dominar os corpos da criança; e assim, como ocorriam antigamente, as instituições de seqüestro, como por exemplo, a escola, utilizava de castigos e violências corporais, para que através do disciplinamento, fossem criados corpos dóceis. Mas, ainda hoje, há o desejo de manter essa estratégia de disciplinamento dos corpos.

Galvão (2008) ao discutir a atuação da escola, afirma que esta ainda apresenta marcas de um passado acadêmico, pois pouco cuida das questões de corpo e movimento, esquecendo-se muitas vezes das necessidades psicomotoras da criança, propondo atividades que priorizam a contenção de movimento.

O excesso de disciplina pode acarretar sérios problemas ao desenvolvimento a criança, já que para que haja uma aprendizagem significativa, a inteligência, o ato motor e a afetividade precisam caminhar juntos. A inibição do movimento corporal durante o processo de ensino-aprendizagem pode inibir também o desenvolvimento cognitivo da criança.

Nesse sentido, Veiga-Neto (2007), ao discorrer sobre disciplina, relata que a escola é encarregada de impor a disciplina, ela cumpre o papel de fabricar o objeto do poder disciplinar, ou seja, os mesmos corpos dóceis tão discutido por Foucault.

A disciplina funcionará, assim, como um instrumento capaz de formar cidadãos aptos a viverem na sociedade moderna, cidadãos que podem ser moldados de acordo com a necessidade governamental.

Para Foucault (1995) o poder disciplinar tem como função adestrar, quer dizer, a disciplina fabrica, domestica os indivíduos, através de técnicas específicas de poder, na qual utiliza instrumentos simples como, o olhar hierárquico, a sanção normatizadora e o exame.

Muitas vezes, a disciplina é associada ao desenvolvimento da criança, como sendo necessário ao desenvolvimento normal, um exemplo disso, é o que afirma a professora P4:

“Eu acho que é muito importante, porque à partir do momento que a criança não tem uma disciplina na sala de aula é, ela não consegue realizar a atividade e,e,e...desenvolver (pausa) os, os, os desenvolvimento que ela precisa, né? Senão...eu até brinco com eles assim, as crianças que ficam falando muito quando você tá trabalhando, tá atrapalhando a outra, tá brincando, ela não tá aprendendo, e...”

De forma errônea, P4 relaciona a disciplina com a aprendizagem, pois a função postural está ligada a função intelectual, há uma relação de reciprocidade entre as duas.

Ao mesmo tempo, a função postural dá sustentação à atividade de reflexão mental. Entre ambas há uma relação de reciprocidade. Assim, durante a leitura de um texto, confrontamo-nos com problemas difíceis de serem resolvidos, mudar de posição, levantar da cadeira ou andar um pouco, são recursos que podem ajudar. Propiciam a superação do estado de estagnação e paralisia em que a mente parece entrar, é como se as variações tônicas desobstruíssem o fluxo mental (GALVÃO, 2008, p. 71).

Foucault (1995) afirma que ao controle disciplinar estabelece uma relação melhor entre um movimento e a atitude geral do corpo, enfim, que a disciplina é condição *sine qua non* para produzir um corpo que obedece a ordens e regulamentos, o que significa ter gestos eficientes (FOUCAULT, 1995).

O sujeito, muitas vezes, é objeto de influências externas, como é o caso, da criança na escola, onde as manipulações vão ser responsáveis por criarem corpos que serão facilmente moldáveis pela sociedade. Agora, se quisermos que o sujeito cumpra sua dimensão humana, ele deverá ser educado de forma que construa sua autoconsciência, de modo que reverta os ensinamentos distorcidos que o alienavam, conquistando assim, sua soberania.

A busca constante, por parte das professoras, da imobilidade corporal das crianças na escola, só contribuem para desenvolver sujeitos submissos e alienados da sociedade na qual vivem, onde a disciplina visa manter as crianças sob controle.

Em geral, a maior parte das tarefas que a escola propõe aos alunos, onde elas devem ficar sentadas e paradas, são superiores as possibilidades da idade das crianças (GALVÃO, 2008).

Na maioria das vezes, o desenvolvimento intelectual depende do movimento para que ocorra uma aprendizagem efetiva da criança; então a contenção dos gestos e expressões corporais das crianças, pode impedir o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

P6 também relaciona a questão da disciplina com a aprendizagem. Vejamos o que ela fala:

“A criança que tá... que é indisciplinada, aquela criança que não para, que não se organiza, é... que não tem, que, vamos supor, que tá o tempo todo brigando, cutucando, tá, um amigo, é, brigando, que não, que num se concentra, ela tem uma dificuldade de aprendizagem, tá? Então ela precisa de ter uma orientação muito maior do professor, precisa duma atenção, muito grande do professor, orientando no que ela vai tá fazendo. Agora, a criança que tem uma disciplina, que ela já consegue, disciplinar o próprio corpo, a sua própria atenção, a sua própria audição, é...ela já consegue, ela tem uma facilidade maior pra trabalhar tudo que é proposto”.

Podemos perceber que P6 acredita que disciplina está ligada ao controle do corpo quando ela fala que “[...] a criança que tem uma disciplina, que ela já consegue disciplinar o próprio corpo [...]”. Ao analisarmos a fala dessa professora, considerando o contexto e sua entonação, fica clara a relação que ela faz da disciplina com o corpo que obedece a ordens e regulamentos, que pode ser moldado, transformado e aperfeiçoado.

A professora assume, com essa colocação, uma postura foucaultiana, em que vê a disciplina muito mais como contenção, colocando-se, portanto em contradição com a teoria de Wallon e segundo Prandini (2004), pois acreditamos que a evolução das funções do domínio do conhecimento se dá a partir do movimento, quer dizer, a origem do pensamento está no movimento, posto que, é a experimentação corporal que vai possibilitar a criança desenvolver todas as suas potencialidades.

Mahoney e Almeida (2004) relatam que o movimento corporal é um recurso indispensável no processo de aprendizagem; pois a direção do desenvolvimento vai do motor para o mental. “Daí a necessidade de liberdade de movimento nas atividades que contribuem para a construção do conhecimento” (p.17).

P2 confirma a visão de P1 no que se refere à disciplina, pois ela comenta:

“A gente acredita que eles têm que ter uma postura de estudante”.

P2 ainda fala que disciplina é fazer o que a professora manda, que não pode ficar conversando, nem levantando muito. Podemos então, deduzir que quando P2 nos fala em postura de estudante está trazendo aquela visão tradicional de criança quietinha em sua carteira ouvindo os ensinamentos e seguindo as orientações do professor em silêncio e com toda atenção.

A visão da professora P2, sobre a postura das crianças, vai ao encontro das explicações de Foucault (1995), na qual fala que na segunda metade do século XVIII, o soldado se tornou algo que se fabrica, com um corpo que mais parece uma máquina, a postura deveria ter a cabeça ereta e alta, não podia curvar as costas, deveriam ficar imóveis esperando o comando e permanecer em silêncio.

Galvão (2008) reflete sobre essa ditadura postural, dizendo que essas exigências desrespeitam as condições da criança, no que diz respeito ao seu controle corporal. O movimento tem papel fundamental na afetividade e na cognição, a função postural, está ligada à atividade intelectual, dando sustentação à atividade de reflexão mental, dessa forma, torna-se de suma relevância que o aluno possa mudar de posição, levantar-se, ou até mesmo andar, pois são recursos que superam o estado de estagnação em que a mente, algumas vezes, se encontra.

Nesse sentido, Mahoney e Almeida (2004), seguindo os caminhos wallonianos, afirmam que a interação social que facilita a aprendizagem é aquela que respeita o momento de desenvolvimento da criança, dos pontos de vista motor, afetivo e cognitivo

A professora P7 também relaciona a disciplina com a aprendizagem, afirmando que:

*“Eu acho assim, a disciplina pra mim é, é o comportamento,
cê tem que ter um certo comportamento pra você poder aprender as*

coisas. Por exemplo, não adianta eu tá lá ensinando, falando, e eles...numa bagunça! Um brincando, outro chutando, eu acho que eles tem que tê assim (pensou) um respeito, e sabê, que nem, a professora tá falando, então que que eles tem que fazer? Saber ouvir, isso é disciplina, é um combinado, então eu tô falando eles tem que ouvir pra poder aprender”.

A disciplina, de acordo com as afirmações de P7, é fundamental para que ocorra a aprendizagem, ela acredita que o comportamento está intimamente ligado com o processo de ensino-aprendizagem.

Galvão (2008) nos coloca que a atitude corporal mais adequada varia de acordo com o tipo de atividade, e muitas vezes são justamente as variações do corpo que permitem que as crianças fiquem atentas a atividade. A autora afirma também que a criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, além de recorrer a gestos para completar a expressão do seu pensamento; então, os progressos da atividade cognitiva, fazem com que a inteligência se integre ao movimento e vice-versa.

Na entrevista de P7, podemos perceber que a professora acredita que é necessário as crianças fiquem quietas, imóveis e caladas para aprenderem; mas, sabemos que para que haja um processo efetivo de ensino-aprendizagem é necessário que as crianças possam se movimentar, se expressar; o movimento está intimamente ligado com a parte cognitiva do aluno.

P5 deixa claro na sua entrevista a relação da disciplina com o controle:

“Ah!Eu vejo assim, como disciplina, quando, cê, igual, vai aplicar uma atividade e cê consegue ter um certo controle, é, assim, sobre a atividade, e, e as crianças consegue ficar, um, assim, como eu posso dizer, ah, eu, ter um controle, uma classe equilibrada...”

E P5, ainda sobre a disciplina, complementa:

“Eu vejo como controle, disciplina, a disciplina na sala de aula é um controle. Nossa tem que ter; sem a disciplina você não consegue fazer nada”.

Sobre o controle corporal, Foucault (1995, p. 118) nos fala que “o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições e obrigações”. Nasce então, uma “anatomia política”, que define como se pode controlar os corpos dos outros.

A excessiva rigidez e o autoritarismo do professor, em relação aos alunos colocam a criança numa posição de passividade, impedindo que ela se desenvolva sua espontaneidade e curiosidade própria da infância (Galvão, 2008).

O movimento dos alunos, muitas vezes é encarado como elemento gerador de desatenção, porém Limongelli (2004) nos mostra que os movimentos de reações posturais, permitem à pessoa expressar suas emoções, além disso, o movimento corporal não é apenas deslocamento voluntário do corpo no espaço, mas sim, uma atividade na qual são construídos e expressos conhecimentos e valores.

Podemos perceber que muitos professores querem ter o controle dos alunos através da disciplina, fazendo com que as crianças se desenvolvam de forma submissa, e assim, não desenvolvam suas potencialidades. Pois o excesso de controle, não favorece a autonomia, a criatividade e a espontaneidade da criança.

A criança necessita de estímulos para que se desenvolva nos planos afetivo, cognitivo e motor, para isso, o meio é responsável em utilizar práticas pedagógicas que valorizem as necessidades psicomotoras das crianças, de modo que o próprio aluno desenvolva a sua autodisciplina e seu autocontrole.

Vejamos também o que P7 fala a respeito da disciplina:

“Eu acho que é fundamental, tem que, disciplina pra você pode dá aula, tem que ter disciplina, lógico. E hoje em dia, você vê, tá difícil, né? As crianças vêm assim, com essa falta de disciplina, então você que tem que impor. Você tem que conversar, explicar, aplicar as regras, fazê todo um combinado; porque senão você não consegue dar aula; eu acho que é fundamental, muito importante, sem ela, você não consegue trabalhar”.

Podemos perceber a partir de alguns comentários das entrevistas, que as professoras, buscam a disciplina através do controle corporal, ou seja, as crianças não devem levantar

muito, devem ter postura, precisam conversar menos, etc. E, a roda, que seria um posicionamento mais democrático, acaba se tornando mais um meio de controle. Tomemos como exemplo essa parte da entrevista de P2:

“Na roda a gente sempre combina, né... de estarem em roda mesmo, a gente fala que eles ficam sentados igual indiozinhos, né... com a perninha cruzada, e aí não dá para falar todo mundo junto, então, o combinado é... levantar a mão para falar, né?... esse é um combinado de ordem”.

Foucault (1995) nos fala sobre as práticas disciplinares e de vigilância, citando o, que *panopticon* seria uma máquina óptica que fiscaliza a ação das pessoas, comandando o funcionamento das instituições, e o que importa é que quem está sendo vigiado saiba que está a mercê do olhar do vigilante.

O *panopticon* consiste num amplo terreno com uma torre no centro, e sua periferia é composta por cela. Dessa torre tudo pode ser visto. De acordo com Foucault, o *panopticon* produz ao mesmo tempo, poder, saber, controle sobre o corpo, controle sobre o espaço; é um mecanismo de localização dos corpos no espaço. Mas, o mais importante não é o modelo arquitetônico, mas sim, mas o modo de poder sobre o espaço, sua função de aumentar o controle (DREYFUS; RABINOW, 1995).

O panoptismo é, assim, o dispositivo que consegui inverter o espetáculo, seja esse uma missa, uma apresentação teatral, um show musical, um comício, um circo, seja, uma sessão pública de castigo, suplício e morte. Ao invés de a multidão assistir o que acontece com uns poucos, são uns poucos que assistem o que acontece na multidão (VEIGA- NETO, 2007, p. 67).

Essa localização estratégica, onde se pode ter o controle das pessoas, pode ser vista na formação de roda, muito utilizada na educação infantil, pois, a professora mantém o controle e vigia todas as crianças ao mesmo tempo.

A roda torna-se, assim, um instrumento para que o espaço se mantenha em ordem, onde as crianças devem permanecer sentadas, com uma determinada postura, e em silêncio; além disso, a professora é favorecida por essa formação, onde se pode manter todo o controle sobre as crianças.

Torna-se equivocado essa idéia de controle, o qual exige uma determinada postura escolar, pois a criança pode estar parada, sentada, como a escola exige, mas sem sequer estar prestando atenção na atividade proposta (GALVÃO, 2008).

O *panopticon* mesmo que não tenha sido construído, como aponta Foucault, representa o esquema da tecnologia disciplinar moderna; essas técnicas foram aplicadas a diversas instituições, onde a tecnologia da disciplina reuniu a produção de indivíduos úteis e dóceis e a produção das populações controladas e eficientes (DREYFUS; RABINOW, 1995).

De acordo com Dreyfus e Rabinow (1995) o principal objetivo do poder disciplinar era produzir um ser humano com o corpo dócil e produtivo. Essas técnicas para os corpos disciplinados eram aplicadas, sobretudo, às classes trabalhadoras, mas também eram aplicadas as escolas e universidades.

P3 comenta a postura na roda dizendo que:

“Elas podem sentar onde elas querem, às vezes, a gente precisa separar algumas crianças, né? Porque um briga com o outro, é livre, eles sentam onde eles querem, o trabalho em mesinha, às vezes é livre, mas a maioria das vezes é direcionado, eu escolho os grupos que vão trabalhar. Geralmente a gente fala assim, vamos senta, vamos cruzar a perninha, porque se ficar com a perna esticada o amigo vai levantar, vai tropeçar, então a postura mais correta seria vamo cruzar a perninha.”

De acordo com as palavras de P3, podemos afirmar que a professora impõe tanto os lugares que as crianças devem sentar quanto à posição postural na roda.

Mais uma vez, há uma busca constante das professoras pelo controle corporal das crianças, a disciplina vem para fabricar corpos obedientes e submissos, que serão facilmente moldáveis pela sociedade.

A professora utiliza de técnicas disciplinares, como, separar algumas crianças, direcionar tarefas, impor postura; para assim criar corpos disciplinados; além disso, essas exigências posturais, muitas vezes, são superiores as capacidades infantis.

Galvão (2008, p. 111) sobre essas exigências posturais, diz:

Através dessa reflexão, o nosso objetivo é deixar bem evidente a inadequação das exigências feitas pela escola, que, impondo uma verdadeira “ditadura postural”, desrespeita as condições da criança quanto ao controle voluntário de suas ações e o funcionamento da atividade intelectual, propiciando a incidência desse tipo de conflitos *entrópicos*.

A grande incidência de exortações e advertências verbais, emitidas pelo professor, na esperança de controlar os alunos, não tem nenhum significado positivo, e desgastam professores e alunos; esse desperdício de energia foi chamado de acordo com Galvão (2008) de “conflitos entrópicos”.

P4 nos mostra como a educação infantil está preparando a criança para a escolaridade posterior, pois ela cita um aspecto da roda onde fica clara essa preparação:

“A roda de história, porque se você for vê a hora que eles saírem daqui para o fundamental, né? Num vai ter mais aquela roda de história, uma porque a sala é muito grande, o número de crianças são muito, mas eu também já faço com eles ouvindo história na cadeirinha, mas às vezes eu volto pra roda pra fazer a história”.

É preciso compreender que o processo de formação do indivíduo, inclui necessidades diferenciadas para cada idade, e cabe ao professor conhecer e aplicar atividades que condigam com a fase de desenvolvimento da criança.

A disciplina, de acordo com Foucault, funciona primariamente sobre o corpo, onde o objetivo da tecnologia disciplinar é forjar um corpo dócil, que pode ser utilizado, transformado e aperfeiçoado (DREYFUS; RABINOW, 1995).

Foucault afirma que identificou o mecanismo através do qual o poder opera, ou seja, a tecnologia política do corpo. O corpo é um componente essencial para a operação das relações de poder na sociedade moderna, sendo que o corpo só se torna útil, se for ao mesmo tempo, produtivo e submisso (DREYFUS; RABINOW, 1995).

Foucault chamou de biopoder essa questão do corpo ser tido como um objeto a ser manipulado, ou seja, o poder disciplinar, através de uma tecnologia do corpo como objeto de poder, visava tratar o ser humano como um corpo dócil. Esse controle disciplinar e a criação dos corpos dóceis estão ligados ao surgimento do capitalismo, pois a sociedade precisava de corpos produtivos, que pudessem ser moldados de acordo com a necessidade do Estado (DREYFUS; RABINOW, 1995).

Estabelecem-se, assim, dois conjuntos de mecanismos complementares e articulados entre si, que ocupam esferas diferentes: na esfera do corpo: o poder disciplinar atuando por meio de mecanismos disciplinares; na esfera da população, o biopoder atuando por intermédio de mecanismos regulamentadores. Tais esferas situam-se em pólos opostos mas não antagônicos: num pólo, a unidade; no outro, o conjunto (VEIGA-NETO, 2007, p. 71).

A educação tem sempre um papel político, Galvão (2008, p. 93) nos diz que:

Numa reflexão sobre os regimes fascistas, Wallon mostra como seus dirigentes estavam cientes da força política da educação. Valorizando fatores como o sangue e a raça, a educação fascista buscava manter os indivíduos em sintonia com seu lado mais instintivo e primitivo. À exaltação desses aspectos somava-se a limitação dos recursos da inteligência, da qual denunciavam as conseqüências perniciosas. Assim formados, os indivíduos ficariam mais suscetíveis de mergulhar na retórica contagiante dos políticos e de aderir às suas idéias fascistas.

Na entrevista com P2, é possível observar como a regra é imposta, para que as crianças internalizem a disciplina:

“E na sala, também tem que ter a regra... então só... que a gente procura não fazer da regra uma coisa pra (gaguejou) eles não ficarem internalizando, então... não pode brigar, não pode bater... a gente fala assim é... a gente procura levantar passos que eles vão fazer mas sem ficar com esse não... então não pode correr... não é não correr... é... então nós vamos andar no corredor, entendeu?”

Nessa parte da entrevista, podemos perceber que a professora tenta dar ordens sem que elas se pareçam ordens, ou seja, há uma camuflagem das regras.

Veiga- Neto (2007) comenta que o objetivo das regras pela via disciplinar é de fabricar corpos dóceis; e a escola cumpre o papel de fazer dos corpos, o objeto do poder disciplinar, já que é a instituição onde a criança passará o maior tempo de sua infância e juventude.

As regras utilizadas pela professora nos mostram como a escola busca manter o poder disciplinar, através da dominação do corpo, pois só vai se tornar útil para a sociedade, aquele corpo que for submisso às regras impostas.

P4 também nos mostra a importância da regra, dizendo:

“Eu acho assim, regra é o tempo todo. A partir do momento que ele entrou no portão da escola você tem que trabalhar”.

A professora P4 ainda relaciona algumas regras na educação infantil com o trabalho fora da escola, mostrando que a educação infantil é também uma preparação para a formação da classe trabalhadora:

“Eu acho que assim, e eu cobro muito... uniforme, na minha sala desde o primeiro dia eu cobro uniforme, tem uniforme, pode comprar? Então vai vim de uniforme. Porque você vai sair daqui, você vai pra outro lugar, escola particular, você não pode entrar sem uniforme, você vai trabalhar numa firma, você precisa ter uniforme”.

A regra é uma palavra que está sempre nas palavras das professoras, pois é através do poder disciplinar que a escola formará o cidadão dócil, que possua um corpo produtivo e obediente; para trabalhar na sociedade.

Galvão (2008, p. 113) relata que:

Wallon propõe que a escola reflita acerca de suas dimensões sócio-políticas e aproprie-se de seu papel no movimento de transformações da sociedade. Propõe uma escola engajada, inserida na sociedade e na cultura, e, ao mesmo tempo, uma escola comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos, numa prática que integre a dimensão social e a individual.

A escola deve ser um meio onde o desenvolvimento seja promovido, visando à criança completa e corpórea, além de levar em consideração, que a infância deve ser vivida com conteúdos próprios.

Veiga- Neto (2007) relata que devemos educar o sujeito para que ele possa desenvolver sua autoconsciência, para que ele não se influencie pelo cenário político, econômico, educacional; pois essas manipulações externas são as maiores fontes de problemas sociais.

A regra é ensinada por P6 para as crianças como “combinados”, além disso, ela utiliza sinais de ordens, vejamos:

“Tá, aqui na minha sala eu tenho um combinado com eles que é um, dois, três; então um, atenção! a professora vai falar, dois, eu preciso me organizar, então se eu to em pé, eu tenho que sentar, se eu to de costas eu tenho que virar para a professora, e três é silêncio; eu tenho que ouvir a professora. Então isso é, isso é tranqüilo com eles. Então eu falo um, dois, três, eles já, já foram assim, treinados, vamô dizer, que um, dois, três, significa que eles vão ter que prestar uma atenção maior”.

Através do relato da professora P6, podemos relacionar o pensamento dela com as palavras de Foucault (1995, p. 140) quando ele diz que, o treinamento dos escolares deve ser feito “com poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre”. Além disso, “o aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente cada um deles”.

A professora P4 comenta que a regra deve ser trabalhada o tempo todo. Vejamos:

“Num faço fila, sabe, um atrás do outro, mas eles levantam se eles tiverem na cadeirinha ou no chão, é andando, apostar corrida é uma hora que você tá brincando. Na hora de lavar a mão eu acho que tem que ter o respeito da fila, a mãe num vai no banco e não corta a fila de ninguém. Na merenda tem que fazer a fila, então essa coisa da regra é o tempo todo, e só vai ter resposta mesmo, se você trabalha, porque por mais que você trabalha o tempo inteirinho, cê vê que a criança sempre sai dali. Então você fala, nossa, eu falei, falei e, mais aí tem uma hora que você vai ver o resultado. Sabe, a posição de sentar na cadeira, eu explico porque que tem isso daqui, que é o encosto, a gente explica as partes, se você ficar nessa posição (gesto), além da atividade sair feia, porque você tá, a postura vai tá prejudicando, né?”.

Podemos perceber claramente a contradição da professora P4 a respeito da fila, pois ela ao mesmo tempo em que diz que não faz fila com as crianças, no decorrer da entrevista ela

assume que tem os momentos certos na qual a fila deve ser feita; além disso, ela salienta que deve haver regra o tempo todo para as crianças seguirem.

A disciplina relatada por Foucault (1995) requer um local específico, onde cada indivíduo deve permanecer no seu lugar; e o espaço disciplinar é dividido de acordo com a quantidade de corpos, além disso, deve haver vigilância no local. A ordenação por filas, muito vista nos colégios, é um exemplo da forma de repartição dos indivíduos, onde esse alinhamento obrigatório se traduz num movimento perpétuo, na qual, muitas vezes marcam uma hierarquia de saber ou de capacidades.

Essas disciplinas organizadas por lugares e fileiras, criam espaços funcionais e hierárquicos, onde marcam lugares, estabelecem valores, garantem a obediência dos indivíduos. A primeira operação da disciplina é transformar a multidão confusa em multiplicidades organizadas (FOUCAULT, 1995).

Toda ação educativa, segundo Amaral (2007), pressupõe um tipo de adulto que se quer formar para a sociedade, e muitas vezes o tempo de escolarização, torna-se opressivo e acrítico, ignorando as múltiplas potencialidades a serem desenvolvidas na criança.

Ao contrário do que a tradição intelectualista propõe, a ótica pedagógica walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a maior meta a ser alcançada, mas sim, considera que a criança deve ser desenvolvida como um todo.

A professora P7, através da sua entrevista, também nos mostra como funciona a regra na escola:

“(...) eles tem todo umas regras, todos uns combinados, pra (gaguejou) pra hora das coisas que a gente faz aqui na escola. A rotina, isso, e eles já sabem, certinho, parece um relóginho (risadas). Chega, o que tem que faze, a hora do parque, a hora da merenda, o que pode, o que não pode, que tem a hora da atividade, que é a hora de fazer silêncio, tem que aprender, é (gaguejou) tem todo esse... rotina. Então a maioria entende bem, mas foi difícil, no começo eles não tinham nada, no começo do ano, agora já tem todo um... a gente preparou a criança, todo um combinado, a rotina foi muito importante. Então eles...seguem direitinho.

Como podemos ver, a professora utiliza a regra com as crianças, camuflando o nome, como “combinados”; e afirma como as crianças se comportam diante de tantas regras, ou seja, as crianças têm os seus corpos docilizados, pois seguem toda uma normatização dentro da escola.

De acordo com Veiga-Neto (2007, p. 75) “é a norma que articula os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com os mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população)”. A norma faz de todos um caso seu: normal ou anormal. O anormal está na norma, mesmo que ele seja tomado com um oposto ao normal. Vejamos como essa questão se apresenta no relato de P1:

“Agora eu tenho, por exemplo, o caso de uma criança que destoa do grupo, porque é uma criança que vai ser avaliada agora... com transtorno de de comportamento, de de hiperatividade, tá?”

A atividade da criança na fase dos cinco anos de idade, é marcada pela instabilidade, há uma grande dificuldade da criança permanecer parada e concentrada como a escola exige, por isso é muito importante que as professoras conheçam as fases de desenvolvimento da criança.

Podemos verificar, de acordo com o relato de P1, que como a criança é apontada como “diferente” do grupo, coloca-se que ela tem algum desvio de comportamento. Sobre esse aspecto Veiga- Neto (2007, p. 75) comenta:

A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – entre os elementos individuais – e verticais – entre cada elemento e o conjunto. E, ao fazer isso, chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque des-via, tira do rumo, leva à perdição.

Podemos concluir, de acordo com Veiga-Neto (2007), “que não existe saúde nem doença em si, mas apenas em relação a uma capacidade normativa”.

P3 nos fala sobre a disciplina relacionando com o comportamento da criança:

“(...) se ela não acontecer, fica muito difícil, porque tem criança, que assim, a gente vê alguns problemas, que não conseguem se comportar, geralmente eles não conseguem ter o mesmo desempenho das outras crianças”.

Para Wallon, segundo Galvão (2008), há um equívoco quanto ao conceito de aprendizagem, pois o movimento mantém uma estreita relação com a atividade intelectual, então, a imposição de imobilidade por parte da escola pode ser um obstáculo para que ocorra uma aprendizagem significativa da criança.

Muitas vezes, as crianças que se comportam fora da norma imposta pela escola, são consideradas como crianças problemáticas, desde modo, fica evidente que a escola quer alunos obedientes, submissos, que controlem o próprio corpo; pois corpos imóveis, calados, são mais fáceis de serem dominados.

Podemos observar que várias professoras destacam algumas crianças que são fonte de vários “problemas” para elas, ou seja, crianças que estão fora da norma. Vejamos o relato de P5:

“Porque assim eu tenho um aluno, o V., ele é indisciplinado, ele me atrapalha a todo momento. Porque assim, por tudo que eu chamo a atenção dele, assim, V. vamos fazer a atividade? Olha aqui, vamos fazer bem bonito! Aí eu, eu chamo a atenção dele pra aquela atividade, ele não que sabe. Ele, ele, pula, vira cambalhota, todo mundo tá sentado, é...dialogando, é...conversando com o outro sobre a atividade, é...assim, tudo envolvido na atividade, e ele, ele não, ele pula, ele brinca, ele vira piruleta, tira atenção das crianças, ele pega o lápis, finca na criança que tá fazendo atividade, ele finca; ontem mesmo ele apontou um lápis, ele pediu pra eu apontar um lápis, atividade de artes, eu apontei o lápis, ele veio e fincou dentro do ouvido, da orelha da criança! Então quer dizer, pra mim é um aluno indisciplinado, cê vê eu falo com ele, o V. agora não é hora disso, não é hora de brincar ainda, é hora de trabalhar, não é hora de brincar. Tô na roda, na roda de conversa, a gente fazendo crachá, ele, ele não quer sabê, cê vai lá chama ele, ele, ele, pra ele vim cê tem que pegar

na mão dele e trazer meio que arrastado. Ai cê senta ele na roda, ele volta de novo, você faz umas dez vezes e ele volta de novo; bate nas crianças, não volta pra atividade, pra ele envolver, eu tenho assim, que é...me cede a chantagem dele, ele é assim oh!Se você fizer eu de dou tal coisa...cê você fizer vou de dar a bola pra brincar no parque, aí ele faz, senão, nossa!Não tem jeito, não tem jeito!Ele bate nas crianças, não faz nada”.

É importante que as professoras conheçam as fases de desenvolvimento da criança, pois de acordo Dér (2004), entre os 3 e 6 anos, existe a crise de oposição, momento em que a criança tem a necessidade de reconhecer sua existência e de sentir a sua independência em relação ao outro, a criança nessa fase se opõe a tudo, mas apenas para marcar sua posição.

Segue-se à fase de oposição, em que a criança se manifesta por exuberância de gestos e de movimentos corporais, há a necessidade de a criança chamar a atenção do adulto para si, ela necessita ser o centro de atenção do outro (Dér, 2004).

Os estudos de Wallon, segundo Almeida (1999) demonstram que muitas vezes, a criança quando alegre, libera o tino, que é escoado pelo movimento, então podemos perceber a estreita relação da alegria com o movimento.

Então, podemos relatar que a expressão da emoção dispõe do corpo para se revelar, e para que haja liberdade da busca pelo conhecimento, é necessário que a criança possa se expressar corporalmente os seus sentimentos.

Segundo Almeida (1999, p. 91):

As reações posturais das crianças são normalmente interpretadas como desatenção. Assim, há uma grande insistência pela contenção do movimento, como se sua simples eliminação pudesse assegurar a aprendizagem da criança. Não se defende, aqui, que se deva cair na idéia de “permissividade”, porque há situações em que se movimentar é incompatível a atividade acadêmica; no entanto, é preciso que o professor esteja muito atento aos movimentos das crianças, pois estes podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser levados em conta no contexto de sala de aula.

As crianças que se comportam fora da norma, são passíveis de castigos. E a punição fica bem clara nas atitudes de P5, observemos o relato dela:

“Quem bater no amigo vai ficar sem brincar no parque. Igual na roda, na roda, eles tavam brincando, tinha algumas crianças brincando muito na roda, uns cutucando o outro; atrapalhando, num tava, sabe...por mais que cê fale uma coisa interessante, eles tavam com mania de...aí portanto que eu separei uma menino, uma menina, um menino, uma menina, porque eles tavam é...cutucando, aí que que eu fiz, então agora eu falo assim: hora de brincar é no parque, vai brincar aqui agora? Então no parque vai ficar sentado...”

Existe uma falta de clareza no que diz respeito ao movimento, pois o professor pode cometer um engano de interpretar situações de alegria, que é caracterizada por um excesso de movimento, como indisciplina. E, quando o aspecto motor é sucumbido, pode impedir o desempenho cognitivo.

Segundo Almeida (1999), quando durante uma atividade, as crianças se mostram inquietas, o professor deve se questionar sobre a atividade proposta, pois é lendo as reações das crianças, que o professor pode avaliar se as atividades estão adequadas para aquele determinado grupo de crianças.

Segundo uma visão academicista, considera-se que a criança só aprende se estiver parada, sentada e concentrada. Ora, se lembramos das características da atividade infantil, veremos que isso não é verdade, pois o movimento (sobretudo em sua dimensão tônico-postural) mantém uma relação estreita com a atividade intelectual. O papel do movimento como instrumento para expressão do pensamento é mais evidente na criança pequena, cujo funcionamento mental é projetivo (o ato mental projeta-se em atos motores) mas é presente também nas crianças mais velhas e mesmo no adulto. Sendo o movimento fator implicado ativamente no funcionamento intelectual, a imposição da imobilidade por parte da escola pode ter efeito contrário sobre a aprendizagem, funcionando como um obstáculo (GALVÃO, 2008, p. 110).

A contenção do movimento pode conter também o desempenho cognitivo dos alunos, assim, os professores deveriam entender melhor sobre as fases de desenvolvimento da criança, pois muitas vezes é através do movimento que a criança vai aprender.

A professora fala sobre o aluno V. novamente, mostrando-o como o pune:

“... o V., ele joga o brinquedo, ele cata e joga pro chão. Então eu falo, V. num pode jogar o brinquedo no chão, quebra, aí eu levo

pra roda entendeu: Isto que o V. fez hoje é legal? Porque que não é legal? Entendeu? Então eu, eu, e, e, quando alguém faz alguma coisa que não é legal eu tiro o parque. Eu tiro o parque”.

Foucault (1995, p. 149) nos explica o que devemos entender por punição:

Pela palavra punição, deve-se compreender tudo que é capaz de fazer as crianças sentir a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las:... uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto.

As punições na escola, só reforçam a busca incessante das professoras por criarem corpos dóceis, submissos e obedientes, onde as normas devem ser cumpridas sem questionamento; ora, como ensinar os alunos a pensarem, a serem criativos e independentes, se o que vemos são somente criações de obstáculos para o desenvolvimento da criança.

P7, através da sua entrevista, nos mostra que a punição teve ser utilizada para a imposição da disciplina. Vejamos o ela que diz:

“Então, acho que a família tem que passar disciplina, tem que se precisar, dar umas palmadas, tira o que que a criança gosta, é o que eu falo pros pais: Ah! Não tá obedecendo? Tira o que ele gosta. Ah! Ele gosta de assistir televisão em tal hora? Então não deixa! Enquanto ele não fizer a tarefa que tem que ser feita...tem que ter (punição). Tem que vir de casa, pra pode chegar na escola e a gente ter uma base, se deixar tudo pra escola, não vai dar conta! Porque que tá tudo tumultuado hoje em dia”.

Foucault (1995, p. 149) comenta sobre a relação da disciplina com a punição, dizendo que:

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença.

Na escola, funciona micro penalidades, na qual são utilizados desde punições sutis até castigos físicos e humilhações, e, a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir tudo que está inadequado às regras e os desvios (FOUCAULT, 1995).

A arte de punir, segundo Foucault (1995), no regime do poder disciplinar, visa relacionar os atos, os desempenhos, comparar e estipular um princípio de regra a seguir. Em suma, a penalidade tem a função de normalizar.

Percebemos que a busca da contenção do corpo infantil, tem a função de impor regras, para que o aluno seja submisso e obediente para a sociedade.

É necessário compreender que a criança deve ser estimulada a desenvolver todos os seus aspectos, cognitivo, afetivo, motor; e para isso, as professoras precisam deixar que os alunos se expressem, que cada um tenha sua característica própria, sem que haja imposição de regras normalizadoras, pois ninguém deve ser igual a ninguém; e a escola precisa compreender e aceitar as diferenças, sejam elas de comportamento ou de pensamento.

Ainda, segundo o autor, na essência de todos os sistemas disciplinares, como a escola, o hospital, no exército, funciona um pequeno mecanismo penal, onde a disciplina é que traz uma maneira específica de punir e tem a função de reduzir os desvios de comportamento.

Vejamos um modelo compacto do dispositivo disciplinar, segundo Foucault (1995, p. 163):

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos.

De um modo geral, Foucault (1995, p. 178), diz “que as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas”.

A formação da sociedade disciplinar está ligada a processos históricos, onde se pode dizer que as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas. As disciplinas caracterizam, classificam, especializam, em torno de uma norma, hierarquizando os indivíduos em relação uns aos outros (FOUCAULT, 1995).

A escola deve considerar que as pessoas pensam e agem de formas diferentes uma das outras, cabe aos professores, saber lidar com crianças que devem ter a oportunidade de se

desenvolver sem que haja um padrão específico a seguir; cada qual deve ser estimulado a desenvolver suas potencialidades de acordo com suas capacidades.

Segundo Galvão (2008, p. 111):

Para alcançarmos o enriquecimento das alternativas posturais é preciso romper com a visão tradicional de disciplina, que tem por expectativa uma classe com alunos permanentemente sentados e atentos à atividade proposta pelo professor. É preciso deixar de olhar o movimento somente como transgressão e fonte de transtornos, buscando enxergar nele sua multiplicidade de dimensões e significados. É preciso, enfim, olhar a criança como um ser concreto e corpóreo, uma pessoa completa.

Como o mundo social exerce grande influência no desenvolvimento da criança, a escola deve se voltar para o desenvolvimento da personalidade concreta da criança, não separando o cognitivo do corporal, pois são aspectos inseparáveis, e que devem estar presentes nas atividades pedagógicas.

Em suas idéias pedagógicas, Wallon propõe que a escola reflita acerca de suas dimensões sócio-políticas e aproprie-se de seu papel no movimento de transformações da sociedade. Propõe uma escola, engajada, inserida na sociedade e na cultura, e, ao mesmo tempo, uma escola comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos, numa prática que integre a dimensão social e a individual (GALVÃO, 2008, p. 113).

Os pensamentos de Wallon e Foucault se complementam nas palavras de Veiga-Neto (2007, p. 110):

É claro que, em todos esses casos, presume-se que o sujeito desde sempre aí não seja, automaticamente, um sujeito desde sempre soberano; ao contrário, o sujeito desde sempre aí é visto como objeto das influências do cenário externo- sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais- e, bem por isso, facilmente manipulável. Aliás, são tais influências e manipulações que em geral são consideradas a fonte dos maiores problemas sociais, na medida em que elas trabalhariam encobrendo e naturalizando o seu próprio caráter manipulador, arbitrário e quase sempre opressor. Tal encobrimento se daria no mundo das idéias, graças a um processo de representações distorcidas, cujo objetivo seria, justamente, fazer o sujeito acreditar que a opressão, a exclusão e a incapacitação são naturais ou desígnios divinos, e não algo constituído socialmente. Assim, se quisermos que o sujeito desde sempre aí cumpra sua dimensão humana, devemos educá-lo, para que ele possa atingir ou construir sua própria autoconsciência, de modo a reverter aquelas representações distorcidas que o alienavam; só assim ele será capaz de se contrapor efetivamente à opressão e à exclusão e, em conseqüência, conquistar sua soberania.

A escola e os professores necessitam repensar suas práticas, pois é através desse meio que a criança vai se formar como cidadão; então, o que propomos é que a criança possa

através do ensino, progredir em suas etapas de desenvolvimento, podendo se movimentar, se expressar, dialogar, e desenvolver melhor os seus aspectos motor, afetivo e cognitivo, no meio a qual vive.

A infância precisa ser vivida com maior espontaneidade, as professoras devem estimular seus alunos a desenvolverem suas capacidades, sem que haja duras imposições de regras; o corpo da criança necessita estar livre para se desenvolver; pois é por meio do movimento corporal é que a criança aprende.

Considerações finais

Essa pesquisa buscou conhecer quais os significados de corpo estão sendo construídos a partir da visão dos professores de Educação Infantil, e para alcançar esse objetivo, foram feitas entrevistas com as professoras de classes de crianças de cinco anos de idade.

Foi de suma relevância conhecer professor e sua relação com o aluno-criança de maneira contextualizada, pois o meio é de fundamental importância para a constituição da criança; pois o desenvolvimento acontece de acordo com os fatores orgânicos e sociais; mas o meio é que vai contribuir de forma significativa para a formação da criança.

É através do corpo que nós aprendemos, adquirimos conhecimento, incorporamos valores, atitudes e normas; para desenvolvermos a inteligência é necessário desenvolver o aspecto motor e o afetivo.

E é na escola onde a criança passa o maior tempo da sua infância, então seria de responsabilidade desta instituição, buscar desenvolver o aluno em todos os seus aspectos; visando principalmente compreender as atitudes corporais das crianças, pois nessa faixa etária de cinco anos, há uma grande necessidade da criança se movimentar e se expressar, além disso, a criança precisa desenvolver o aspecto motor, para assim desenvolver melhor a inteligência cognitiva.

Mas, por intermédio dos relatos das professoras de Educação Infantil das crianças de cinco anos de idade, podemos perceber que há uma constante busca pela disciplina, através da imposição de imobilidade corporal dos seus alunos; torna-se necessário deixar de olhar o movimento como transgressão, e entender que a criança deve se expressar de várias maneiras para se desenvolver.

As professoras de Educação Infantil utilizam de forma demasiada, as regras e normas, formando assim, cidadãos domesticados e submissos, que servirão de trabalhadores obedientes para a sociedade. A escola busca através da docilização dos corpos, a manutenção do sistema quo.

Para que as crianças fiquem sob controle, as professoras, na maioria das vezes, propõem atividades onde os alunos possam ficar parados, sentados e quietos; mas, essas atitudes farão com que o desenvolvimento intelectual fique prejudicado, pois a contenção dos

gestos e expressões corporais pode impedir o bom desempenho do processo de ensino-aprendizagem.

A disciplina é vista pelas professoras, como contenção de movimento, mas o movimento corporal é recurso indispensável para o desenvolvimento cognitivo, e é através da experimentação corporal que a criança vai desenvolver suas potencialidades.

Há uma incansável busca das professoras, por manterem as crianças sentadas, quietinhas, ouvindo o professor em silêncio e com atenção; além da exigência postural, onde a criança deve controlar e conter o seu corpo todo o tempo. Essa postura exigida lembra a do soldado do século XVIII, que deveria manter a cabeça ereta, o corpo imóvel esperando o comando em silêncio.

É importante ressaltar que essa ditadura postural é superior a capacidade infantil, e a falta de movimentação corporal, pode levar a uma estagnação mental, pois muitas vezes, as variações de movimentos corporais é que auxiliarão no processo de ensino-aprendizagem.

Se a escola dispuser de métodos na qual existam normas excessivas, controle corporal, ela estará formando cidadãos sem autonomia e liberdade de expressão. A instituição através de práticas disciplinares cujo objetivo é de controlar e vigiar as crianças, de forma que elas se tornem sempre obedientes e submissas aos comandos dos professores, fará que no futuro, essas crianças sejam mais facilmente moldadas pela sociedade.

Para que as crianças obedeçam às professoras são utilizadas técnicas disciplinares, como advertências verbais e castigos, que visam assegurar a normatização e a docilização dos corpos, então, a punição é usada para impor a disciplina, de forma a reduzir desvios de comportamentos e, assim, assegurar a ordem.

Dessa forma, percebemos que a escola se depara, ainda hoje, com um passado acadêmico, onde ela torna-se encarregada de impor a disciplina, ela cumpre o papel de fabricar objeto do poder disciplinar, ou seja, corpos dóceis.

Muitas vezes, as exigências feitas pela escola e pelas professoras, no que diz respeito aos cumprimentos de regras, ao disciplinamento corporal dos alunos, a atenção, entre outras, são superiores as capacidades cognitivas, afetivas e motoras das crianças.

É preciso compreender que o processo de formação do indivíduo, inclui necessidades diferenciadas para cada idade, e cabe ao professor conhecer e aplicar atividades que condigam com a fase de desenvolvimento da criança.

É necessário romper com a visão tradicional de disciplina, que visa uma classe de alunos sentados e quietos, ou seja, é preciso deixar de olhar o movimento como fonte de transgressão, olhando a criança como um ser corpóreo, onde o movimento torna-se positivo para o desenvolvimento da criança completa.

A maneira com que as professoras exigem a disciplina e o excesso de imposição de regras nos faz refletir sobre a ideologia presente na escola, onde os mecanismos de poder e controle parecem ser naturalizados, assim, o substrato ideológico dá base às diversas representações de corpo.

Existe, então, a possibilidade das representações do corpo ser permeadas pela ideologia da submissão, onde as regras sociais são baseadas na ideologia do capital, requerendo um homem racional e obediente.

Dessa forma, a criança deve ser tomada como um sujeito da história, sendo necessário desmistificar a ideologia que mantém a hegemonia burguesa.

Tanto a escola como os professores, deve repensar seus papéis, pois a formação do cidadão do futuro depende de como essa criança vai se desenvolver ao longo da sua trajetória escolar, e a educação deve visar acabar com a fabricação dos corpos dóceis, assegurando que o indivíduo desenvolva todas as suas potencialidades, no plano afetivo, cognitivo e motor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 71-87.
- AMARAL, Suely. A constituição da pessoa: dimensão cognitiva. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 77- 93.
- AMARAL, Suely Aparecida. Estágio Categorical. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 51- 58.
- ARANTES, Milna Martins. **Educação Física na Educação Infantil: Concepções e práticas de professores**. 2008. 105 f Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, Campinas, 2003.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AZEVEDO, Aldo Antônio; GONÇALVES, Andréia Santos. Reflexões acerca do papel da resignificação do corpo pela Educação Física Escolar, face ao estereótipo de corpo ideal construído na contemporaneidade. **Revista Conexões**. Universidade de Brasília. Vol. 5. n.1, p. 1-19, 2007.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e actualizada. Portugal: Edições 70, s/d.
- BASTOS, Alice Beatriz B. Izique; DÉR, Leila Christina Simões. Estágio do Personalismo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2007, p. 39-49.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/ ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEC, 1998. v.3.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, Porto Alegre, 2001.
- COSTA, Lúcia Helena F. Mendonça. Estágio Sensório- Motor e Projetivo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 31- 38.
- DAHLBERG, Gunilla. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. MOSS, Peter; PENCE, Alan. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- DÉR, Leila Christina Simões. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 61- 75.

DÉR, Leila Christina Simões; FERRARI, Shirley Costa. Estágio da Puberdade e da adolescência. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 59- 70.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, Márcia Pires; GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. Estágio Impulsivo-emocional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p.19- 29.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FRANCO, Berenice da Silva. **A psicomotricidade relacional na educação infantil: o prazer de ser criança**. 1997. 132 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos; São Leopoldo, 1997.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. **Quietas e caladas: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na educação infantil**. 2004. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2000.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMONGELLI, Ana Marta de Almeida. A constituição da pessoa: dimensão motora. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 47- 59.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 7. ed. Edições Loyola. São Paulo, S.P., 2007.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2006.

MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Corpo Presente**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

NEIRA, Marcos Garcia. **A inserção da cultura corporal no projeto político pedagógico da escola municipal:** uma pesquisa participante. GT: Educação Fundamental, n.13. FEUSP, 1966.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre o conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n.91, Maio/Ago, 2005. p. 599-615

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **Quietinho, sentado, obedecendo à professora-**A representação do corpo da criança na pré-escola. 2000. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004, p. 25- 46.

RASERA, Adriana de Almeida Nogueira Costa Rasera. **Os rituais escolares na educação infantil e os corpos das crianças de três anos.** 2007. 82 f. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil. UFSCar. São Carlos, 2007.

SILVA, Daniel Vieira. **A psicomotricidade como prática social:** uma análise de sua inserção como elemento pedagógico nas creches oficiais de Curitiba (1986-1994). 2002. 143 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Focault & a Educação.** 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 (Pensadores & Educação, 5).

VINHOTI, Claudia Renata; SANTOS, Greice Cristiane. **O brincar e a educação.** Arq. Mudi. 2007; 11 (Supl. 2):532-6.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento:** Ensaio de psicologia comparada. Psicologia e pedagogia. Moraes editores. 1979a.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da criança.** Editorial Vega. 1979b.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)