

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

"Quietinho, sentado obedecendo a professora"

A representação do corpo da criança na pré-escola

Maria do Carmo Morales Pinheiro

Goiânia

Março / 2000

Pinheiro, Maria do Carmo Morales.

“Quietinho sentado obedecendo a professora” – A representação do corpo da criança na pré-escola / Maria do Carmo Morales Pinheiro; Orientadora Ivone Garcia Barbosa – Goiânia, 2000. 243p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2000.

1. *“Quietinho sentado obedecendo a professora”* – A representação do corpo da criança na pré-escola. I. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

“Quietinho, sentado obedecendo a professora”
A representação do corpo da criança na pré-escola

Aluna: Maria do Carmo Morales Pinheiro

Orientadora: Profª Drª Ivone Garcia Barbosa

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da UFG como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação Brasileira.

Goiânia, 20 de setembro de 2000.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Ivone Garcia Barbosa - UFG
(Orientadora)

Prof. Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro - UFG

Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo - UFU

Goiânia
2000

Agradecimentos

À minha mãe, Marli Morales Pinheiro, pelo amor, dedicação, compreensão, pelos conflitos e desafetos nos quais pudemos crescer juntas... e, sobretudo, porque sempre acreditou em mim... não há palavras para expressar minha gratidão, mas espero que meus gestos possam fazê-lo...

Ao Carlinhos, o companheiro que jamais exitou em estar ao meu lado na dura caminhada que trilhei desde os primeiros dias em Goiânia. Obrigado por ter-me ajudado a não desistir desse projeto! A você, meu mais sincero amor....

A Ivone Garcia Barbosa, pela orientação altamente qualificada que descortinou meandros do conhecimento bastante distantes de mim, e, além disso, por todo o apoio incondicional nos diversos momentos de angústia e insegurança. Mais do que uma orientadora, a tenho como uma Amiga!

Às amigas Andréia Ferreira e Ana Carla Carvalho, eternas companheiras de luta cotidiana pela transformação das estruturas opressoras e injustas. Vocês serão eternas referências de ética, alento, carinho e amizade: adoro vocês!!!

A Nysia Maria Ferreira, recente amiga que tive o prazer de conhecer numa 'atrapalhada' mas bem-sucedida jornada de produção acadêmica e de quem guardo o mais profundo carinho, respeito e admiração, por sua capacidade e posturas: você vai longe garota...

Ao Jean e à Janaína (rainha do mar), pela saborosa convivência e aprendizado.

A Elcimar Dias Pereira, por sua paciência e dedicação na tiragem das fotografias das crianças do Jardim de Infância I do IEG: você foi ótima;

A Fernando Luz Oliveira (Bizorrão da CEU III) pela operação da Câmera de Vídeo nos momentos de tomada de dados com as crianças: valeu Bizorro!

Ao amigo Romilson Siqueira pelo convívio durante esse tempo de curso e em especial pela ajuda nas brincadeiras e jogos realizados com as crianças como parte da tomada de dados da pesquisa: Valeu demais!!

A Alexandre Rodrigues Corrêa e Babidu (CEU-III) pela confecção das Ilustrações que me serviram de instrumento de coleta de dados: Muito Obrigado!

Ao Paulo Menezes (figura que tive o prazer de conhecer há bem pouco), por sua convicção materializada em sua prática tanto política quanto cotidiana, de que ainda restam esperanças nessa nossa juventude...

Ao Movimento Estudantil de Educação Física pela formação propiciada durante minha graduação, do qual sou fruto e, conseqüentemente, carrego marcas, boas e ruins, de um tempo e espaço que me ofereceram a possibilidade de sonhar com um mundo bem melhor. Reverencio a todos os jovens que hoje ainda fazem desse, um espaço de luta em busca de uma sociedade mais justa e igual para todos, uma sociedade sem preconceitos na qual todos possam exercer livremente suas escolhas.

À Música... eterna companheira na busca da beleza, sensibilidade, dos afetos... e principalmente da liberdade, tão difícil e, porque não dizer, quase impossível de conseguir...

À Casa do Estudante Universitário III – CEU –, meu lar em Goiânia, onde convivi com as figuras mais estranhas e diferentes desse universo: pelo aconchego, pelas brigas, pelo desgaste, pelas festas, mas, sobretudo, pela lição de poder aprender com tantos ‘estrangeiros’ que se tornaram tão conterrâneos em seus problemas e virtudes pelo simples fato de dividir um teto... e, nessa emboscada, ter que dividir a própria vida! Tão certa quanto o poeta Arnaldo Antunes de que “nós não choramos, sorrimos, ou seguimos à toa”, só posso dizer-te: Obrigada por tudo, minha eterna CEU III!!!

A Cristiano Lucas Ferreira, que conheci na CEU III, um cara corajoso, lindo e inteligente que me dá a honra de chamá-lo Amigo. Valeu demais toda a sua força naqueles duros momentos em que precisei... acredito muito em você cara....

Às galeras do Movimento Estudantil que reencontrei em Goiás: Fabiana, Marcos, Edilayne, Margareth, Sissília, Guego, Sérgio, Nara, Patrícia do Prado, e, especificamente aos que constituíram o 'Demanda Social': valeu demais todas as noitadas, jantares e 'reflexões'...

Aos meus colegas de Mestrado, que, acreditando na possibilidade de contribuir teoricamente para os avanços da reflexão sobre os problemas da educação brasileira, aceitaram o desafio institucional de produzir uma dissertação. Em especial, à Rosana, Solange e Romilson.

Aos companheiros de moradia no Edifício Dom Abel: Luis, Odair, Renata, Eliete, David, Alan e Dona Maria (nossa segunda mãe): foi muito legal ter dividido minha história com vocês...

À Cristina Nogueira, amigona de Gurupi-TO que calorosamente dividiu o lar e sua vida comigo....

Às crianças que fizeram parte dessa pesquisa, o meu mais sincero agradecimento e minhas saudades, pois aprendi muito com vocês....

Ao Jardim de Infância do Instituto de Educação de Goiás por ter-me aberto suas portas propiciando, dessa forma, a concretização dessa investigação.

A Coordenação do curso de Educação Física da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) de Gurupi-TO, em especial ao Prof. Jorge, pelo apoio institucional nos momentos de conclusão desse trabalho.

A CAPES pela bolsa de Demanda Social que financiou meus estudos neste Mestrado.

"Tenho apenas duas mãos... e o sentimento do mundo"

(Carlos Drummond de Andrade)

Lista de Abreviaturas

Constituição Federal de 1988 – CF/88

Ministério da Educação e Cultura – MEC

Secretaria de Educação – SE

Serviço de Assistência aos Menores – SAM

Fundação Nacional do Bem Estar do Menor – FUNABEM

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB/96

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI

Projeto Político Pedagógico – PPP

Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás – ESEFEGO

Instituto de Educação de Goiás – IEG

Jardim I – J.I

Jardim II – J.II

Pré-Alfabetização – Pré

Pedagogia Nova – P.N.

Pedagogia Tradicional – P.T.

Educação Física – EF

ÍNDICE

RESUMO	XI
ABSTRACT	XII
INTRODUÇÃO	1
I PARTE - O CORPO INFANTIL NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA E A SUA REPRESENTAÇÃO -	15
1. A INFÂNCIA E O CORPO	16
1.1. <i>Constituição do conceito de Infância: da Idade Média à Modernidade</i>	17
1.2. <i>Família, Infância e Educação do Corpo no Brasil</i>	40
1.3. <i>A Infância hoje</i>	52
2. A REPRESENTAÇÃO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	58
2.1. <i>As instituições de Educação Infantil no Brasil</i>	59
2.2. <i>O corpo na Educação Infantil: estudos e reflexões</i>	79
II PARTE - PESQUISANDO A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR -	86
3. METODOLOGIA	87
3.1. <i>O processo de constituição da pesquisa</i>	90
4. O CAMPO	99
4.1. <i>Histórico</i>	99
4.2. <i>Proposta pedagógica</i>	100
4.3. <i>Avaliação</i>	110
4.4. <i>Organização do trabalho pedagógico e formação das professoras</i>	119
4.5. <i>Organização do espaço e do tempo escolar</i>	125
4.6. <i>Rotina da Pré-escola e da sala de aula</i>	136
5. OS SUJEITOS DE PESQUISA	157
5.1. <i>A turma</i>	157
5.2. <i>Os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa</i>	162
6. DESCORTINANDO A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS	176
6.1. <i>A concepção de criança do Jardim</i>	177
6.2. <i>A questão do corpo no Jardim</i>	184
6.3. <i>A representação de corpo elaborada pelas crianças</i>	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
BIBLIOGRAFIA	240

RESUMO

O presente estudo se propôs a compreender e explicar como a criança pré-escolar internaliza uma representação de corpo construída a partir do cotidiano da escola. Nossa hipótese é de que tal representação volta-se aos interesses de manutenção dos preceitos morais sustentadores da sociedade capitalista. Para isso, realizamos um estudo de caso etnográfico no Jardim de Infância do Instituto de Educação de Goiás durante o ano de 1999. A tomada de dados ocorreu através de observações, entrevistas, análise de documentos, jogos e brincadeiras, estórias, ilustrações, fotografias e desenhos. Nosso referencial de análise é a Psicologia Soviética, especificamente os estudos de Wallon e Vygotsky. Tal teoria compreende que o desenvolvimento infantil ocorre sempre precedido de aprendizagem, via processos de mediação, realizados através da figura do outro, do aparato cultural e da linguagem. Nesse sentido, a constituição das representações não está ligada a uma atividade unicamente subjetiva, interna e particularizada, mas às relações sociais concretas estabelecidas entre os indivíduos de determinados grupos, nesse caso, a criança inserida no ambiente escolar. Baseado nisso, a partir do Projeto Político Pedagógico, das afirmações das educadoras e da sua prática pedagógica, realizamos análise de como a escola vê o sujeito criança, para explicar, então, o processo em que se constitui a representação de corpo por ela formulada. Como conclusões, apontamos: 1) Ao representar-se na escola, a criança sempre representa o 'outro', sejam as autoridades com as quais lida – professora, coordenadora –, os colegas ou as regras; 2) A menção exaustiva das crianças aos meios coercitivos de que a escola se utiliza para manter uma 'ordem' indica que as regras ainda não foram internalizadas, apesar de já serem conhecidas. Nesse caso, o controle da instituição ainda é externo; 3) Há uma diferenciação das imagens corporais entre meninos e meninas notadas através de certas referências de vaidade, indicando que a sexualidade começa a ser 'definida' desde tenra idade, processo no qual a escola interfere significativamente; 4) Nem sempre a escola consegue conformar um corpo bem adaptado à sociedade; 5) A relação pré-escola & mundo do trabalho se explicita somente quando a escola admite que educa a criança com vistas à apreensão de conhecimentos utilitários, quais sejam: ler e escrever. Para isso, a criança precisa ficar 'quieta', ser 'obediente' e 'bem comportada', ou seja, adaptar-se às normas sociais.

ABSTRACT

This study intends to grasp and explain how the pre-school child internalises a body representation built as from the school everyday life. Our hypothesis is that such representation turns to the maintenance of the moral bases that sustain the capitalist society. In order to do so, we did an ethnographic case study in the “Jardim de Infância” of “IEG” (Goiás Education Institute) during 1999. We got our data through observation, interviews, documents, games, stories, illustration, photographs and drawings. Our analysis is based on the soviet psychology, especially Wallon’s and Vygotsky’s work. Such theory considers that the child development always occurs preceded by learning, via mediation processes, done through the image of the other one, the cultural apparatus and the language. In this sense, the constitution of the representation is not only connected with an exclusively subjective, internal and particularized activity, but also with concrete social relations established among individuals from specific groups, in this case, the child in the school. Thus, based on the pedagogic political project, and the educators’ affirmation and the pedagogic practice, we analysed how the school sees the child, in order to explain the process in which the body representations constituted for him happens. As a conclusion we point out: 1) When the child represents himself in the school, he always represents the “other”, or the authorities with whom he deals with – teachers, coordinators -, or classmates or rules; 2) The children constant mention of coercive means which are used by the school to maintain the “order” indicates that the rules were not yet internalised, though already known. In this case, the school control is still external; 3) There is a differentiation of bodily images between boys and girls that is noticed through certain references of vanity. It indicates that sexuality begins to be “defined” since tender age. The school interferes significantly in this process; 4) In relation to society, the school not always can form a well-adjusted body; 5) The relationship between pre-school and the world of work is explicit just when the school admits that it educates the child with a view to the obtainment of utilitarian knowledge. This is: reading and writing. To do so, the child is supposed to “keep quiet”, being “obedient” and “well-behaved”, that is to say, he must adapt himself to social rules.

Introdução

Ao cursarmos a licenciatura em Educação Física, as relações entre a constituição social e histórica do corpo e o papel da escola nesse processo foi uma das principais questões que nos instigaram. De outra forma, nossa preocupação pode ser expressa através da questão de como a escola trata o corpo, não apenas na disciplina de Educação Física, reconhecida por ser especificamente responsável por ele, mas em todos os seus espaços: na sala de aula, no recreio, nos banheiros, nos corredores, no espaço administrativo, entre outros.

Entendendo o corpo como produto social e histórico constituído em uma determinada cultura, passamos a perceber todos os espaços da escola como responsáveis pela construção minuciosa de um corpo bem adaptado às normas de uma instituição que tem suas raízes na formação da sociedade burguesa da qual todos fazemos parte e que, portanto, a representa.

Mesmo sendo um espaço de disputas em torno de projetos educativos, é preciso admitir que, historicamente, a escola tem sido um dos importantes instrumentos de concretização do ajustamento social. Assim como outras instituições fundadas sob a égide da sociedade industrial burguesa e capitalista, cuja marca é a exploração dos trabalhadores e que para sustentar sua lógica econômica necessita construir sujeitos conformados moral e socialmente, ela tem como um de seus alvos principais o corpo.

A própria história da educação mostra a importância da ginástica científica para a conformação do novo homem, burguês, esclarecido, higiênico, exercitado, saudável (Soares, 1998). Através das diversas atividades físicas (ginástica, desporto), buscou-se, sobretudo, produzir um sujeito moralmente correto e bem adaptado às novas orientações sociais postas, articuladamente, pela ciência e pelo sistema produtivo.

A educação do corpo mostrou-se, dessa perspectiva, essencial na constituição de um homem fisicamente forte e saudável, bem disposto às intempéries do trabalho assalariado e, ao mesmo tempo, submisso e dócil para com essa situação de exploração, naturalizada através de uma série de mecanismos.

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.

Novamente ocorrem modificações dessa mesma ordem, porém com especificidades diferentes, pois o momento histórico é outro. De qualquer forma, é concreta a solicitação para que a escola forme um outro tipo de trabalhador, que deve ter características mais sofisticadas, sendo mediado pelo conhecimento e adaptado às novas regras de mercado que implantam sua lógica também no âmbito da convivência cotidiana.

Frente a esse quadro de transformações tecnológicas e produtivas, e de mudanças simultâneas nos planos ético, estético, político, social, moral e educacional, foi que começamos a problematizar as relações entre corpo e escola, mais propriamente as possibilidades dessa relação definida pelo currículo e pela prática escolar.

A escola contribui com as qualificações solicitadas pelo mundo do trabalho através do currículo. Por meio dele, propõe-se a formar identidades, representações, conceitos, idéias, comportamentos, modelando gostos, sentidos, valores, crenças, gestos, corpos. Tudo isso através de seleção, organização e controle de conhecimentos, rituais, disciplinas, comandos e experiências vividas pelas crianças (Cf. Silva, 1992; 1996).

O currículo constitui-se, pois, em um campo amplo, no qual se cruzam saber, poder, ideologia, cultura, e no qual várias lutas e embates se estabelecem (Silva, 1996). Assim, no currículo a identidade do trabalhador necessário começa a ser delineada, com base em políticas educacionais do corpo e suas representações, assim como em outros meios, tais como a inculcação ideológica.

Nesse sentido, Silva (1996) coloca que *“assim como existe uma política do corpo, (...) existe também uma política educacional do corpo”*, afirmando que o conjunto de práticas que conformam o currículo, seriam também políticas educacionais do corpo, uma vez que

basta examinar as organizações de tempo e espaço, os movimentos, gestos regulados, rituais e cerimônias (...) para compreender a extensão na qual o currículo diz respeito, em grande parte, ao processo de controle físico e corporal (Idem: 174).

Vejamos, pois, como essas relações entre corpo e currículo vêm se concretizando e se transformando no plano da história.

A formação das escolas de massa e suas políticas corporais nos primórdios do capitalismo; o advento da industrialização de um Brasil nacionalista nos anos 30 e sua política educacional, assim como o modelo tecnicista de educação fundamentado nas teorias do capital humano que chegaram ao Brasil nos anos 60, são todos eventos que mostram como o corpo constitui-se um dos objetos privilegiados do currículo¹.

Os estudos de Grando (1996) colocam que na década de 30 – momento da industrialização brasileira e de economia nacionalista cujo modelo inspirador da produção era o taylorista – o corpo era quase uma questão de Estado. Nesse caso, a disciplinarização que buscava construir um corpo racional, voltou sua formação para o trabalho, aparecendo muitas vezes através das afirmativas impregnadas de dicotomias como “treino de olhos e mãos”, que demonstram uma visão não globalizada do ser humano. Essa necessidade de treinamento, segundo Grando (1996), atrelava-se à idéia de produção e progresso da nação, para quem o trabalhador aparece na imagem de “soldado do trabalho”.

A escola, então, deu atenção ao seu tratamento tendo como meio a disciplina de Educação Física, conjugando tal processo ao trato também elaborado em outros espaços não tão explícitos. Essa disciplinarização do corpo também era responsabilidade dos demais espaços do currículo: outras disciplinas e até os momentos ‘extra-curriculares’ provavelmente propiciavam uma educação corporal voltada a essa orientação. Afirmamos isso devido aos inúmeros mecanismos de que a escola se vale para disciplinar as crianças, tais como as fileiras para entrar e sair da sala de aula, a forma de organização do espaço geral da escola, que sempre é vigiado; e da sala de aula em particular, na qual as mesas dos estudantes são dispostas uma atrás da outra, para manter uma determinada ordem etc. Foucault (1979) faz algumas análises sobre essa questão, afirmando que a organização do tempo e dos espaços das instituições modernas, dentre elas a escola, produzem o esquadramento dos corpos através das regras de comportamento, das punições e recompensas.

Tratava-se, portanto, da formação do homem-máquina, dócil, disciplinado, forte e bem adaptado ao modo de produção capitalista. Isto se deu principalmente através de

¹ Além do fator econômico, existem outros determinantes da educação corporal, tais como os mitos, a religião, as crenças. Contudo, estaremos enfatizando o fator econômico e cultural em nossa discussão.

exercícios ginásticos e disciplinamento rígido. Dessa forma, para além de desenvolver suas capacidades físicas, os indivíduos deveriam internalizar uma série de valores, normas, códigos e representações necessários ao funcionamento e manutenção do sistema.

Muito próximo dos princípios assumidos na década de 30, um dos fundamentos da pedagogia tecnicista dos anos 60-70 foi a teoria do capital humano. O reordenamento econômico naquela época dizia respeito à internacionalização do capital nacional, que divulgava princípios como competitividade, rendimento, esforço individual, ascensão pelo mérito próprio, necessários às novas demandas do mercado de trabalho, enfim, da indústria (Rigo, 1995).

No que se refere à escola e currículo, um dos elementos novos a entrar em pauta foi o Esporte de Alto Rendimento como forma renovada de buscar aptidão física. Aquele era, sem dúvida, um importante mecanismo de introspecção de valores, crenças, normas, representações e regras sociais impostas pelo momento; trabalhados a partir do terreno do currículo. Era necessário um corpo um pouco mais agressivo, eficiente e disciplinado a fim de cumprir com as características acima elencadas.

Como hoje, final de século XX, vivemos mais um desses momentos marcados pela necessidade de revigoração do capitalismo, as características necessárias ao novo trabalhador também se transformam. Segundo Frigotto (1995) são princípios flexibilizados que o mercado busca, tais como: 1) autonomia – capacidade de decisão individual para resolver problemas para a empresa; 2) flexibilidade – sujeito maleável, que saiba negociar; 3) integração social – saber trabalhar em equipes, porque tudo na empresa gira assim; 4) abstração – capacidade individual de raciocínio rápido; 5) politecnia – sujeito com vários conhecimentos, capaz de atuar e resolver problemas em diferentes campos da empresa.

Essas características são bem diferenciadas das de outras épocas históricas, exatamente porque os recursos materiais para o desenvolvimento da produção mudaram. Portanto, assim como as características do trabalhador estão em processo de mudança, pensamos que estejam também o corpo e as orientações que respondem às novas demandas. E por que isso parece ser uma consequência lógica?

Do ponto de vista dialético, o lógico reflete a história do objeto de conhecimento sob a forma de teoria (Kopnin, 1978), ou seja, o avanço da teoria corresponde à transformação do objeto de estudo. Em virtude disso, as modificações apontadas são tidas como lógicas, justamente porque o desenvolvimento histórico das forças produtivas vive

um processo de transição. Sendo essa uma realidade, parece evidente que quaisquer objetos de conhecimento situados nesse contexto, como é o caso do corpo, estarão marcados por tais transformações.

Foi com um projeto que indagava sobre as conseqüências da atual demanda produtiva no campo da educação corporal do futuro trabalhador, isto é, para a educação das crianças de baixa renda, materializada através do currículo escolar, que ingressamos no Mestrado.

Ao termos nossas primeiras orientações, fomos desafiadas a refletir sobre a possibilidade desse problema estar se concretizando já na educação das crianças pequenas, ou seja, na Educação Infantil, que abrange crianças de 0 a 6 anos de idade.

Dessa forma, passamos a ler e refletir sobre a educação pré-escolar e decidimos enfrentar o desafio de realizar uma pesquisa de campo em uma pré-escola pública, que tem especificidades diferentes das dos outros níveis de ensino.

Conforme leituras feitas sobre a história das primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil, sobre os modelos pedagógicos hegemônicos e sobre a luta pelo seu reconhecimento enquanto direito da criança, pudemos perceber que a pré-escola tem sido um importante espaço de conformação social e moral condizente com a lógica econômica de nossa sociedade. Em virtude disso, o processo educativo da criança é marcado pela internalização de valores, crenças, normas e representações sociais dominantes, que contribuem com o processo de formação corporal, cultural, psicológica e social, e, assim, para a realização e o envolvimento dos sujeitos em suas futuras atividades produtivas e sociais.

Dominantes são os interesses de certos grupos sociais que detém o poder sobre os meios de produção da vida humana e que, como tal, investem em mecanismos que propiciem sua manutenção, como afirmam Marx & Engels: “*a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder **espiritual** dominante*” (1998: 48). Entretanto, como a escola é um espaço de conflitos e lutas a partir de diferentes posturas, seria ingênuo admitir a tese de que ela apenas reproduz os valores dominantes. Existe resistência e é possível construir outros discursos e práticas. Mas também é preciso admitir que existe toda uma cultura que a perpassa, legitimando os valores veiculados pela classe dominante, hoje também fortemente internalizada por intermédio dos meios de comunicação de massa. Hegemonicamente, as relações escolares reforçam essa cultura e

em alguns casos, tentam romper com a mesma. É justamente nesse movimento contraditório de forças, que a interiorização e a subjetivação das relações contribuem com o processo de educação do corpo e a formação das suas representações.

A par disso, entendemos que, ao implementar determinada educação corporal no cotidiano escolar, no caso, pré-escolar, a instituição possui uma representação de corpo para seu público alvo.

Compreendemos por representação os sistemas de signos e símbolos que remetem a determinados significados construídos cultural e historicamente, reconstruídos internamente pela criança, podendo ser transmitidos através do gesto, do brinquedo, do desenho, da fala, da escrita, das ações e também através do pensamento. A criança, ao se apropriar gradativamente do mundo simbólico com o qual interage, tende a complexificar cada vez mais suas representações.

No processo de construção da linguagem, elemento de suma importância no processo de desenvolvimento infantil, a atividade simbólica da criança é marcada pelo aspecto representacional que, constantemente, remete ao signo. E este é ferramenta básica no processo de apropriação do mundo por parte da criança, ou seja, na construção de seus conhecimentos. Dessa perspectiva, a representação é etapa essencial no processo de construção dos primeiros conhecimentos que a criança formula sobre si, o mundo e suas transformações.

Com base nisso, podemos afirmar que a conformação do corpo infantil passa, também, por um processo de constituição de representações. Nesse, interagem as representações que tanto a instituição escolar, com suas propostas curriculares oficiais e práticas pedagógicas, quanto a criança, possuem sobre aquele. Por conseguinte, passamos a trabalhar com a hipótese de que o currículo da pré-escola, colocado em prática na sala de aula e na proposta educativa direta com as crianças que a freqüentam, ajuda a eleger/produzir tanto um corpo quanto uma representação sobre este, que pretende atender, sobretudo, aos fins produtivos.

Todavia, há que se entender que nem toda a representação do corpo expressará linearmente o tipo de educação a que foi submetido. Ou seja, nem sempre a representação constituída pelo sujeito tem uma relação direta com a concreticidade histórica e social do seu corpo, uma vez que ele pode entender-se por livre quando na realidade está amarrado por diversos valores que nada têm a ver com liberdade, tanto no campo das relações sociais

mais amplas quanto no campo das intimidades e da sexualidade, p.ex. Será que realmente representamos com um mínimo de veracidade nossos limites e possibilidades corporais? Qual é o tipo de relação que as crianças têm estabelecido com seus próprios corpos? Não estaríamos nós, educadores, buscando encerrar as crianças em modelos corporais padronizados (que expressam valores sociais) reforçando constantemente os papéis sexuais convencionados pelas sociedades? Quais representações resultariam desse processo?

Ao contrário do que se pensa, e aí está a competência da ideologia, bastante operante nas instituições sociais como um todo, geralmente as representações constituem-se em simulacros do corpo. Afinal, os mecanismos de poder e controle sob o qual ele foi submetido são revestidos de uma sutileza tal, que suas marcas parecem ser ‘naturais’ e não históricas, como de fato o são. Podemos perceber isso na reflexão de como são trabalhados os papéis sexuais na infância, o que é moralmente permitido ou proibido a um e outro sexo, e de como esse processo, construído no cotidiano das escolas e da família, vai penetrando de tal forma que passa a fazer parte da ordem da natureza.

Considerando tais aspectos, pensamos que, para apreender os fins oficiais e não-oficiais a que a pré-escola se propõe quanto à formação de determinado corpo, os seus conceitos e representações – sempre perpassados pelas contradições do real – poderiam ser um interessante caminho a ser percorrido, já que despontam como indicadores de algumas marcas que começam a se cristalizar no cotidiano infantil e servem de aporte para o resto da vida dos indivíduos. Essas representações podem mudar durante o desenvolvimento da criança e ao longo de sua vida adulta, mas é preciso considerar que algumas marcas são profundamente trabalhadas e, por isso, difíceis de ser modificadas. Daí que tal processo dependerá dos reforços e/ou conflitos pelos quais tais marcas forem submetidas no transcorrer de vida dos indivíduos, tanto na escola como em outros espaços sociais. Um exemplo bastante visível é o modo como a sexualidade é trabalhada nas instituições de Educação Infantil, tanto no que diz respeito aos papéis sexuais quanto à transmissão das regras moralmente aceitáveis. A possibilidade de a criança aprender a pensar e descobrir a sexualidade de forma diferenciada, com maior autonomia, dependerá das referências sociais as quais ela terá acesso durante sua vida. A escola é um dos ambientes onde o processo de confirmação, ou rupturas com determinadas representações, pode ocorrer.

O problema de nossa pesquisa, então, ficou definido da seguinte forma: como a criança internaliza uma representação de corpo construída a partir do cotidiano da escola?

Para melhor compreender essa problemática e buscar a construção de dados que nos guiassem a algumas possíveis respostas, elaboramos algumas questões de fundo: Como a escola trabalha a conformação de um corpo bem adaptado? Como se dá esse processo de dominação cultural e social? A que interesses atende a escola? É possível perceber mecanismos de resistência a essa lógica de adaptação?

Frente a essas questões buscamos apoio em algumas das teorias explicativas do desenvolvimento infantil. No caminho do aprendizado da teoria, aproximamo-nos de autores da psicologia soviética e francesa, especialmente das teorias do desenvolvimento infantil que têm por base de suas pesquisas científicas o materialismo dialético. Os principais autores com os quais temos compartilhado uma noção de aprendizado e desenvolvimento e, conseqüentemente, do processo de formação das representações na infância, são Henri Wallon e Vygotsky, importantes fundadores da vertente sócio-histórico-dialética.

Para Vygotsky (1991) e Wallon (1979) o desenvolvimento infantil acontece sempre precedido de aprendizagem, via processos de mediação, realizados através da figura do outro, do aparato cultural e da linguagem que estão disponíveis no mundo. A linguagem assume um papel essencial, uma vez que se constitui em sistema de signos, sendo, portanto, representativa de determinada cultura que a utiliza como sua expressão mais elaborada, assim como instrumento de mediação entre os indivíduos e o ambiente sócio-histórico onde estes se inserem.

Dessa forma, entendemos as representações como produtos da atividade material e concreta dos homens, nesse caso, das crianças. As idéias e noções que as crianças possam vir a formular, sobre o mundo e sobre si mesmas, só têm existência a partir de seu contato com diferentes atividades, meios e grupos e com as diversas influências que estes podem ter sobre elas; assim como a partir das influências que elas próprias exercem nos grupos dos quais participam. Há, assim, uma relação de reciprocidade entre a criança e o mundo material que a cerca, fundamental nesse processo, uma vez que

são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. [Os homens estão] envolvidos em [um] processo de

desenvolvimento real em determinadas condições (Marx e Engels, 1998: 20).

Nesse sentido, a constituição das representações não está ligada a uma atividade unicamente subjetiva, interna e particularizada. Do contrário, elas se constituem nas relações sociais concretas, estabelecidas entre os indivíduos de determinados grupos, estando sempre ligadas “aos significados sociais atribuídos aos objetos, acontecimentos, papéis, etc. e à reconstrução interna que [a criança] faz de todas essas situações vividas” (Gonçalves, 1996: 22). Portanto, é a partir do social que a representação vai aos poucos adquirindo um sentido pessoal/subjetivo e se re-significando de acordo com cada sujeito; conforme o embate das experiências singulares e dos significados históricos.

A dialética reconhece a representação como uma forma de conhecimento do real. Porém a compreende como qualitativamente inferior ao conceito. Kosik (1995) afirma que as representações são noções pseudoconcretas da realidade, pois captam e fixam apenas o seu aspecto fenomênico, já que são fundadas no trato prático-utilitário com as coisas. Para o autor, “a representação da coisa (...) é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas e petrificadas” (p.19).

Em contrapartida, chegar aos conceitos concretos das coisas seria desvendar, através do trabalho de reflexão teórica, as múltiplas relações que constituem os objetos de conhecimento. Isto é, ultrapassar a pseudoconcreticidade dos fenômenos e estabelecer sua essência concreta e historicamente situada.

Aparentemente, então, estaria criado um impasse entre nosso referencial teórico e o nosso objeto de estudo. Porém, há que se ressaltar os diferentes significados assumidos pela representação quando abordada, de um lado, por um método de construção de conhecimentos científicos e, de outro, por teorias do desenvolvimento infantil.

Ao desconstruir a representação enquanto forma de conhecimento da realidade, Kosik (1995) está preocupado, sobretudo, com a afirmação do que é central no método dialético, que é a busca da essência dos objetos científicos. Para isso, o autor estabelece princípios de ordem teórica que precisam estar na base da estruturação de uma pesquisa nessa vertente.

A Psicologia sócio-histórico-dialética, por sua vez, trabalha tranqüilamente com a representação, porém, vista em outro sentido. O processo de desenvolvimento da criança é

sua preocupação principal. Sendo assim, as representações na infância são vistas como as primeiras apropriações que a criança faz do mundo e de si, estando ‘contaminada’ por determinantes históricos e sociais. Ou seja, a representação é uma forma de conhecimento da criança que está ‘descobrimdo’ o mundo, e em virtude disso, ela assume um significado diferenciado daquele conferido por Kosik (1995).

Esse pode ser considerado também o motivo que justifica nosso estudo. Isto é, o fato de que é através das representações que as crianças começam a construir suas primeiras noções acerca do mundo e de si, e dessa maneira, sobre seu próprio corpo.

Considerando, ainda, as premissas aqui levantadas, entendemos que não haveria contradições ou incoerências teóricas na realização de um estudo que se dispusesse a pesquisar a constituição das ‘representações’ de corpo a partir de uma perspectiva dialética.

Definidos o problema de pesquisa e a vertente teórica que nos auxiliaria na compreensão da realidade, buscamos um campo de trabalho no qual fosse possível investigar o processo de formação das representações, respondendo nossas perguntas. Optamos por realizar tal investigação no Jardim de Infância de Aplicação do Instituto de Educação de Goiás – IEG –, escolhido em função de dois critérios.

O primeiro, foi o fato de ser aquela uma escola pública que atende crianças de baixa renda, filhos de pais da classe trabalhadora. Apesar do critério de aceite das escolas públicas ser o sorteio, motivo pelo qual também é freqüentada por filhos de profissionais liberais ou outros que possuam uma situação econômica favorável, sua maior demanda ainda se concentra nos filhos da classe trabalhadora de baixa renda.

E, por que a escolha por estudar os filhos da classe trabalhadora? Por entendermos que a classe relaciona-se com a questão da representação na medida em que esta se atrela à ideologização² das relações sociais. Isso não quer dizer que para cada classe exista uma única representação. Mas o fato de vivermos em uma sociedade de classes nos coloca a discussão da ideologia como um assunto fundamental na medida em que integra, em parte, as representações sociais constituídas pelos diferentes sujeitos.

De outra forma, estão em disputa diferentes visões de mundo que buscam construir sua hegemonia ideológica no âmbito das relações sociais cotidianas. Nesse sentido é possível afirmar que o substrato ideológico que dá base à conformação das diversas

² Aqui tratamos a ideologia como escamoteamento das relações materiais que produzem a realidade; como falseamento da realidade por formas fantasmagóricas e idealizadas (Marx e Engels, 1998).

representações de corpo, atua de diferentes formas nas classes sociais antagônicas. Assim, a classe econômica favorecida – a burguesia – pretende manter sob o seu domínio ideológico a classe trabalhadora, a partir da formação de uma dada representação de corpo, construída desde a infância, através de vários instrumentos tais como a mídia, tanto na família quanto na escola.

Ponce (1991) demonstra como, no decorrer das diversas épocas históricas, a educação destinada para a classe trabalhadora esteve voltada para a dominação e submissão desta a certos interesses de grupos hegemônicos que detinham o controle econômico, político e simbólico. Esse fato aponta-nos a possibilidade incontestável de que também as representações do corpo da classe trabalhadora, estejam perpassadas pela ideologia da submissão, veiculada, principalmente, através da linguagem dominante em determinado momento e contexto histórico.

Uma vez que a linguagem é produto de um poder que pretende manter determinados valores acerca de certa visão de mundo (formulada pelo capitalismo no caso aqui discutido), ela se estabelece, também, enquanto veículo de dominação. E, nesse sentido, se estabelece a dimensão ideológica da linguagem, que também concorre para a produção de uma representação que não questiona os moldes em que o corpo, a sexualidade e os desejos são trabalhados. Ou seja,

a mediação ideológica inerente nos significados das palavras [é] produzida por uma classe dominante que detém o poder de pensar e ‘conhecer’ a realidade, explicando-a através de verdades inquestionáveis e atribuindo valores absolutos de tal forma que as contradições geradas pela dominação e vividas no cotidiano dos homens são camufladas e escamoteadas por explicações tidas como verdades ‘universais’ e ‘naturais’ (Lane, 1992: 34).

Os significados em confronto nesse processo, estão sujeitos a perder seu caráter histórico, social e, também, através das representações, o corpo pode ser moldado de acordo com os valores e crenças da moral burguesa. Assim, a institucionalização de certos modelos corporais e comportamentais vão penetrando nas diferentes práticas sociais e educativas, refletindo-se nos diversos âmbitos dessas experiências.

Isso certamente tem relação com o nosso segundo critério de escolha do campo de pesquisa que se referiu à possibilidade de mudanças curriculares que estariam para acontecer devido à publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Nesse documento, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1998, está oficializado um projeto de educação do corpo³. Sendo o Jardim de Infância de Aplicação do IEG uma escola pública bastante reconhecida, pensamos na possibilidade da escola incorporar tais diretrizes ao seu projeto curricular já no ano de 1999, o que poderia trazer novas conseqüências para a educação corporal.

Porém, isso não aconteceu, já que a escola continuou orientando-se pelo currículo da Secretaria de Educação de Goiás e suas Diretrizes Pedagógicas. Apesar disso, mantivemos a escolha do campo para a realização de nosso estudo de caso, uma vez que nosso estudo não intenciona analisar as conseqüências do novo Referencial, mas estudar o processo infantil de apreensão, internalização e apropriação de possíveis representações sobre o corpo, favorecidas pelo campo escolar e demarcadas na ideologização sobre o corpo do indivíduo trabalhador. Baseado nisso, o fator origem social e a possibilidade de compreensão do processo das representações e interpretações sobre as mesmas pelas crianças, nos pareceu, no momento, mais importante do que o enfoque no RCNEI. Nosso estudo, certamente, poderia ser realizado mesmo com a manutenção da antiga proposta curricular.

Na realização da investigação qualitativa de caráter etnográfico, decidimo-nos por trabalhar com uma turma de crianças de quatro anos de idade, que freqüentavam o Jardim I, porque entendemos que essa seria sua primeira experiência com uma instituição escolar e tudo seria novo, principalmente as regras e controles escolares as quais seriam submetidas.

O tempo que permanecemos em campo, de março a dezembro de 1999, realizamos observações, entrevistas e análise de documentos, sempre buscando formas de estabelecer um diálogo e uma interação com as crianças, com a professora e demais agentes da escola.

Ao longo do processo de observação e, ainda, considerando as várias leituras que fomos realizando, passamos a refletir sobre as possíveis dificuldades em desvelar e

³ O RCNEI (1998, V.3: 15) apresenta o Movimento como eixo curricular que propõe abarcar “a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade da criança, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal da criança”. Além disso, o RCNEI se propõe a trabalhar a imagem corporal da criança e sua sexualidade de modo não preconceituoso ou castrador, conforme afirmativa nos Vols. 1 e 2.

compreender o processo de representação de crianças de apenas quatro anos de idade com base apenas nas linguagens oral e escrita.

Dessa forma buscamos construir instrumentos que pudessem acessar outras formas de linguagem e representação, tais como: jogos e brincadeiras, desenhos, fotografias, estórias, ilustrações, dinâmica com cartões. As observações já faziam parte da estratégia de tentar aproximar-nos o máximo possível da realidade estudada. A análise de documentos da escola e as entrevistas feitas com as crianças, professoras, coordenadoras pedagógicas e diretora foram outros recursos utilizados para que pudessemos fazer a contraposição das propostas e práticas veiculadas no interior da instituição com as representações resultantes do confronto entre estas e a cultura da própria criança⁴.

Apresentamos o texto resultante de nossa pesquisa organizado em duas partes. A primeira busca articular o histórico das relações da infância e da educação do corpo na sociedade ocidental industrializada com o processo de desenvolvimento infantil e das representações do corpo da criança no contexto da escola. Resgatamos ainda, algumas produções teóricas da Educação Física no que tange ao estudo do corpo na fase pré-escolar. Ao explorar esses estudos, situamos o referencial teórico que está na base de nossas análises e interpretações, introduzindo a discussão sobre as representações de corpo produzidas pelas crianças, a partir da vivência no contexto pré-escolar, com seus diferentes grupos e agentes sociais. A partir daí, então, apontamos os possíveis avanços dessa pesquisa.

A segunda parte refere-se ao processo de constituição da pesquisa propriamente dita. Em um primeiro momento discutimos os princípios teórico-metodológicos que sustentam nossa visão de pesquisa e, portanto, ampararam a tomada e a análise dos dados. Teorizamos, então, sobre os diversos instrumentos que propiciaram a apreensão das representações das crianças.

Em seguida caracterizamos o campo de pesquisa a partir da apresentação do histórico da instituição, sua proposta pedagógica, suas formas de avaliação, a formação das professoras e a organização do trabalho pedagógico, a organização do espaço e do tempo escolar e a rotina da instituição. Nesse último ponto, esmiuçamos as diversas atividades

⁴ As entrevistas com as professoras, diretoras e coordenadoras, objetivaram apreender as representações de educação do corpo da escola enquanto instituição. A análise dessas informações aponta as influências do currículo na formação das representações de corpo das crianças.

que compõem a prática pedagógica cotidiana da pré-escola, tais como: a entrada, o dia-a-dia na sala de aula, o recreio, o lanche, as brincadeiras, apresentações culturais e artísticas, aulas de Educação Física e a saída. Configuramos, ainda, um perfil da turma observada a partir das afirmativas dos adultos e das observações realizadas, explicando os critérios de escolha dos cinco sujeitos de pesquisa.

Em um último momento, resgatamos as concepções de criança e corpo que circulam no Jardim buscando desvelar, enfim, as representações de corpo dos sujeitos de pesquisa, relacionando-as com essas concepções. Finalmente, elaboramos algumas considerações sobre o tema problematizado neste estudo.

À disposição do leitor e esperando ter contribuído para o avanço do conhecimento que vem sendo produzido no âmbito da Educação Física articulada à Educação Infantil, no sentido do esclarecimento de suas possíveis relações, apresentamos nosso trabalho de pesquisa, esperando que todos façam uma boa leitura e críticas pertinentes.

I Parte

**- O corpo infantil no contexto da Pré-escola
e a sua representação -**

1. A infância e o corpo

Para compreender as relações entre corpo e infância é necessário resgatar o processo de constituição do conceito moderno de infância e as necessidades de educação corporal colocadas pelo sistema social e econômico no período em que se gestava a sociedade moderna. Para tanto, faremos uma breve reconstituição desse processo dialogando com alguns autores que nos dão pistas a partir do contexto europeu. Em seguida passaremos a falar do contexto do Brasil, já que os determinantes da constituição de nosso país foram bastante específicos e singulares.

1.1. Constituição do conceito de Infância: da Idade Média à Modernidade

[A] *mudança de atitude com relação à criança (...) é fundamentalmente uma mutação cultural [que] ocorre ao longo de um período extenso (...) sob o efeito das forças políticas e sociais* (Gélis, 1991: 319).

O processo crescente de industrialização e urbanização, a densidade demográfica, as transformações da organização social e da família, a individualização do sujeito e o discurso pedagógico foram alguns determinantes na constituição dos sentimentos modernos de infância e, conseqüentemente, na produção de um conceito sobre ela.

Para entender como se deu esse processo, é possível tomar a Idade Média e sua transição para o Renascimento e para a Modernidade no contexto europeu, como períodos de referência, na tentativa de reconstituir o movimento histórico em que o conceito de infância, tal como o reconhecemos hoje, foi em certa medida, gestado.

Na Idade Média, muitas crianças viviam misturadas aos adultos, não havendo grandes diferenças em termos de vestimentas, jogos, atividades, aprendizagens e até mesmo em relação ao trabalho. Sendo assim, eram vistas, em geral, como adultos em miniatura, cuja educação se dava em meio aos adultos, por um sistema de permuta de crianças entre famílias, em que cada uma recebia a criança de outras para lhes ensinar determinado trabalho, costumes e valores, assim como aprendizagens em oficinas, junto aos artesãos. Enfim, os afazeres e conhecimentos necessários à vida (Ariès, 1984). A primeira infância, nesse caso, dizia respeito a uma época de aprendizagens, nos espaços públicos da aldeia, da casa, redondezas, onde os pais também tinham papel importante (Gélis, 1991).

Inclusive, algumas crianças e adolescentes, na faixa etária de 11 a 15 anos, já pertenciam às guardas nacionais e, nas guerras que aconteciam, lutavam nas frentes de batalha como bravos guerreiros (Ariès, 1984). Daí, nota-se a força desse contexto, capaz de transformar crianças sem a mínima capacidade física em bravos e valentes soldados, que ao incorporar esse espírito, encaravam como natural o fato de entregar suas próprias vidas – pouco vividas – para materializar tal objetivo.

Dados históricos apontam para o alto índice de mortalidade infantil daquela época. Não havendo métodos contraceptivos assumidos de modo mais efetivo ou seguro⁵, sendo difícil, pois, o controle da natalidade, um grande número de crianças nascia e, da mesma forma, também morria. Os cuidados de higiene e tratamento para a preservação das vidas dos recém-nascidos eram muito precários, levando-se em consideração que a própria medicina era pouco desenvolvida. A morte, então, era encarada como algo ‘natural’, inevitável, não se fazendo necessário muito esforço para a sobrevivência dos pequenos. Quando sobreviviam, as crianças eram festejadas por serem consideradas fortes e logo eram inteiradas no mundo dos adultos para aprenderem a vivê-lo o mais rápido possível.

Esses fatores, principalmente a alta demografia, levaram Ariès (1984) a afirmar que naquele momento histórico existia, no meio europeu, uma indiferença com relação a essa fase da vida; configurando a ausência de um sentimento em relação à infância, isto é, algum tipo de reconhecimento a seu respeito. Esta era considerada apenas uma época de transição passageira, sem maiores implicações, não sendo reconhecida socialmente como possuidora de especificidades próprias. Tal reconhecimento só ocorreu a partir do Renascimento, consolidando-se de fato na Modernidade: “*não nos devemos surpreender diante dessa insensibilidade, pois ela era absolutamente natural nas condições demográficas da época. (...) as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual*” (Idem: 57-8).

No entanto, há um contraponto nesse sentido, uma vez que a infância na Idade Média também expressava a continuação da linhagem: o corpo da criança que nascia representava um pouco do corpo dos ‘outros’, os da grande família dos vivos e dos ancestrais mortos, e isso é notado através de vários ritos registrados em documentos da época. Esse entendimento estava perpassado pela lógica naturalista do tempo e da vida, como já demonstrado pelo pensamento em torno da morte. Havia um ciclo natural de vida a ser cumprido: “*cada indivíduo descrevia um arco de vida, mais ou menos longo, segundo a duração de sua existência, saía da terra através de sua concepção e a ela voltava através da morte*” (Gélis, 1991: 311).

⁵ Certamente as mulheres abortavam na mesma proporção em que engravidavam, pois do contrário teriam muitos filhos. Dessa forma, muitas vezes utilizavam-se das maneiras mais violentas para impedir que a gravidez se concretizasse. Provavelmente esse deve ter sido um dos motivos por que, mais tarde, métodos contraceptivos mais seguros foram inventados.

A criança era um ser ‘público’ pois pertencia à linhagem – dispunha do próprio corpo enquanto não contrariasse os interesses da família –, como assinala Gélis (1991): *“meu corpo é meu, e procuro poupá-lo da doença e do sofrimento; mas sei que ele é perecível e, assim, continuo a perpetuá-lo através da semente de outro corpo, do corpo de meu filho”* (p.317).

Nesse contexto, alguns teóricos indicam que existia pouca intimidade, pois os casais se mantinham mais ligados por questões econômicas, sociais e morais do que propriamente afetivas⁶, já que *“o casamento aristocrático era antes de tudo um ato político, do qual dependia a manutenção das propriedades familiares”* (Reis, 1994: 106). Além do que, o imaginário vigente reforçava o sentimento de pertencimento à grande família e dos laços de sangue unidos para o pior e o melhor, sendo as relações entre os membros das famílias aristocráticas rigidamente hierarquizadas e estabelecidas pelas tradições. O primeiro contato das crianças era com as amas-de-leite e sua educação era direcionada para a obediência à hierarquia familiar e social. Também por conta da necessidade de manter o patrimônio familiar, os jovens recebiam uma educação cavaleiresca, feita através de várias iniciações, que os preparava para participar das sucessivas guerras que tinham por objetivo o acúmulo e defesa das riquezas privadas (Ponce, 1991).

As estreitas relações entre o nascimento da família monogâmica e a propriedade privada foram estudadas por Engels (1987). Antes do estabelecimento das civilizações antigas, as comunidades primitivas organizavam os casamentos por grupos, ou seja, tribos inteiras relacionavam-se sexualmente, não existindo as mesmas regras e proibições morais hoje conhecidas por nós. Naquele contexto, o fato de ser possível saber com segurança apenas quem eram as mães das crianças, favoreceu, segundo Engels (1987), a origem das sociedades matriarcais, nas quais as mulheres eram profundamente respeitadas e vistas como centro das relações.

Houve, no entanto, várias rupturas nesse processo e a passagem do heterismo à monogamia realizou-se, em certa medida, em função das mulheres. Por ocasião do desenvolvimento das forças produtivas e da decomposição simultânea do antigo comunismo, as relações sexuais perderam seu caráter inocente, primitivo e selvagem,

⁶ É importante compreender que essa lógica de privacidade e intimidade, tão familiar a nós, apenas começa a ser reconhecida como necessária no cotidiano dos sujeitos a partir da Modernidade.

tornado-se opressivas às mulheres. Nesse sentido, era natural a reivindicação pelo direito à castidade, direito ao matrimônio, temporário ou definitivo, com um só homem. Constituiu-se, então, a família sindiásmica/monogâmica.

Com o progressivo cultivo da terra e a criação de gado, passou a ocorrer a produção de excedente e, daí, o acúmulo de riquezas, o que originou a propriedade privada⁷ dos chefes de família, tanto no que diz respeito à terra quanto aos escravos, ambos produto das diversas guerras existentes. Com a conversão dessas riquezas em propriedade particular das famílias, acontece, de acordo com Engels, a primeira ruptura da família sindiásmica com base no matriarcado, que é a mudança do status masculino. Já era possível saber seguramente a origem paterna, pois a família era constituída por um casal, mas, segundo a lei do direito gentílico materno, os filhos ficavam somente com a herança das mães e a propriedade deveria permanecer dentro das gens, o que significava que os homens deixavam seus bens com os parentes mais próximos: seus irmãos e irmãs, filhos destes ou descendentes das irmãs de sua mãe. Nesse caso, os filhos ficavam deserdados de quaisquer bens materiais.

Ao crescer em importância econômica no bojo das relações sociais, o homem começou a lutar por uma posição superior junto de sua mulher, valendo-se disso para mudar a ordem da herança estabelecida em proveito dos filhos. O direito materno, então, acabou por implodir para dar lugar à filiação segundo o direito hereditário paterno, tornando-se este, o principal. Além disso, a monogamia foi instituída para as mulheres de uma forma bastante rígida em vários grupos, pois era preciso certificar-se de que as heranças masculinas destinar-se-iam a herdeiros verdadeiramente consangüíneos. Assim, houve permissão aos homens para manterem-se na poligamia, tendo inclusive outras famílias, enquanto as mulheres deveriam manter-se ligadas a um só homem. Esse evento marca a passagem ao patriarcado, que corresponde, outrossim, a uma mudança no tratamento diferenciado do sexo feminino. Em nome da propriedade privada, a mulher passou a ocupar um lugar considerado inferior na sociedade, passando a ser dominada e oprimida, devendo ser servidora e submissa, sexualmente e também no seu trabalho, este último considerado menos produtivo.

⁷ O sentido assumido por esse tipo de propriedade privada é bastante diferente do seu significado nas sociedades modernas, nas quais a exploração se tornou mais requintada a partir da mão-de-obra livre, que deve vender sua força de trabalho aos donos do capital, base do capitalismo.

É possível perceber, então, que a monogamia e a divisão sexual do trabalho – primeira divisão social do trabalho – nasceram em função da propriedade privada e, dessa forma, concederam maior poder social aos homens, oprimindo e submetendo as mulheres a regras sociais e morais cada vez mais rígidas. Em consequência dessa situação, a lógica social dominante colocou a continuidade da linhagem paterna como fundamental, sendo que o tipo de educação oferecido às crianças tinha por função primordial a manutenção dos bens, característica que certamente demarcou os projetos de vida das famílias aristocráticas.

A família camponesa, por sua vez, também guardava suas especificidades, apresentando vários traços comuns com a família aristocrática. Vivendo em aldeias, todos estavam organicamente ligados por laços de dependência (Reis, 1994: 107). A vida cotidiana e a educação das crianças, criadas pelas suas mães, eram reguladas pela comunidade. A domesticidade e privacidade não eram valorizadas, já que a vida dessa família estava voltada para a comunidade. Contudo, aqui, a linhagem não era uma tradição, já que a família camponesa não possuía propriedades.

A perspectiva sobre a existência de um sentimento de infância pode ser apreendida, além do seu significado na estruturação familiar, através da materialização de uma imagem infantil presente em produções artísticas como aquelas do século XIII. Nessa época os primeiros retratos de crianças começaram a ser pintados, divulgando um modelo de “criança-anjinho”, o que sinaliza a conformação de um sentimento de infância ligado à piedade por sua morte, inexistente até então. A partir do final do século XIV emergiu, de acordo com Gélis (1991), um novo sentimento de infância, pelo menos nos meios mais abastados, demarcado pela vontade de preservar a vida das crianças. Contudo, é somente nos séculos XVI e XVII que os sentimentos de infância se tornaram mais significativos, entrelaçados, inclusive, com as mudanças ocorridas na configuração das famílias, bem como já apontavam Ponce (1991), Engels (1987) e Ariès (1984).

De qualquer forma, visto sob o prisma da necessidade de continuidade da linha familiar, podemos afirmar que existia um certo sentimento de infância na Idade Média, apesar de o próprio Ariès (1984) não o ter reconhecido. As mudanças no plano econômico, político e social que começaram a se estabelecer já nos séculos XV e XVI tiveram influências decisivas no reordenamento familiar, contribuindo para que germinasse em seu seio uma contradição entre a vontade de viver e o desejo de perpetuar-se. Assim,

gradativamente, a criança começou a ser valorizada por ela mesma e não mais por toda a família que representava. Os pais começaram a preocupar-se mais com a higiene e a saúde física dos filhos, pois o objetivo era evitar suas mortes, o que possivelmente tenha implicado na constituição de novas relações afetivas entre os entes familiares.

As inúmeras mortes que, paulatinamente, foram gerando um sentimento de piedade, levando aos pais a vontade de manter seus filhos vivos, possibilitaram uma valorização da criança pela alegria que ela podia oferecer. Daí que a graciosidade e ingenuidade das crianças eram tidas como qualidades inerentes a sua natureza. Essa abordagem sobre a infância nos leva a considerar que tal situação possa ter criado, naquele momento, uma maior proximidade física, a partir do que se presta mais atenção às crianças e aos seus movimentos, havendo a possibilidade de comparar-se o adulto com a criança. Em outras palavras: o adulto passa a se reconhecer nas crianças, pois elas lhe remetem ao seu processo de desenvolvimento, a sua própria infância e aos seus projetos pessoais.

A passagem de um sentimento de indiferença frente à morte para a valorização da vida, pode ser melhor compreendida ao atentarmos para o Renascimento e sua transição para a Modernidade, uma vez que ele expressou um movimento histórico de reorientação nos campos econômico, social e político⁸ que deram nova forma ao pensamento em torno da vida. Até então o homem se orientava pelas doutrinas religiosas, mas, as descobertas científicas da época, juntamente com o reordenamento econômico⁹, colocaram em xeque o dogma do teocentrismo¹⁰. Dessa forma, se a morte significava salvação porque ao corpo era atribuído o papel de pecador, considerado apenas como “invólucro da alma”, a crença na razão humana, que colocou o homem no lugar até então ocupado pelas divindades, fundando o antropocentrismo, fez emergir um novo entendimento em relação à vida e ao

⁸ A partir dos séculos XII, XIII houve um crescimento do comércio com o evento do mercantilismo, produto das navegações que começaram a ocorrer. Nascida da decadência da nobreza, a burguesia surge como a classe que, mesmo dentro do feudalismo busca destacar-se, tendo certo controle sobre o comércio. Disputando o controle da economia com a Igreja e Nobreza, a burguesia conquistou uma dada posição social e política. Como expressões dessa classe, a Reforma, o Humanismo e o Renascimento, constituíram-se enquanto movimentos culturais de contestação aos dogmas da Igreja e seu controle sobre a sociedade, advogando tanto a liberdade de pensamento quanto a liberdade de mercado. Assim, a sociedade começou a se reorganizar econômica, política e culturalmente a partir dessas lutas. O germe do individualismo burguês nasce nesse momento, pois, “*se para o feudalismo, a virtude dominante era a submissão, para a burguesia mercantil do Renascimento, essa virtude passou a ser a individualidade triunfante, a afirmação da própria personalidade*” (Ponce, 1991).

⁹ Passagem do modo de produção feudal, assentada na produção artesanal e no cultivo da terra, passando pela economia mercantilista, até chegar à fase de produção industrializada, que teve por base o desenvolvimento de tecnologia, originando a sociedade capitalista moderna (Ponce, 1991; Marx, 1998).

corpo, que passaram a ser mais estimados, uma vez que o carnal/humano foi imbuído de uma conotação positiva¹¹.

Foi justamente nesse processo que tal atitude conformou o sentimento de paparicação que, segundo Ariès (1984), ainda se combinava com uma certa indiferença em relação à infância, afinal as crianças não passariam de ‘brinquedinhos frágeis’ para muitos adultos. Também esse parece ter sido um dos motivos que os levou a ter mais cuidado com os pequenos, pois havia uma intenção de não perder o que era causa de alegria e divertimento.

Se a família medieval era uma realidade mais política, social e moral do que sentimental, tendo nos filhos a sua própria extensão, e vivendo em um clima de intensa sociabilidade, a família moderna passa, aos poucos, a se constituir enquanto família nuclear, abandonando os antigos laços de sociabilidade, fechando-se em espaços mais privados nos quais a criança assume papel central (Cf. Ariès, 1984; Gélis, 1991).

Foi por volta do século XVI que essa família recolhida, girando em torno das crianças, também passou a preocupar-se mais com sua educação. E, como eram mais afetivas e preocupadas, passaram a mimar e paparicar seus filhos, fato que suscitou críticas da Igreja e do Estado, que reformaram o sistema educativo no sentido de dar uma conotação mais moralista ao ensino: *“a modificação da situação da criança não resulta apenas das transformações que as estruturas familiares sofreram nos séculos clássicos. (...) a Igreja e o Estado indiscutivelmente tiveram seu papel”* (Gélis, 1991: 325).

A nova educação passa a estabelecer-se em espaços delimitados para tal: os colégios, que tinham o objetivo de sujeitar os desejos à razão. No século XVII os moralistas e educadores compreendiam a infância como a idade da imperfeição, que necessitava ser corrigida através da educação. Inclusive, uma das técnicas utilizadas era a humilhação pública através dos castigos corporais. As rígidas disciplinas tinham o corpo como alvo incontestável.

¹⁰ O teocentrismo dizia respeito a ter Deus como centro do universo. A fé, representada pela Igreja Católica, guiava a existência humana em todas as suas dimensões.

¹¹ O avanço das ciências médicas, que tinham como objeto de estudo o corpo humano, foram importantes nesse processo. As descobertas de Harvey sobre a circulação sanguínea e as pesquisas dos anatomistas, antes proibidas pela Igreja, contribuíram para o estabelecimento de uma nova visão em relação ao corpo e à vida. O corpo deixou de ser sagrado para se tornar profano/terreno, sendo assim, passível de manipulação: *“a laicização progressiva do cadáver é paralela à separação paulatina entre o corpo e a natureza e à dessacralização do mesmo”* (Sant’anna, 1996).

Se durante a idade média os estudantes não tinham nenhum dever moral com a escola, pois apenas buscavam instrução e pretendiam manter aceso o sentimento de comunidade, na idade moderna esse modelo mudou. Das críticas à desordem e anarquia da escola, nasceu um movimento moralizador que propôs o comando e a hierarquia da mesma, sendo que o mestre deveria tanto instruir quanto educar, inculcando valores e virtudes. Seu poder deveria ser corretivo e punitivo, pois disso dependeria a salvação das almas das crianças¹².

Segundo Ariès (1984) eram três as características do sistema em *transição*: a vigilância, a delação como princípio de governo e os castigos corporais. As surras e os castigos eram uma forma de humilhação e submissão aos superiores, refletindo a concepção absolutista que ainda vigorava na sociedade. O uso dos chicotes era freqüente, com crianças de todas as idades e níveis sociais.

A moral cristã e a razão norteavam tais interesses, configurando também um desejo de controle social com a transferência da educação privada, controlada pelos pais, à educação pública, sob o controle do Estado e da Igreja. Enfim, a questão era formar um sujeito dentro das regras de civilidade que começava a nascer com a industrialização e o surgimento de um maior número de cidades (urbanização): o sujeito burguês. Essa demanda encontrava respaldo no sentimento de individualidade e na necessidade de desenvolvimento, nos diferentes grupos e classes, de aptidões e habilidades manuais e intelectuais, básicas ao novo modo de produção que em breve se estabeleceu – o capitalismo¹³.

¹² A Reforma Protestante nasceu juntamente com a expansão do comércio, e seu principal objetivo era acabar com o poderio do clero e instituir uma Igreja menos dispendiosa. No campo das idéias pedagógicas, o protestantismo defendia o acesso às escolas para que os fiéis pudessem ler a Bíblia, e nada além disso, ao menos nas classes populares. Entendendo a estreita relação educação-economia, Lutero defendia a instrução para os burgueses, pois esta constituía fonte de riqueza e poder. Já a Contra-Reforma, representada pela Companhia de Jesus, veiculava seu ideário através dos Colégios Jesuítas. Tal educação objetivava pôr o ensino clássico a serviço da Igreja, para o que “*tudo estava previsto, regulamentado e discutido, desde a posição das mãos até o modo de levantar os olhos*” (Ponce, 1991). Seus recursos pedagógicos eram um instrumento de domínio. Aos burgueses e nobres, educação controlada. Aos pobres, índios, negros e mulheres, catequização.

¹³ A proposta educacional de Locke é uma importante expressão do tipo de educação veiculada para e pela burguesia. Considerado o educador dos “gentlemen”, esse filósofo inglês entendia a educação como disciplina rígida, que servia para moldar virtudes, formar hábitos e o caráter. As características de sua proposta, tanto na preparação dos pobres quanto como hobby dos gentlemen, eram: o desenvolvimento físico visando o rigor do corpo, desenvolvimento moral para disciplinar as virtudes e desenvolvimento intelectual para obtenção do saber. Tudo isso objetivava a formação do auto-controle e a negação da satisfação dos desejos em nome da razão (Barbosa, 1991).

Nesse processo, paparicação e moralização se misturaram no interior da família burguesa e da sociedade como um todo, caracterizando duas atitudes aparentemente opostas do sentimento moderno de infância. Mas, na realidade, elas coexistem, complementando-se e contradizendo-se simultaneamente, na medida em que pretendem proteger a criança “*da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão*” (Kramer, 1987: 18).

Nesse mesmo sentido, Charlot (1983) questiona essa significação ideológica, dizendo que não há contradição entre o sentimento de paparicação e de moralização, visto que os dois se complementam na concepção de infância enquanto essência infantil, escamoteando sua significação social e perdendo de vista a análise a partir de suas condições. Afinal, são várias as infâncias existentes, produtos das condições concretas de existência das diferentes famílias e das próprias crianças.

Quando se constituiu o interesse de moralização da infância, inclusive com a criação de espaços físicos bem delimitados, como os colégios, a infância se tornou objeto de estudo, compreensão, análise e normalização (Narodowski, 1996), o que também contribuiu em seu processo de conceituação. Assim, a infância se tornou objeto da pedagogia moderna sobretudo a partir do século XVI.

Entretanto, há descontinuidades entre a história da pedagogia e as mudanças na história demográfica e social. O movimento da pedagogia foi mais lento, tanto que para a pedagogia do século XVII ainda não havia uma infância bem definida; e é Comenius (1957) o principal interlocutor nesse caso. Para ele a infância era consequência da ação adulta, sem especificidades próprias, pois as idades da vida seriam uma continuidade cíclica e inevitável, inscrita na ordem geral das coisas – espaço da ausência e promessa de desenvolvimento futuro – sem nenhum outro atributo específico. A esse respeito, Narodowski afirma que “*para Comenius, a infância é introduzida no discurso mais como um elemento dentro das preocupações gerais por encontrar a ordem do funcionamento escolar, sem outorgar à infância uma primazia existencial*” (p.112). Sendo assim, ela ainda não havia sido construída segundo categorias pedagógicas, mas apenas filosóficas.

No que tange à filosofia, o pensamento cartesiano teve muita influência na construção de um novo conceito de infância, pois, antes de tudo, suas idéias fundavam o entendimento de um outro sujeito: o sujeito cognoscente e racional. Era com o sujeito do conhecimento que Descartes (1995) se preocupava, pois a questão do estabelecimento da

verdade científica dependeria disso, que, por sua vez, deveria submeter, constantemente, seu pensamento à dúvida metódica e racional em busca da certeza.

Nesse sentido, o autor valorizava a infância, mas, de uma forma bastante negativa. Via essa fase exatamente como a época de menoridade do homem, de irracionalidade e ludicidade que obscureciam a razão humana. Essas idéias podem ser notadas em tal afirmação:

como fomos crianças antes de termos sido adultos e porque julgamos ora bem ora mal as coisas que se nos apresentam aos nossos sentidos, enquanto não tínhamos ainda o pleno uso da nossa razão, fizemos vários juízos precipitados que nos impedem de ascender ao conhecimento da verdade (Descartes, 1995: 53).

De acordo com essa abordagem, a verdade só poderia se estabelecer diante das idéias claras e distintas, a partir do afastamento dos sentidos e das paixões, considerados enganosos e próximos do erro, que deveria ser eliminado para que se pudesse chegar à certeza absoluta de um dado conhecimento. As paixões, a fantasia, o lúdico, os sentidos são justamente os elementos que mais fazem parte da vida infantil e, que, segundo Descartes (1995), se constituiriam como as principais causas dos preconceitos que, conseqüentemente, levariam aos erros.

Ao recorrer ao exercício da dúvida metódica no esforço de estabelecer uma nova forma de pensar a produção do conhecimento, Descartes duvida da sua própria existência. Ele só consegue comprová-la ao concluir que o fato de pensar é pressuposto para existir, e desta forma, elabora o cógito "*Penso, logo existo*". Nesse processo faz uma diferenciação entre o corpo e a alma, atribuindo àquele um papel inferior, posto que é a *res extensa* (extensão da alma), e a esta última um papel superior já que é a *res cogitans*, produtora do pensamento, base da existência e de todo o conhecimento verdadeiramente científico. Para Descartes "*o corpo humano é do domínio da natureza, o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma, princípio que autoriza a razão e a ciência (...) a conhecer e dominar o corpo humano*" (Silva, 1999: 11). Se a natureza deve ser conhecida e dominada pelo homem a partir da sua razão, também o corpo, visto como maquinaria que possui uma mecânica própria, deve ser dominado pela ciência. Assim, seu funcionamento é

comparado ao do relógio, o que o transforma em um objeto de manipulação e programação mecânica. Sendo inferior ao pensamento, o corpo, principalmente o infantil, deve ser domado, pois faz parte da esfera do irracional, podendo levar às fantasias e paixões, cúmplices do erro.

Nessa perspectiva, a infância, hegemonicamente corporal, seria a fase que mais deturparia a razão humana. Desse modo, o esforço cartesiano foi no sentido de racionalizá-la, defendendo a sua superação e condenando a paparicação, que a mantinha. O sentimento de moralização encontrou ancoragem na filosofia cartesiana que advogava o processo de racionalização mais pura da infância, desde tenra idade, para que os juízos se formassem da maneira mais sólida possível, para o que, os castigos corporais encontravam suas justificativas. Esse seria o processo que daria condições para que o sujeito do conhecimento pudesse escapar ao erro e estabelecer verdades certas e inquestionáveis, lógica e matematicamente fundadas. Assim, a abordagem cartesiana mostrou-se de grande influência na pedagogia.

Também em termos filosóficos, Rousseau foi paradigmático no estabelecimento de uma nova noção de infância, que implicaria “*uma secundarização do castigo corporal*” (Ghiraldelli, 1997: 117), pois uma pedagogia “*talvez romântica, prognosticada em Rousseau, quer ver o homem como pessoa harmoniosamente desenvolvida, capaz de autêntico sentimento de verdade*” (Idem: 119), entendendo que esta, a verdade, provinha do coração, ao contrário de Descartes.

O século XVIII, no qual o autor produziu sua obra, representou um período de transição para a modernidade, de mutação política, científica, cultural, solicitando um novo homem com novos valores morais¹⁴ para a sociedade. No decorrer do século XVIII, desapareceram, paulatinamente, as disciplinas corretivas, e os castigos corporais chegaram a ser repudiados nas escolas. A orientação que se seguiu, continuou a trilha do controle dos comportamentos, entretanto, não mais via humilhação e exposição do corpo publicamente, pois esta era uma forma irracional e pouco esclarecida de controlar o povo; mas através de outras estratégias, mais racionais, sutis e simbólicas, calcadas na ciência, que apareceram mais explicitamente no século XIX, em conformidade com a nova ordem burguesa, esclarecida, racional e higiênica, que se estabelecia.

¹⁴ Que apesar de diferentes, não foram menos rígidos.

Ao lado do repúdio aos castigos nas escolas, estava a substituição das panóplias corretoras¹⁵, ou seja, uma nova ordem do corpo estava em andamento. Enquanto isso, as práticas em mutação, contendo o velho e o novo, inscreviam nos corpos sua marcas políticas e culturais.

A preocupação de Rousseau (1994) era com a forma como o homem conduzia a vida, que em sua visão, trilhava a direção contrária do progresso, apesar de toda a crença na ciência e na razão. Ele via na sociedade todo o mal que assolava a humanidade, pois corrompia o homem de forma que este escravizava a si próprio, aniquilando a mais cara das suas qualidades, que é a condição de liberdade. Daí que seu critério para julgar o homem desse tempo foi o homem em *estado de natureza*.

Rousseau (1994) propôs-se a contrapor, de modo hipotético, dois estados do desenvolvimento humano: o homem natural e o homem social (civil). Nessa comparação, deixou claro o processo pelo qual a humanização e a sociabilização transformam valores e comportamentos de tal modo que, aquele estado “puro”, constituído pelos sentidos, acabou por ser suplantado pelo estado da razão. O homem em estado de natureza não seria bom ou mau, vivendo apenas para satisfazer suas necessidades eminentemente físicas. A vida social, por sua vez, teria complexificado as relações humanas afastando o homem dele próprio e da sua simplicidade primitiva com a criação das instituições, normas e convenções.

Nessa lógica, o corpo teria duas conformações. Do homem natural seria um corpo eminentemente físico, cujas únicas necessidades a serem supridas seriam as de alimentação, descanso, sexuais, bastando para satisfazê-las, desenvolver certas habilidades corporais. Ao ligar-se a outros através da sociabilidade, este homem criaria regras que fariam deste corpo unicamente físico um corpo também moral, atravessado pelas convenções e valores criados socialmente. Submisso aos ditames das normas e leis civis, moldado através de práticas sociais, dentre elas a educação, por ser uma das formas de repassar às novas gerações todos os conhecimentos e formas de viver estipulados em determinado momento histórico.

Desse ponto de vista (1992) “*o homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um couro; ao morrer, encerram-no em um caixão; enquanto*

¹⁵ Vigarello (1995) utiliza este termo para designar os vários tipos de aparelhos corretores da época: espartilhos, coletes, cruces de ferro, dentre outros.

conserva sua figura humana está acorrentado em nossas instituições” (Rousseau, 1992: 17). Assim, seu corpo é escravo dos outros e de si mesmo desde o nascimento até a morte. A sociedade corrompida marca seus signos e valores, em um processo de dominação do corpo desde os primeiros até os últimos instantes de vida do ser humano.

Por ser contrário a tais esquemas e acreditar na possibilidade de mudança, Rousseau propôs alguns princípios pedagógicos que formassem um homem que pudesse libertar a si e aos outros das amarras que o prendiam. Tratar-se-ia, pois, de uma *educação natural*, com princípios extraídos da vida no estado de natureza. A partir dessa educação o homem teria condições de, quem sabe, concretizar o verdadeiro *contrato social*, no qual todos teriam participação e direitos garantidos.

A educação natural deveria ser feita fora do ambiente social, porque qualquer educação dentro da sociedade corromperia o homem. A intenção era formar um homem forte que tivesse autonomia, independência, liberdade e sensibilidade suficientes para compreender e procurar soluções para os problemas de seu tempo.

Como na época era ‘natural’ deixar os filhos aos cuidados da ama-de-leite e, mais tarde, de um preceptor, Rousseau entendia que estes não deveriam ser quaisquer pessoas. O preceptor deveria ser amigo do pai e este, na verdade, não cumpria com seu dever ao deixar com outros a educação de seus filhos. A ama-de-leite deveria ser escolhida pelo preceptor para que não fosse apenas mais uma mercenária pensando na garantia do emprego sem sequer ter os cuidados necessários com a criança.

Tal educação deveria ocorrer, de preferência, no campo, onde a criança teria o máximo de liberdade. E o preceptor, a fim de não estragar a formação infantil, precisaria esforçar-se ao máximo, para não contaminá-la com seus preconceitos e valores, afinal, em maior ou menor grau, já se encontrava corrompido. Somente após a idade de 12 anos é que iniciar-se-ia a educação moral (Rousseau, 1995).

O princípio primeiro da educação natural, portanto, seria “não fazer nada”; sem forçar a criança a aprender o que não estivesse em seu tempo, que deveria ser respeitado. O correto seria deixar suas necessidades naturais guiarem a descoberta e aprendizado do mundo, de forma que, p.ex., se a criança sentisse necessidade de ler ou escrever antes dessa idade, ela poderia ter acesso a essa atividade. A infância, desse ponto de vista, seria uma fase em que a criança deveria brincar, correr e se descobrir naturalmente, sem ser iniciada em uma vida social e moral que teria muito tempo para conhecer.

Ao defender a educação negativa, Rousseau se colocou contrário aos limites impostos pela cultura. A educação natural deveria resgatar exatamente o inteiro absoluto do homem, seu corpo visto como um todo e não como fração de um denominador. Já que a sociedade dissipava as forças do corpo, tornando-o fraco em função do corpo social e político, a educação natural prepararia o homem para que ele fosse forte, através do trabalho de suas forças internas, dos exercícios físicos e colocando à prova seus limites.

As faixas e os cueiros utilizados após o término do nascimento, p.ex., denunciavam o quanto os movimentos das crianças eram limitados para dar-lhes uma conformação fracionária. A criança tinha seus movimentos limitados dentro do útero da mãe por uma necessidade biológica, e ao invés de ser recebida no mundo para se libertar, começava sendo condicionada, desde cedo, pelas necessidades morais e políticas. A concepção corretiva do corpo, que requeria uma estética fiel aos valores e costumes nobres, impunha o uso de faixas e testeiras como forma de impedir as deformações. Porém, Rousseau (1995) avaliava que

os lugares onde se enfaixam as crianças estão cheios de corcundas, de mancos, de cambaios, de raquíticos, de pessoas deformadas de todo o tipo. Temendo que os corpos se deformem com os movimentos livres, apressam-se em deformá-los pondo-os entre prensas (p.17).

As crianças eram contrariadas ao nascer, e por isso gritavam, choravam, afinal, qualquer um de nós teria a mesma reação se por acaso fosse trancafiado desta forma. Na idade da natureza, os bebês deveriam ficar livres em seus quartos para engatinhar, seus braços e pernas sempre esticados sem nada que os prendesse, para que mais tarde pudessem requisitar suas capacidades físicas afim de desenvolver habilidades.

Mas ao crescer a criança precisaria aprender que a vida não é feita só de belezas. Contrariamente, existe muito sofrimento e dor e para isso ela deveria estar preparada. Por isso, era melhor poupá-la dos mimos e ensiná-la a resistir à dor, pois assim seria forte para mais tarde enfrentar as intemperanças da vida. Aquelas crianças mimadas e protegidas não saberiam o que lhes esperaria em um futuro próximo. Mal criadas pela moleza dos pais, estariam sempre expostas aos perigos sem saber como livrar-se deles sozinhas. Para que

isso não ocorresse, as crianças deveriam ser colocadas às provas do mundo de modo que resgatassem o seu vigor primitivo.

Apesar de nascermos sem nada saber, somos capazes de aprender, aliás, “*a educação do homem começa com o nascimento; antes de falar, ouvir ele já se instrui. A experiência antecipa as lições*” (Rousseau, 1995: 45), e essas experiências seriam eminentemente corporais em um primeiro momento. Ou seja, as primeiras experiências da criança, donde já se iniciaria sua educação, começariam com o corpo, e sua importância reside no fato de que representariam uma vida vivida. E viver

não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais viveu não é o que contou maior número de anos, mas aquele que mais sentiu a vida (Idem: 15).

Assim, as crianças deveriam ser criadas soltas, livres, alegres; correndo e caindo para aprender a levantar; subindo em árvores e aprendendo a olhar no horizonte; machucando-se para aprender a superar a dor. O reino da liberdade seria aquele no qual o corpo não estaria submetido à convenção, mas somente ao hábito natural de realizar suas vontades. Através do movimento do corpo, dos gestos, as crianças aprenderiam a se comunicar com o mundo, percebendo não estarem sozinhas.

A infância deveria ter prazer e brincadeiras, uma vez que foi feita para saborear a vida. Contrariando, portanto, uma educação escolar que se instalava pregando a formação de um homem racional e moral, Rousseau (1995) questionava:

[se] a idade da alegria passa-se em meio a castigos, prantos, ameaças e escravidão (...) que devemos pensar então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde, não sei que pretensa felicidade de que provavelmente jamais gozará? (p.68).

Há, desta forma, uma negação da razão cartesiana na infância, sendo assim o autor postula um corpo criado naturalmente, sendo preparado apenas para concretizar suas vontades e resistir à dor e ao sofrimento. A criança precisaria conhecer a dor para entender a doçura da humanidade e poupá-la na idade da razão, quando o homem estaria mais fraco. Entendendo a razão como freio da força, Rousseau acreditava que a criança não precisava desse freio.

Já o exercício dos corpos e órgãos dos sentidos seria importante para o aprendizado das relações sensíveis que as coisas têm conosco. A primeira razão, base da razão intelectual, que apenas deveria desenvolver-se mais tarde, seria sensitiva e corporal.

Mais do que utilizados, os órgãos dos sentidos deveriam ser exercitados, afinal, orientam nossas forças corporais e interferem em nossa capacidade judicativa. Assim, através de atividades tais como os jogos, brincadeiras diurnas e noturnas, diálogo, música, desenhos, a experimentação de comidas simples, as crianças estariam trabalhando seus sentidos da forma mais natural possível.

Quando Rousseau insiste na necessidade de que as operações do corpo devem sempre estar em harmonia com os juízos, demonstra uma concepção integral de homem. Para ele não haveria nenhuma supremacia de alguma capacidade sobre a outra, da cognição sobre o corpo ou vice-versa. Todas funcionariam em uma relação de interdependência e complementaridade; por isso precisariam ser exercitadas e trabalhadas, cada uma a seu tempo.

Todos os sentidos desempenhavam funções que ultrapassavam os limites do corpo mas a ele estavam ligados. Seria no corpo e com o corpo, com as sensações e percepções que se formaria a razão sensitiva¹⁶, base da razão intelectual, que só deveria ser acessada pela criança mais tarde.

Contrário à concepção moralista e racionalista da infância, Rousseau lutou pelo respeito ao tempo de ser criança, de suas especificidades. Para ele, seria preciso deixar que ‘os homens fossem homens e as crianças fossem crianças’. Antes da idade da razão, Rousseau propunha a formação de um corpo natural, livre de cultura por entender que esta tem enraizada em si, a dominação. Após uma formação natural, aí sim, este corpo estaria preparado para receber o talhe político e moral em uma perspectiva de liberdade. Era por

¹⁶ Razão sensitiva é a formação das idéias simples que sempre recebem auxílio das sensações; ao passo que a razão intelectual é a formação das idéias mais complexas que recebem o auxílio das idéias mais simples.

acreditar que o homem poderia ser livre, mesmo em sociedade, que postulava uma educação para alcançar tal objetivo. Mas isso só seria possível porque restaria ao homem a piedade natural, e ela deveria ser cultivada durante a infância, assim como por toda a vida.

É possível perceber, portanto, que Rousseau concebeu a infância como uma essência primitiva, natural, dependente, que se desenvolvia espontaneamente, uma fase “*na qual a intimidade guarda a pureza da natureza – da autenticidade em oposição às convenções da vida social adulta*” (Ghiraldelli, 1997: 119).

Mas, apesar das diferenças conceituais, Rousseau e Descartes se negam e se afirmam ao mesmo tempo. Se por um lado, Rousseau entendia que a educação era um processo espontâneo no qual a criança deveria descobrir-se e Descartes, ao contrário, entendia que quanto mais cedo as crianças tornassem-se racionais, melhor para o desenvolvimento do conhecimento e da sociedade, por outro lado, os dois buscavam formar um novo homem, inserido conscientemente em seu tempo.

Em função dessa compreensão, os dois autores condenavam aquele tratamento protetor, que era dado às crianças, pois as deixaria despreparadas para enfrentar a vida. Além disso, tanto Rousseau quanto Descartes defendiam uma identidade própria para a infância, tendo elaborado princípios e projetos educativos para essa fase de vida.

Essa perspectiva pode ser apreendida através da articulação de suas concepções pela pedagogia moderna¹⁷, que visava formar, na escola, o homem burguês. A pedagogia moderna via a infância como dependente da ação adulta, heterônoma e que, somente através da educação se transformaria rumo à autonomia, à liberdade e à independência. Desse ponto de vista, a infância acaba sendo ponto de partida – na medida em que representa o seu objeto de estudo – e de chegada da pedagogia – já que reconstrói esse objeto discursivamente. Enfim, a pedagogia infantiliza tudo o que toca. Em outras palavras, a pedagogia, o ensino, seja do que for para quem quer que seja, tende a normatizar o sujeito como dependente, frágil e heterônimo. Segundo Narodowski (1996),

¹⁷ A principal diferença entre a Pedagogia Nova (P.N) e a Pedagogia Tradicional (P.T) é a sua visão em relação à corrupção da infância. Enquanto a P.N. entende que a criança possui uma natureza inocente, apenas corruptível socialmente, a P.T. entende que a corrupção na criança é natural, original. Então, se por um lado a infância é a idade da animalidade, impulsividade, por outro, é propensa a ser corrompida pela sociedade. Nesse sentido, a criança precisa ser educada na escola para fortalecer-se em relação ao meio ambiente e desenvolver sua razão, maior virtude da modernidade (Charlot, 1983).

para individualizar a infância [foi] necessário construí-la como uma essência e nomeá-la para designar uma diferença que [teria] de ser institucionalizada em escolas. [Tratar-se-ia] de dotar de um corpo - o corpo infantil - a instituição escolar (p.116).

Em outras palavras: através de seu discurso, constantemente, a pedagogia reconstrói a infância como uma essência natural e ideal que necessita da escola para se desenvolver.

Foi no contexto de uma nova ordem política, econômica, cultural e social que se constituiu a pedagogia moderna. Nele, os principais referenciais civilizatórios passaram a ser a ciência, de forma mais dominante que a religião¹⁸; o capitalismo e não mais o feudalismo; o Estado laico e não mais absolutista; a burguesia e não mais o Rei e o Clero.

De alguma forma todas as vertentes explicativas da infância caminham em direção ao novo sentimento de civilização que surgia, no qual a burguesia assumia um papel central. *“A identificação do contexto burguês em que [o] sentimento de infância surge e se estrutura é extremamente importante para a compreensão da concepção atual de criança”* (Kramer, 1987: 18).

A partir dessa nova forma de sociabilidade, o que ficou disseminado enquanto conceito real e verdadeiro foi o conceito burguês de criança: **dependente, heterônoma, universal, abstrata, cuja natureza infantil independe de quaisquer condições econômicas, culturais ou sociais**. Todas as crianças teriam as mesmas características advindas única e exclusivamente de sua **Natureza Infantil**.

No entanto, essa é a história da criança burguesa, mais estudada pelos historiadores até por conta da quantidade de registros que se puderam encontrar, como documentos redigidos, retratos, pinturas ou outros materiais a que as classes trabalhadoras não tiveram acesso. E o horizonte teórico desses autores esteve limitado ao daquelas classes.

É bastante complicado afirmar que houve uma transposição linear e mecânica do sentimento de infância dos ricos para os pobres, e nesse sentido Kuhlmann Jr (1998) diz que a noção moderna de infância não se gestou primeiramente nas classes ricas sendo mais tarde transposta para as classes pobres, como sugerem os estudos de Ariès.

¹⁸ Essa relação entre ciência e religião não é um problema resolvido até hoje, pois, se para uma parte significativa da sociedade, a ciência dá conta de explicar os fenômenos naturais e sociais, há também, um grande número de pessoas envolvidas com o misticismo, com a crença religiosa, que é vista como a fonte da verdade.

É verdade que há dificuldades em reconstituir-se a história das crianças das classes populares pela falta de registros e testemunhos sobre as modificações dos usos, evolução das sensibilidades e pensamento dessas crianças, até mesmo por sua falta de acesso aos bens produzidos. Entretanto, existem registros da infância dessas crianças que se encontram em sua maioria, nos documentos que envolvem o atendimento aos pobres. Portanto, a história da infância das classes populares esteve ligada à história das instituições assistenciais.

Especula-se, através desses registros, que a precariedade das condições econômicas, como moradia minúscula e superlotada, certamente marcou a infância dessas crianças. As relações afetivas das famílias eram complexas, envolvendo vários parentes em uma coabitação excessiva e móvel.

Sem muitas possibilidades de falar de si, as classes operárias tinham sua história contada pela burguesia, que sempre foi preconceituosa a esse respeito. Colocava, inclusive, a moral daqueles sob suspeita, pelo fato que os valores deles eram diferentes dos seus. Com efeito, os operários não se empenhavam em cultivar valores burgueses, afinal tinham valores e crenças próprias da sua classe.

Já em termos afetivos, há sugestões de que as classes populares seriam, em certo sentido, mais flexíveis. Na Inglaterra do século XVIII, as crianças das classes abastadas eram tratadas repressivamente, devendo obedecer aos mais velhos para se corrigirem. Por outro lado, alguns documentos sugerem que as classes trabalhadoras teriam resistência em dar uma educação autoritária a seus filhos, mostrando a possibilidade de que elas tratassem seus filhos com mais carinho e respeito, apesar do uso de certo rigor em alguns momentos para que suas crianças fossem ‘homens de bem’, como resposta aos valores cristãos. Além disso, tal postura provavelmente indica uma forma de resistência das classes operárias à tentativa de expansão e institucionalização dos valores burgueses.

Assim, se a história da infância burguesa, que passou por instituições tidas como educacionais, é contada como oficial, a história da infância das classes populares foi contada pela boca das classes dominantes e pela história de instituições tidas como assistenciais, como se realmente fosse possível separar o assistencialismo de uma determinada concepção de formação/educação.

Além disso, o conceito universal de infância, no qual a criança é vista a partir de sua natureza infantil, escamoteia sua verdadeira significação social como sujeito

determinado cultural e historicamente. Tal conceito tem um significado ideológico¹⁹ que tira do foco das análises as reais condições materiais de existência da criança.

De uma perspectiva dialética, a criança é vista como um sujeito histórico, determinado a partir de suas condições econômicas, culturais e sociais. Enfim, não é igual em todos os lugares e em todos os tempos, como se precisasse ser constantemente vigiada por não corresponder a um certo modelo de criança. Provavelmente, seja essa mesma a função que essas explicações geralmente cumprem: traçar um padrão e disseminá-lo como um modo de justificar problemas que são produzidos social e historicamente como se fossem problemas de essência individual e natural; o que está em consonância com a ideologia necessária ao modo de produção capitalista.

Um exemplo interessante de o quanto as condições materiais de existência são responsáveis pela configuração das diferentes crianças é o de Mazzotti (1978), ao falar sobre pesquisa realizada por Baldus que estudou os Tapirapé, uma tribo indígena.

[As] crianças alemãs apresentavam muito mais infantilidade²⁰ que as crianças índias e também muitas crianças neo-brasileiras. (...) Por não discutirem com os adultos em pé de igualdade, comportamento muito comum entre as crianças daqui, as crianças educadas no autoritarismo alemão do começo do nosso século não tinham tanto ar de adulto. A atitude da criança índia é determinada (...) pela liberdade [e] por dois fatores: 1) entre índios, as atividades da criança se assemelham muito mais a dos adultos (...); 2) a criança índia possui propriedade particular desde a mais tenra idade, propriedade da qual ela e exclusivamente ela pode dispor à vontade (p.25).

A cultura a que essas crianças pertencem as produz de forma diferente das crianças que são criadas na cultura da qual fazemos parte. As crianças alemãs e brasileiras dividem uma mesma cultura que tem nos valores etnocêntricos seus guias. As referências do

¹⁹ Nessa discussão, ideologia assume o significado atribuído por Marx e Engels (1998), de escamoteamento da realidade. Contudo, a ideologia não se restringe a esse conceito. Concordamos com Löwy (1988) ao ampliar o debate mostrando que as ideologias ou visões sociais de mundo são contraditórias e podem possuir tanto um caráter conservador quanto revolucionário, estando, dessa forma, em permanente enfrentamento.

homem, branco, forte, disciplinado e racional são dominantes; assim como da criança abstrata, dependente e frágil, que apenas será forte e independente depois de bem educada e crescida. Adulto e criança estão em oposição e esta última depende daquele, o que define uma relação unilateral entre os dois, como se o primeiro fosse apenas uma prótese da segunda.

Segundo Charlot (1983), definimos a criança negativamente se consideramos suas necessidades naturais em termos de insuficiência. Porém, se *“colocamos o problema em termos de satisfação social das necessidades naturais da criança, encaramos positivamente a criança em sua relação bilateral com o adulto”* (p.106), pois, dessa forma, ela se mostra uma relação recíproca. Além do mais, a criança define-se, gradativamente, a partir das expectativas que a sociedade e o adulto tem dela, pois a imagem representada socialmente, vai sendo interiorizada. Aceita ou rejeitada, tal imagem torna-se referência para a formação de uma auto-imagem, de um auto-conceito da criança.

Também as condições econômicas e sociais produzem diferentes formas de encarar essa fase da vida. As crianças que não têm condições de cursar uma escola porque precisam ser economicamente ativas desde pequenas, com certeza preencherão poucos dos requisitos disseminados pelo conceito burguês de infância. Estas irão à escola se a família vir nesta instituição uma possibilidade de ascensão social, ou seja, a criança passa a ser um investimento que deve dar resultados em curto prazo, pois fora do trabalho ela significa mais uma boca para sustentar sem que produza. De outro modo: ela significa mais uma despesa sem nenhum tipo de vantagem econômica. Portanto, a escola precisa necessariamente representar um retorno financeiro aos pais que se sacrificaram para lhe dar estudo.

Já as famílias mais abastadas parecem pretender realizar uma espécie de capitalização em seus filhos, na medida em que seu desenvolvimento significará futuramente, um aumento de capital familiar (Kramer, 1987).

É preciso enfatizar, ademais, que não existe um tipo universal de relacionamento entre adultos e crianças. Ele será determinado pelas condições culturais, econômicas e históricas das diferentes famílias, nos diferentes contextos sociais.

**

²⁰ No sentido de sua dependência e fragilidade.

No esforço de sintetizar essa discussão, é preciso dizer que por mais que o sentimento de linhagem configurasse a existência de um sentimento de infância já na Idade Média, o que rebate os argumentos de Ariès (1984) quanto a sua ausência naquele período, o importante é notar que os sentimentos constituídos e solidificados hoje em nossa sociedade, não eram os mesmos daquele tempo. Papanização e moralização da infância são sentimentos da modernidade em íntima sintonia com as transformações ocorridas tanto em nível material (modo de produção) quanto no nível das representações - que estão ligadas a ele -, valores, crenças e hábitos que passaram a se erguer. Assim como a mudança de toda a lógica que passou a guiar a sociedade ocidental em geral.

a afirmação do sentimento de infância no século XVIII [é] o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas do pensamento, como o indício de uma mutação sem precedente da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo (Gélis, 1991:328).

Além disso, as formas de organização social devem sempre estar presentes como elementos de peso na análise desse processo. O modo de produção feudal tinha especificidades diferentes do sistema de produção industrial, mais tarde solidificado como capitalismo.

É necessário desmistificar o conceito universal e abstrato de infância, que a naturaliza, por ser uma ideologia que mantém a hegemonia burguesa. A criança deve ser tomada com base em suas condições concretas de existência social, cultural e econômica, para que se compreendam as especificidades de um ser que é sujeito da história. Principalmente no Brasil, pela diversidade de culturas que o compõem, sua história e seus problemas sociais, é preciso aprofundar estudos para conhecer as nossas crianças a partir de sua inserção social.

Reforçamos, então, o entendimento de que a infância se constrói de diferentes formas nos diversos lugares, a partir dos diferentes contextos sociais, econômicos e culturais nos quais as crianças estão inseridas. Não há uma única forma de pensar e compreender a infância. Os modelos preestabelecidos, que buscam enquadrá-la são responsáveis pela tentativa de aniquilamento do *ser* criança; desse ser que, antes de tudo, é

sujeito de uma dada história: da sua própria história particular interrelacionada com a história da sociedade da qual é produto e produtora.

1.2. Família, Infância e Educação do Corpo no Brasil

O contexto constitutivo do Brasil e de sua cultura foi bastante diferente dos países do velho mundo, justamente por trazer as marcas da colonização européia. Dessa forma, as relações de dominação que foram estabelecidas entre os portugueses e seus escravos – negros trazidos da África –, os índios nativos, além de outros colonizadores que chegaram mais tarde, expressam-se na formação de nosso povo.

É ao Brasil colônia, com todas as suas especificidades, que é preciso retornar para reconstituir as transformações da família tradicional brasileira e, conseqüentemente, da forma como as crianças passaram a ser vistas. Nossa principal referência para reconstituir tal caminho é o estudo de Costa (1983) sobre o movimento médico-higienista no Brasil colonial e suas influências na formação de uma sociedade oposta àquela, orientada por novos interesses econômicos, sociais e políticos mediados pela ciência positiva.

O processo de urbanização foi um fator importante nesse contexto. A descoberta do ouro no século XVIII foi um advento decisivo para a criação e expansão das cidades, sempre ligadas à extração e comercialização do produto. Paralelamente a essa situação, começaram a surgir interesses econômicos e sociais diferenciados dos interesses da Coroa Portuguesa, que mal se interessava por essas mesmas cidades.

A ocupação do território brasileiro ocorreu a partir das iniciativas particulares dos colonos, que até determinado momento mantiveram uma harmonia com os interesses políticos e econômicos do Reino. Nesse sentido, as cidades mantinham a postura desejada pelo Estado.

Quando a situação começou a modificar-se, houve uma reação da Coroa com o intuito de restabelecer a ordem nas cidades e algumas providências foram tomadas nesse sentido. A principal medida foi a implantação de um sistema jurídico-policia para conter os rebeldes, que tinha nos enforcamentos, exílio e açoite, os instrumentos de punição aos crimes.

Contudo, essa estratégia punitiva não foi suficiente para controlar “o perfil insurreto da população citadina” (Costa, 1983: 20). Vários são os fatores apontados para explicar tal fracasso, tais como: ausência de uma coerência interna do instrumento jurídico-policia, pois tanto justiça quanto polícia, pela falta de clareza das leis, acabavam se curvando aos interesses privados; a lógica repressiva da punição sem prevenção propiciava

a reincidência dos crimes, pois o Estado não sabia como ocupar os indivíduos; o atraso econômico e cultural impedia o controle social.

O Estado valeu-se então de outra técnica para tentar controlar as cidades: o serviço militar. A disciplina militar afirmou-se como o novo mecanismo de combate à desordem política, materializado em tropas auxiliares do exército. Estas tinham uma menor exigência de disciplina física e ocupação do tempo, respondiam às fugas dos indivíduos ao alistamento e implicavam uma grande economia para o reino.

Por outro lado, o engajamento da população às tropas também lhes trazia vantagens econômicas e de poder. E aí estava a condição para o sucesso da dominação: a partilha do poder. Através da criação de um conjunto de normas e regras que passaram a agir na esfera do cotidiano, os indivíduos foram se habituando a respeitar as pequenas autoridades nos pequenos momentos. O esquema da militarização normatizou o dia-a-dia através de seu poder de reprimir os criminosos e/ou de premiar os obedientes e disciplinados.

Contudo, havia certos limites, inerentes à militarização, como as tensões entre Estado, clero e as famílias, que em determinados momentos iriam requisitar o envolvimento dos militares, que poderiam posicionar-se contra o Estado português. Nesse quadro não era interessante armar a população, pois havia a possibilidade de ela se rebelar. Segundo Costa (1983) era necessário encontrar “*uma mecânica de sujeição militar sem criar soldados nem distribuir armas [levando] os indivíduos a compactuarem com a ordem estatal sem os riscos da insurreição armada*” (p. 28).

Aliada do novo sistema e contrária à ordem colonial, a medicina higiênica foi o dispositivo mais apropriado para cumprir com esse intento, uma vez que soube trabalhar com antigas técnicas de submissão sob novos conceitos científicos em favor de seus interesses tanto quanto dos da elite agrária. Apesar de conflitos e disputas, selava-se e estabilizava-se uma aliança entre Estado e Medicina, na qual aquele “*aceitou medicalizar suas ações políticas, reconhecendo o valor político das ações médicas*” (Idem: 29).

A questão do caos sanitário provocado pelas epidemias, focos de infecção e alta taxa de mortalidade era insolúvel para a burocracia, que não tinha o apoio financeiro da metrópole, o que se constituía em um grave problema político. Ainda mais, com a chegada da Corte ao Brasil, acompanhada de sua aristocracia, um contingente de diplomatas, comerciantes e famílias rurais foi atraído para as cidades, provocando o crescimento da população: a necessidade de higienização estava posta.

A saúde passou a ser uma política estatal. Mas havia um foco de resistência à higienização das cidades: os hábitos e condutas das famílias tornavam os indivíduos insubordinados ao Estado, problema do qual a Medicina ocupou-se com brevidade.

Na esfera das micro-relações, do cotidiano das famílias, antes tratadas como inimigas do Estado, a Medicina, através das técnicas de higiene interveio. Primeiramente junto à elite agrária e, posteriormente, junto à família burguesa citadina.

A família colonial caracterizava-se por ser patriarcal, vivendo em habitações de pouco conforto e, segundo Costa (1983), sem grandes manifestações afetivas entre seus membros. Na medida em que a união das famílias era mantida sobretudo pela necessidade de perpetuar seu poder econômico e social, possivelmente sua afetividade passasse por outras vias que não as que temos como referência. O amor romântico, a paixão tal como o conhecemos, são invenções da modernidade, o que não significa que a afetividade, vista e representada de outro modo, estivesse ausente de outras épocas históricas, dentre elas, o período colonial no Brasil.

Ainda quanto à caracterização da família colonial, é importante verificar que o espaço urbano constituía-se em verdadeira cidade familiar, pois reeditava a família rural. Isso podia ser sentido no próprio modo de organização das casas e das ruas, modeladas segundo o exemplo dos engenhos e fazendas. Em um território sem leis claramente estabelecidas, o poder privado era bem maior que o poder público, e as cidades iam sendo construídas segundo as vontades dos senhores rurais, até porque também a lógica de compadrio (parentesco moral e espiritual), que garantia sua força, era exportada para as cidades. Dessa forma, elas eram como que uma extensão da família rural e sua propriedade.

Bastante coesa, a família colonial era fechada, como um clã que defendia seus interesses em oposição ao Estado, se necessário. O pai era a figura que a representava, garantindo a defesa de seu patrimônio, o que lhe assegurava um lugar inquestionável e, conseqüentemente, também o de seus membros.

De acordo com essa lógica, a família formava parentes que defenderiam seus interesses e não cidadãos dispostos a defender o Estado. Esses foram os parâmetros adotados também pelos setores médios da população, fato nada interessante para o Estado da época. Para modificar essa realidade, através do movimento higiênico, pretendeu infiltrar-se no interior das famílias a fim de poder convencê-las a transformar seus

pequenos hábitos e costumes, a organização de seu espaço físico, sua alimentação, seu vestuário, enfim, suas vidas.

A casa colonial, administrada pela mulher, era uma mistura de consumo e produção, contando com peças extensas e de pouco conforto. Nela circulava um grande número de pessoas dentre parentes, clientes e escravos, o que leva a denotá-la como um lugar de pouca privacidade.

A refeição para a família era apenas um momento de satisfação das necessidades físicas. Os rituais para servir ou comer com o uso de garfos e facas, a afetividade ou o controle da educação não faziam parte desse cenário.

O modo de exposição do corpo era indisciplinado, o que pode ser notado através do modo de vestir. As mulheres, em geral, apresentavam-se despenteadas e mal trajadas, enquanto os homens apareciam com suas barbas mal feitas, cabelos desalinhados e roupas mal arrumadas. Esses costumes, no entanto, eram nivelados por baixo para manter o modo de dominação existente: o compadrio, que tornava semelhante o diferente. Não havia diferenças de hábitos entre os senhores rurais e as parcelas mais pobres da população. Mantinha-se uma igualdade na aparência cotidiana, escondendo e garantindo as desigualdades econômicas e sociais (Costa, 1983).

Assim, as atitudes em relação ao corpo, ao espaço físico, aos costumes demonstravam como a família colonial desprezava a intimidade. O pai era o eixo sob o qual a família se sustentava e mesmo a sensibilidade dessa reagia apenas à solicitação paterna. Essas relações familiares também inibiam as intimidades.

Esses sentimentos começam a ser transformados quando a família abre sua casa ao convívio social como um todo e, principalmente, aos médicos. Os conselhos médicos, os ensinamentos acerca da necessidade de que cada um cuidasse de si, a aplicação de uma série de normas ao espaço cotidiano da família, foram alguns dos fatores responsáveis por sua transformação. Antes ensimesmada, a família se mantinha fechada também entre si. Mais tarde, sua abertura social faz com que descubra a importância de conhecer-se melhor para poder controlar-se.

Aos poucos, a família incorpora esse novo conjunto de valores e gostos estéticos e começa a modificar os espaços físicos, tornando a casa mais arejada, limpa, adquirindo utensílios que, acreditam, as tornam mais confortável e bonita esteticamente. As refeições se transformam em espaços de exercício das boas maneiras; a higiene do corpo e o cuidado

com a alimentação são fundamentais na prevenção das doenças; as vestimentas passam a receber orientação médica. Todos esses hábitos reforçam a construção das intimidades das famílias, tornando-se emblemas de diferenciação de classe e de raça.

Esse receituário de normas, a ser seguido como prevenção aos possíveis problemas sociais e econômicos, pretendia diferenciar, classificar e controlar a família de acordo com os interesses do Estado. Tanto é que aos negros ficou reservado o lugar de desvio orgânico e moral que poderia influenciar a família de maneira negativa. Por isso ele precisava ser afastado, mas conservado em sua posição de submissão para servir de exemplo do que não deveria ser seguido. Para eles ficou guardado um trabalho de moralização.

O controle moral e da sexualidade faziam parte das novas regras de civilidade pelas quais os indivíduos deveriam orientar-se. Em nome da saúde, o que antes não era considerado motivo de vergonha foi ganhando outros significados. O corpo, p.ex., passou a ser alvo de um controle constante, através do vestuário, das boas maneiras no andar, no falar, no olhar, enfim, através das normas que deveriam ser internalizadas pelos indivíduos.

Nessa conjuntura de valorização de intimidades e cuidados de si, os pais começaram a preocupar-se mais com a saúde dos filhos, controlando sua educação e moralidade, pois a medicina privilegiava também o combate à “infecção moral”. A família tornara-se um local de proteção e cuidado da infância, bastante diferente da antiga família na qual o pai tinha o direito legal de maltratar sua mulher e filhos, assim como aos escravos, de modo indiscriminado. Os espancamentos, uso das varas de marmelo, palmatórias e outros instrumentos de açoite eram atitudes legítimas perante a lei. O corpo, portanto, era alvo institucionalizado de castigos e reprimendas físicas e morais.

Antes, a criança exercia um papel meramente instrumental na família, sem ligações afetivas, pois seu centro era o pai. Este era a autoridade máxima, mantendo a solidez da propriedade e transmitindo o saber, o conhecimento, calcado na tradição familiar.

Sendo desconsideradas nesse contexto, as crianças logo assumiam posturas de adulto, pois desse jeito adquiriam maior participação na família. Também a Igreja as desprezava por conta de seu significado: representavam a incapacidade do homem de não ceder aos prazeres mundanos (Cf. Costa, 1983).

Tendo apenas valor espiritual para a Igreja, a criança por esta respeitada era o anjo. Significava ‘pureza’ e ‘inocência’, atributos da natureza infantil que eram reforçados quotidianamente por servir de exemplo aos pecadores. Essa era a imagem de infância

corrente na época colonial, que tomava mais força no culto à criança morta, pois um ser tão inocente só poderia ter a vida eterna como destino, o que dispensava sofrimentos terrenos.

Coincidências ou não à parte, é certo que na Europa da Idade Média a criança também era venerada como ser angelical, o que pode ser sentido nas imagens iconográficas produzidas acerca da infância, como nos mostra Ariès (1984). De qualquer forma, a existência das crianças não era valorizada como o tem sido hoje, no final do século XIX.

As intervenções dos higienistas no sentido de erradicar a mortalidade infantil, muito elevada na época, foram decisivas no processo de mudança dessa imagem negativa da infância. Para fazer com que a família se fechasse mais, voltando às intimidades – afinal ela tinha se aberto demais ao convívio social –, os higienistas trataram de exacerbar suas preocupações com a saúde física e moral.

Dessa maneira, a família foi-se fechando novamente, tornado-se nuclear. Contudo, dessa vez ela não teve como centro de suas atenções o pai, mas sim os filhos. Até porque as orientações dos médicos eram no sentido de que a família deveria cuidar de sua educação, pois assim estaria cuidando do futuro da nação, uma vez que a família aprendeu a depender da cidade e da sociedade. Se antes ela era patriarcal, latifundiária, segregada, preocupando-se apenas com a sua própria sobrevivência econômica, muitas vezes oposta aos interesses do Estado, lentamente ela foi se equilibrando, se regulando por um viés mais intimista, conforme as orientações médicas que apontavam a necessidade de investir em um novo capital doméstico: a educação dos filhos. Mais tarde, eles deveriam engordar a riqueza familiar e colaborar para o progresso do país. Dessa forma, “*a família converteu-se, de grande corpo sócio-econômico, em célula da sociedade*” (Costa, 1983: 141), preparando aqueles que seriam o futuro da pátria.

Essa célula precisava cuidar de suas crianças de modo que elas se tornassem adultos higiênicos, com grande clareza de suas responsabilidades. Nesse sentido, a relação entre o físico e a moral foram determinantes, pois um físico disciplinado, limpo, forte e controlado, representava a retidão dos hábitos e costumes e a submissão e fidelidade à ordem estabelecida, ou seja, ao Estado.

Entretanto, essa proteção à infância deveria estar acompanhada de uma educação moral e corporal que seguisse os preceitos de classe e raça à qual as crianças pertencessem. A imagem “*de criança frágil, portadora de uma vida delicada merecedora de desvelo absoluto dos pais*” (Idem: 155) se gesta a partir do século XIX e apenas reforça a

necessidade de educação física, moral e intelectual defendida pelos higienistas junto à família. O processo de individualização que a diferenciou do restante da família valorizando-a como um ser portador de especificidades e necessidades próprias, completava-se com o surgimento de espaços especificamente direcionados a sua educação.

Esses locais eram os colégios internos, uma vez que o convívio com os pais poderia trazer más influências à formação das crianças. Para preservar a saúde infantil, são elaboradas regras de comportamento familiar dos adultos, para não atrapalharem o desenvolvimento de seus filhos.

Os colégios, por sua vez, eram instituições disciplinares, nas quais as crianças deveriam ser “domadas” física e moralmente. Educação, então, era sinônimo de formação de hábitos e de domesticação. Ao comportamento ‘normal’ se chegava através do bom exercício da regra. E, nesse sentido, os castigos corporais, antigamente bastante utilizados e tidos como necessários, tornaram-se dispensáveis, pois a nova estratégia era conformar, lenta e permanentemente, a alma e o corpo infantil. Através da inculcação de normas sociais, criando bons hábitos – de higiene e alimentares – e prevenindo más inclinações – através do adestramento físico e o controle da sexualidade –, formava-se um adulto bem ajustado ao sistema político, social e econômico. Para essa pedagogia, a disciplina do corpo era indispensável.

Os costumes europeus adentravam as prescrições alimentares, p.ex., e pouco a pouco, nas rotinas cotidianas, os indivíduos se adaptavam às mudanças culturais. Articulado à imposição dos novos hábitos, o adestramento do corpo através da educação física foi essencial para a transformação social desejada. A ginástica era percebida como prática das virtudes sociais e melhoramento da espécie humana.

Soares (1998) mostra que a ginástica foi gestada na Europa em um momento de transformações sociais, políticas e econômicas, servindo de instrumento de educação e adaptação ao novo sistema liberal que se erigia naquele continente²¹.

Foi a partir das relações cotidianas, como divertimentos e festas populares, do circo, dos espetáculos de rua, que o movimento ginástico europeu foi gerado. Ele se construiu

²¹ É preciso ter em vista que as transformações ocorridas na Europa eram diferentes das que ocorriam no Brasil no século XIX. Inclusive algumas mudanças substantivas chegaram bem mais tarde em nosso país. Dessa forma, quando fizermos alusão ao liberalismo, estaremos nos referindo ao contexto europeu, pois somente mais tarde, com a industrialização do país é possível falar em liberalismo no Brasil.

tendo seu ponto de partida nessas relações e foi modificando-se de acordo com os interesses da sociedade nascente.

A nova sociedade, fundada no trabalho livre²² com o apoio da ciência e da técnica que aceleraram o desenvolvimento industrial, levando ao caminho do progresso, tiveram no movimento ginástico, construído quotidianamente, um campo de ordem e disciplina que pôde ser potencializado a partir do rompimento com seu núcleo central: o divertimento.

Quando os princípios de ordem e disciplina foram paulatinamente aceitos e o divertimento foi afastado do movimento ginástico, nasceu a *ginástica francesa* que teve parte importante na educação dos indivíduos ‘livres’ da nova sociedade. A ciência positiva e a técnica passaram a ser as norteadoras da ginástica que

passa a ser vista como prática capaz de potencializar a necessidade de utilidade das ações e dos gestos. (...) capaz de permitir que o indivíduo venha internalizar uma noção de economia de tempo, de gasto de energia e de cultivo à saúde como princípios organizadores do cotidiano (Ibidem).

Contudo, sua maior finalidade foi submeter o corpo a um processo de moralização necessária ao ideário liberal e burguês, que tem na propriedade seu princípio primeiro. O corpo deveria ser fechado, limpo, isolado, disciplinado, treinado, fixo, dentro e fora do trabalho, mostrando sempre alguma utilidade. Este é o corpo que a ginástica produziu também como resposta estética aos valores burgueses e liberais. E a ginástica foi institucionalizada principalmente pelas escolas, vindo fazer parte dos seus currículos. Também logo passou a fazer parte das rotinas militares, tendo-se os ginásios como espaços privilegiados de educação do corpo, assim como o uso de vários aparelhos para correção ortopédica e corporal.

Através de uma pedagogia do signo e do gesto, “*a ginástica ganha espaço e se afirma como forma específica de treinamento do corpo e da vontade deste novo homem que se desejou criar ao longo do século XIX*” (Soares, 1998: 29), e que para acontecer, ganhou, inclusive, espaços físicos destinados a sua expansão e desenvolvimento.

²² Trabalho livre em oposição ao trabalho realizado nos feudos, mas que não cumpriu essa promessa de liberdade, uma vez que submeteu novamente o homem à escravidão da exploração do capital.

Baseado nisso, notamos que o corpo, tal como visto pelo liberalismo clássico, é aquele que tem na ginástica sua principal pedagogia, que é a do treinamento visando a utilidade, economia dos gestos e a moralidade burguesa²³. Ligada aos interesses dessa classe, a ginástica científica afirmou-se como parte significativa dos novos códigos de civilidade: “*os corpos que se desviam dos padrões de uma normalidade utilitária não interessam. Desde a infância, ou melhor, sobretudo nela, deve incidir uma educação que privilegie a retidão corporal, que mantenha os corpos apurados, retos*” (Soares, 1998: 18).

Trazida de alguma forma para o Brasil, a ginástica logo foi apropriada pelos colégios, que no século XIX assumiram uma importância estratégica: “*o novo homem e a nova sociedade começariam a ser construídos no colégio*” (Costa, 1983: 180), tendo no internato “*o protótipo deste espaço disciplinar dedicado ao corpo*” (Idem: 181).

O espaço e o tempo foram ordenados através da criação de regulamentos e normas severas para formar o corpo sadio e a consciência nacionalista. A própria arquitetura dos colégios era pensada de acordo com tais objetivos. E, nesse sentido, a construção dos prédios afastada das habitações privadas, o tamanho das salas e sua distância, a aeração, iluminação, o asseio dos sanitários e a presença de enfermarias, além da forma como os quartos e camas eram distribuídas perfaziam uma geografia ordenada que não deveria permitir a preguiça e o desconforto.

O tempo, cronometrado, era o condutor dos ritmos internos das crianças, e servia para controlar suas atividades escolares: horários de alimentação, sono, trabalho intelectual e atividade física. Em oposição ao ócio característico da sociedade colonial²⁴, os colégios implantaram no cotidiano formativo das crianças, a noção de tempo útil. Afinal, o ócio poderia levar aos vícios, sempre inoportunos ao bom desenvolvimento físico e moral. Até mesmo a recreação era formativa, disciplinada, o que demonstra a noção de tempo

²³ A moral burguesa tem como princípios o respeito à propriedade e à liberdade.

²⁴ Historicamente, o ócio sempre foi privilégio das classes detentoras dos meios de produção e que, conseqüentemente, dirigiam as sociedades. Na Antiguidade e Idade Média, tais classes consideravam o trabalho como atividade inferior, imputado apenas aos mal-nascidos, escravos e vassalos, em oposição ao ócio, exaltado como atividade nobre por excelência (Ponce, 1991). Somente na modernidade, cuja uma das principais marcas é o trabalho como gerador de riquezas, através da produção industrial com apoio na tecnologia, que o status do ócio modificou-se. Isso se deu pela necessidade do reconhecimento social do trabalho como um dos principais pilares de sustentação da nova sociedade. Assim, quando nos referimos ao “ócio, característico da sociedade colonial”, nos reportamos as suas classes dirigentes, enfatizando que ao fim daquele correspondeu o nascimento do capitalismo.

produtivo e valorização do trabalho sendo incorporados pela cultura brasileira. Um espaço e um tempo utilitários formavam um corpo utilitário, que não desperdiçava forças ou energias, bem ao sabor das demandas da nova sociedade.

O físico disciplinado através da ginástica era considerado necessário à formação do corpo útil. A repetição de exercícios específicos aguçava alguns órgãos dos sentidos, talhava a elegância e estava sempre de acordo com os diferentes sexos, pois era preciso naturalizar a necessidade de diferenciação. Criando o hábito de “*aprender a olhar, admirar e domesticar o corpo próprio desde cedo*” (Costa, 1983: 186), a ginástica parecia produzir um controle interno dos indivíduos. A dança para as meninas e a esgrima para os meninos são exemplos de atividades que exploravam atitudes respeitadas no corpo.

Também o controle da sexualidade foi vital nesse processo. A masturbação era considerada um “perigo” à saúde e à formação dos jovens e foi preciso fazer crer que isso era verdade para poder preveni-la e combatê-la. A ginástica, os exercícios físicos, o cuidado com a anatomia dos bancos de sala de aula foram alguns dos meios para atingir aqueles objetivos. A vigilância moral normalizou-se no interior dos internatos que se transformaram em agências de detecção, caça e repressão aos inocentes culpados. Tratada como crime, a masturbação era passível de punição através de repreensão, tratamento ou expulsão.

Contudo, esse mesmo controle acentuou efeitos contrários a suas intenções, pois apesar de todo arsenal montado para controlar a sexualidade manifestada de diferentes formas, os internatos continuaram sendo locais nos quais existia incitação sexual, masturbação e homossexualismo. E isso provocou uma reação dos moralistas, que passaram a negar tais instituições, principalmente os positivistas defensores da família, que diziam que a criança e o adolescente deveriam ficar sob a tutela dos pais.

Mais uma vez se colocava a masturbação como prática de desvio social e de degradação da moral e da saúde. Degradação do corpo. E um corpo degradado não servia para a pátria, que precisava de cidadãos fortes, moralmente rígidos e bem adaptados às normas vigentes.

Nesse mesmo movimento, é possível notar como se dava o processo de criação e combate às instituições, que eram o tempo todo observadas, reguladas e julgadas, de acordo com os interesses aos quais deveriam servir. E disso dependia sua continuidade ou morte.

Ao final do século XIX, a família já pode retomar a educação de seus filhos, uma vez que já está bem adaptada à nova ordem. Os internatos já são dispensáveis e os colégios tornam-se espaços para ser freqüentados apenas em determinados períodos.

É possível notar a naturalização dos conceitos de infância e corpo, através dos dispositivos disciplinares a que foram submetidos. A concretização da noção de criança dócil e inocente, que precisava ser bem-educada para não desviar-se do caminho reto de servidão aos interesses da pátria, demandava um corpo que pudesse ajustar-se a tais intenções. E, para isso, foi necessário um espaço específico que propiciasse a realização de tal intento.

Foi com base na ciência e em nome dela que se conseguiu transformar antigos costumes em novos hábitos, articulando-os à nova ordem econômica, social e política.

Era de um corpo institucionalizado, normalizado e moralizado que o novo sistema necessitava. Assim se conformou o sujeito burguês, em uma escola dominadora, normalizadora, moralizadora, que educou um sujeito para controlar-se a partir do conhecimento de seu próprio corpo. A consciência do corpo levaria à consciência da sua classe, da sua raça e da importância da nacionalidade (Costa, 1983). Desde a mais tenra infância o corpo deveria ser um brasão de pertencimento à classe burguesa, à raça branca e de respeito à nacionalidade brasileira, reforçando todos os preconceitos raciais e sociais existentes até então.

O novo sentimento de infância foi construído a partir do reconhecimento de suas especificidades biológicas e sociais, mas aparece, a partir da norma, naturalizado através de uma conotação a-histórica. Nessa acepção, a criança é um corpo biológico que necessita “entrar no eixo”, o que fará, aprendendo a internalizar as regras e padrões necessários a sua sobrevivência. Aos que não entram no eixo, simplesmente porque sua realidade não condiz com o modelo a que se quer que respondam, restam o preconceito e o rótulo. Estes, são considerados o desvio.

Essa noção de desvio, no entanto, é elaborada com base em uma norma de referência que é a condição biológica da criança, sem se considerar seus condicionantes e necessidades sociais. A sociedade apresenta uma imagem infantil que é o reflexo do seu pensamento sobre si mesma e das suas expectativas em relação às crianças. Nesse sentido, *“a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança”* (Charlot, 1983: 108).

A criança é aquilo que os adultos e a sociedade querem ser e também aquilo que temem tornar-se. Em outras palavras, de acordo com a imagem que a sociedade idealiza de si e para si, ela classifica e seleciona os que são socialmente aptos a perpetuarem essa imagem e marginaliza os ‘desvios’, aqueles que são inaptos a essa espécie de “missão social”, pois estão fora dos padrões morais, sociais e culturais necessários à concretização desse projeto. Portanto, se a sociedade vê a criança como desvio, ela se torna desviante e passa a ser marginalizada, não só por suas condições sociais e econômicas, mas também por seus valores morais. Os meninos e meninas de rua são os exemplos mais claros desse processo de marginalização social da infância. A sociedade os produz e quer, ao mesmo tempo, eliminá-los, tanto através de projetos educativos de “re-socialização”, em sua maioria, objetivando a readaptação social, para que essas crianças se conformem com suas condições de miserabilidade; como através de outros mecanismos mais sórdidos, tais como as chacinas e “sumiços” extraordinários que rotineiramente ocorrem com essa população em nosso país.

Pensamos que o desvio é fruto de uma noção profundamente ideologizada da infância, que escamoteia as condições sociais e econômicas que determinam a constituição das crianças enquanto sujeitos históricos que são.

1.3. A Infância hoje

Alguns teóricos vêm, recentemente, problematizando a questão do modelo de essência infantil produzida pela modernidade e apontando sua falta de correspondência com a realidade atual, fundamentados, sobretudo, nas práticas sociais veiculadas por outros meios de formação, tais como a mídia.

Ghiraldelli (1996) traz contribuições para uma tentativa de compreender a infância em tempos de exacerbação do individualismo, que tem seu germe no ideário neoliberal. Ele diz que tal ideário conseguiu aceitação por boa parte das novas gerações por ser mensageiro “*de um movimento de aspiração à revalorização do indivíduo*”²⁵ (Idem: 12-3).

O indivíduo gestado na modernidade, sob os auspícios do liberalismo econômico, que tem na burguesia sua classe representante, a partir do estrondoso avanço tecnológico do século XX, passou a ser, também, um indivíduo científico. Tem suas emoções, pensamentos e condutas norteadas pela ciência: “*generaliza-se a idéia de criança como um ser ativo, (...) que ‘manipula o mundo’, enfim, que, em certo sentido, trabalha - e isso a caracteriza como ser humano*” (Idem: 25).

Quando o neoliberalismo entra em cena com sua defesa intransigente das liberdades individuais e desigualdade como princípios balizadores da atividade econômica e, portanto, social, há um redimensionamento da noção de infância que não deixa de fora as marcas desse sujeito cientificizado.

Para as teses neoliberais, o igualitarismo destrói a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência. A desigualdade gera assim, as benesses econômicas e sociais, já que a “*liberdade individual tem a ver com o mercado e não com a democracia social, nem mesmo com a democracia política*” (Idem: 26), pois conquista a verdadeira liberdade quem tem competência, quem por mérito próprio consegue se estabelecer. O restante da sociedade, “naturalmente” não tem habilidades para viver em liberdade e acaba pagando um preço bem caro por isso.

²⁵ É preciso refletir com cuidado porque essa revalorização do indivíduo tem encontrado tanto eco mundo afora. Sem querer desvalorizar o indivíduo, pelo contrário, sua singularidade é essencial para sua humanização, mas é preciso considerar que ele só é indivíduo porque se forma socialmente. Assim, as práticas sociais por ele vivenciadas (educação, religião etc.), de alguma forma são responsáveis pela disseminação desses sentimentos de individualidade, ou em grau exagerado, de individualismo, muitas vezes até narcísico.

Esse ideário cria um novo sujeito, ou melhor, cria novos moldes de civilização, onde até mesmo as relações entre pais e filhos são cada vez mais mediadas pela ciência e pela técnica que, mais do que uma afetuosidade ligada aos instintos, traz um cuidado ligado à eficácia. E o sujeito apresentado pelo neoliberalismo é

o sujeito reduzido: o indivíduo como consumidor (real ou virtual, real e virtual). (...) Não se trata todavia, do consumidor já vislumbrado da ‘sociedade de massas’. Trata-se de um ‘sujeito-consumidor’ peculiar. Sua subjetividade-identidade não está mais centrada na consciência, mas sim no corpo. (...) o corpo se torna o lugar da identidade pessoal. As responsabilidades se deslocam: não nos sentimos mais responsáveis por nossos pensamentos, sentimentos, sonhos ou nostalgias – isso tudo nos parece ter vindo ‘de fora’ (Idem: 36-7).

Reduzido ao próprio corpo enquanto objeto de consumo, o sujeito infantil também se transforma em produto a ser consumido, em objeto. E acaba se transformando em um estranho elemento: “*um corpo-que-consome-corpo*” (Idem: 37). É nesse sentido que ser criança passa, p.ex., pela autorização da mídia e do que a “realidade virtual” veicula como sendo próprio para o corpo da criança: desde os “danoninhos”, p.ex., até as imagens e brinquedos da “Xuxa”.

A infância como fase “natural” é substituída por um simulacro. O sujeito é um *flash corporal*, que teria nas academias de ginástica e em outros espaços de um corpo coletivizado, muitos de seus referenciais de educação. Uma educação quase que exclusivamente voltada ao consumo, ou seja, consumo do próprio corpo-que-consome-corpo.

Traçando uma reflexão bastante crítica desse processo, Ghiraldelli (1996) diz que se a infância está reduzida a um sujeito que é só corpo, provavelmente reste à pedagogia pensar uma educação que seja apenas treinamento, habilitação, técnica, enfim, apenas técnica pela técnica. E isso não parece incomodar às novas gerações, pelo contrário, as satisfaz.

Nesse sentido, é possível notar que a articulação entre o sistema sócio-econômico e a tecnologia produzem uma realidade cada vez mais ideologizada, que por sua vez vem sistematicamente modificando os modelos de comportamento dos indivíduos. O corpo infantil, antes disciplinado e moralizado para defender a pátria e os bons costumes, na atualidade passa a ser um corpo que precisa viver apenas para satisfazer-se. Nessa perspectiva, o corpo seria apenas um ente físico e biológico que busca seu prazer através da conquista da técnica e da estética, o que não quer dizer que ele tenha deixado de ser disciplinado. Mas esses mecanismos vêm-se tornando cada vez mais sutis e tal disciplina passa pela necessária satisfação do cliente e consumidor.

Sem necessariamente falar sobre as minúcias do neoliberalismo e suas conseqüências para as modificações do conceito moderno de infância, Narodowski (1998) também sinaliza para o fim da infância moderna tal como a conhecemos, enquanto corpo heterônomo, obediente e dependente do adulto.

Essa idéia de criança estaria vivendo sua crise de decadência. Fala-se em morte da infância moderna a partir de dois grandes pólos: o da infância *hiper-realizada* e da infância *des-realizada*.

Aquela primeira seria a infância da realidade virtual, na qual a criança aprende com a tecnologia que está a sua disposição: Internet, computadores, vídeo-games, TV a cabo e, portanto, deixou há muito tempo o lugar do não-saber. Essa infância seria o exemplo paradigmático de uma outra cultura: “*infância e adolescência que em vez de depender do adulto é capaz de guiá-lo em um mundo de caos*” (Rushkoff apud Narodowski, 1998: 174).

Já a infância des-realizada seria aquela vivida pelas dezenas de milhares de meninos e meninas de rua, daqueles que desde cedo trabalham, dos que reconstruíram muitos códigos para sobreviver e se des-realizar enquanto infância. Enfim, independente e autônoma. Seria a infância da realidade real, violenta, marginalizada, nua e crua, e não a da realidade virtual, que nas palavras do autor seria uma infância harmônica e equilibrada.

No caso da infância des-realizada, não há como pensar em uma essência infantil que seria reconvertida pela escola. Até porque as próprias políticas educacionais do Estado ou das organizações não-governamentais tratam da possibilidade de sua educação apenas através de políticas compensatórias. Desse ponto de vista, a possibilidade de torná-las dependentes e autônomas não seria mais tida como viável.

Assim sendo, a escola teria imensas dificuldades de receber tanto uma quanto a outra infância, uma vez que suas bases pedagógicas e filosóficas assentam-se em um modelo ideal de criança: dependente e obediente.

Pensamos, no entanto, que é preciso relativizar esses dois novos conceitos de infância elaborados por Narodowski (1999). É certo que, enquanto contexto/meio social altamente significativo, a mídia tem produzido muitos efeitos no que diz respeito à própria forma como os sujeitos se colocam no mundo, do qual a esfera infantil não poderia ficar de fora. Porém, não é possível que separemos de forma tão estanque a realidade virtual do mundo real vivido, pois se assim fosse, o que a mídia produz jamais faria sentido para nós.

É justamente com base no real que as estratégias midiáticas constroem e confundem o imaginário coletivo, inventando e alimentando fantasias das mais variadas, nem sempre realizáveis. Os computadores, a Internet, o telefone conduzem as crianças a descobertas e sensações muitas vezes distantes da esfera da sua realidade, além de mostrarem-se como um novo mundo a ser conquistado. Realmente a tecnologia produz novas idéias, sensações e representações que levam as crianças a se constituírem de forma diferenciada daquelas que não têm acesso a ela. Mas isso não significa que essas crianças tenham uma infância hiper-realizada em todos os sentidos, e nem mesmo tão harmônica e equilibrada quanto afirma o autor. Afinal, se assim fosse, a juventude burguesa norte-americana, p.ex., que em sua infância teve acesso à tecnologia, não seria notícia tão destacada na mídia mundial, no que diz respeito aos inúmeros assassinatos e brigas em escolas de classe média e alta.

Sem precisar ir tão longe, podemos observar aqui mesmo no Brasil fatos estarrecedores de violência entre crianças e jovens das classes média e alta. O caso do índio pataxó incendiado vivo por adolescentes – que um dia foram crianças –, bem-nascidas de Brasília, ilustra um pouco dessa situação. Que equilíbrio pode haver em atitudes como essas? Que harmonia há em jovens ricos, com acesso irrestrito à tecnologia, e que, ainda assim cultuam a violência, o preconceito e o anti-semitismo, através de grupos que se organizam pela Internet? Tais reflexões nos levam a pensar que a infância daquelas crianças com acesso à alta tecnologia que vem sendo produzida pode ser hiper-realizada em certo sentido, isto é., no que se refere à conformação de uma dada inteligência, que, inclusive, pode ser utilizada para vários fins. Contudo, essa mesma infância pode ser des-realizada, p.ex., no que diz respeito às experiências e à construção de uma maturidade crítica para a vida.

Quanto às experiências e vivências, aquela infância denominada des-realizada (Narodowski, 1999), dos meninos e meninas de rua e dos pequenos trabalhadores, pode ser considerada como hiper-realizada. Ou será que é preciso algo mais real e duro do que a rua para ensinar o que a vida tem de mais cruel? Será que já paramos para pensar na experiência de vida que essas crianças, educadas nas e pelas ruas de nosso país, adquirem? O sofrimento e o desprezo imputados a esses sujeitos os constitui, certamente, de forma bastante diferenciada daquelas crianças que passam horas em frente aos vídeo-games. A necessidade as faz construir uma inteligência para a vida, em seu trabalho, nas relações com os outros meninos de rua, com os adultos, policiais, educadores a que têm acesso. Enfim, aprendem a se relacionar com as mais diversas pessoas. Seu corpo é presença e sensação constante, desde a fome que sentem até a necessidade de correr, saltar e esconder-se de policiais, diferentemente de crianças abastadas que não requisitam seu corpo de forma tão permanente. Para essas crianças que cedo adolecem, há uma necessidade de esconder-se do perigo eminente da violência da própria vida, fruto das guerras sociais produzidas pelas relações econômicas, políticas e sociais.

E não é por estarem nessas condições que tais crianças deixam de viver sua infância, desejando, sonhando, fantasiando e brincando. Do mesmo modo, tal situação não determina de forma linear que elas possuam apenas aqueles valores que as aproximam da violência. Contraditoriamente, a concreticidade de suas vidas pode levá-las a construir e desejar, inclusive, valores opostos aos da violência. Do caos elas podem conseguir tirar forças para respeitar os outros, ser alegres, justas, amigas, unidas, enfim e apesar das adversidades, elas podem ser equilibradas tanto quanto aquelas que, materialmente, tudo possuem.

Dessa forma, é possível notar que os conceitos de infância hiper e des-realizada não devem ser exclusivamente relativos a uma dada classe social, mas direcionados e devidamente problematizados em função das experiências concretas vividas pelos diferentes grupos sociais em seus diversos meios, que os levam a ser menos ou mais equilibrados, violentos ou harmônicos.

Ainda na perspectiva de análise dos contextos históricos em transformação, podemos perceber que aquele modelo da família tradicional burguesa, nuclear, no qual pai e mãe estavam juntos e constantemente preocupados com seus filhos, vem sofrendo alterações substantivas. O fenômeno de desestruturação desse modelo familiar não é novo.

São mães que resolvem assumir sozinhas os seus filhos, quaisquer sejam os motivos que as levem a preferir ou suportar esse contexto; com menor incidência, mas de uns tempos para cá, também alguns homens têm assumido situação parecida e já são muitas as famílias institucionalizadas de homossexuais.

O avanço da biotecnologia surge como mensageiro de realização daqueles que têm dificuldades em ter filhos. Ou, até mesmo, daqueles que desejam encomendar uma criança sob medida. A reprodução de crianças em laboratório já é uma realidade que tem suas conseqüências na forma como os sujeitos se relacionam com a vida. Essa tecnologia, concretizada via "barrigas de aluguel", ajuda casais com problemas de fertilidade; mulheres que pretendem ter uma produção independente, assim como homossexuais que desejam ter seus próprios filhos.

Esse quadro delinea a constituição de diferentes modelos de família: o filho que conhece e vive somente com sua mãe ou com seu pai; filhos que possuem duas casas, pois os pais são separados; famílias com dois pais; com duas mães. Os papéis e as relações necessariamente modificam-se e tornam-se mais complexos. E como a escola lida com essas situações? Como tem acompanhado essas transformações e se relacionado com elas?

São várias as questões que ficam sem resposta imediata. Mas o importante é reconhecer que a realidade está se modificando e fornecendo, nesse processo, novas categorias para nossa análise. Desse modo, faz-se necessário buscar verificar as possibilidades dessas transformações no processo de constituição da infância, problematizando como a escola vem respondendo a tais situações.

2. A representação do corpo na Educação Infantil

Na tentativa de relacionar o processo de formação da representação do corpo da criança e as influências da pré-escola nesse processo, buscamos historicizar rapidamente a constituição das instituições de educação infantil no Brasil, desde sua gênese até os tempos atuais. Pensamos que esse quadro pode nos fornecer pistas importantes à compreensão das concepções de infância e de desenvolvimento-aprendizagem que deram base à elaboração das políticas públicas, especialmente as educacionais, e das propostas pedagógicas para as pré-escolas.

Em um segundo momento, traçamos um quadro do desenvolvimento teórico das áreas da Educação Física, no que se refere à temática deste trabalho, e da Educação Infantil, buscando apontar as possíveis contribuições desta pesquisa para as mesmas.

A partir daí, situamos os conceitos de representação desenvolvidos por Wallon e Vygotsky como aqueles que nortearão o nosso olhar enquanto pesquisadora, justificando, assim, a escolha por um referencial sócio-histórico-dialético da Psicologia Infantil.

2.1. As instituições de Educação Infantil no Brasil

Falar sobre as primeiras instituições de Educação Infantil em nosso país requer que nos reportemos ao Brasil Colônia para que se possa perceber como e porque ocorreram modificações em suas estruturas, e quais as questões de classe postas por detrás dessas transformações.

No Brasil Escravista, foram duas as instituições de atendimento à infância: a Casa dos Expostos, para os desvalidos das primeiras idades, e a Escola de Aprendizes de Marinheiros, para os abandonados maiores de 12 anos de idade (Kramer, 1987). A Roda dos Expostos pode ser considerada a primeira instituição que abrigou bebês recém-nascidos e demais crianças até os sete anos de idade. A Roda, também conhecida como Casa dos Enjeitados, foi criada em 1738 com o objetivo caritativo-assistencial de recolher as crianças abandonadas (Soares *apud* Costa, 1983: 164), tendo funcionado até 1874. Era chamada de Roda porque o local onde as crianças eram depositadas tinha um formato cilíndrico e girava em torno de um eixo com uma parte da superfície lateral aberta, permitindo que tanto depositário quanto receptor não precisassem ver um ao outro.

As crianças depositadas na Roda, segundo dados estatísticos, eram principalmente os filhos ilegítimos dos senhores rurais com as escravas ou somente filhos delas. Estas eram obrigadas a deixá-los por causa de algum trabalho incompatível com a sua criação, como o fato de ter de servirem como amas-de-leite dos filhos dos senhores ou serem alugadas por aqueles como parte de sua renda doméstica; ou ainda optavam por deixar os pequenos porque na Roda seus filhos seriam considerados libertos (Costa, 1983).

As críticas a essas instituições começaram a acentuar-se a partir do momento em que se transformaram em verdadeiros locais de produção de mortalidade infantil. A falta de condições concretas para a realização do atendimento assim como a falta de cuidados e atenção com as crianças que lá eram deixadas compôs um quadro vergonhoso de desconsideração pela infância pobre. A roda chegou a ser considerada pelo movimento higienista como local privilegiado de infanticídio, pois além de várias das crianças morrerem lá, muitas já eram entregues mortas ou semi-mortas.

Mas a principal preocupação da filantropia higiênica não estava na denúncia desse fato, que em si não lhe interessava. O real interesse em utilizá-lo estava na possibilidade de desconstrução da família patriarcal, via condenação da prostituição doméstica e do aluguel

das escravas como amas-de-leite, pois elas, prejudicadas moralmente, nutririam e tratariam mal os filhos da elite, por conta da tristeza causada pela falta de seus próprios filhos. Essas seriam, segundo esse julgamento, as causas do infanticídio, todas com origem na antiga família colonial e em seus costumes.

De qualquer forma, a Roda se constituiu em espaço no qual as crianças até os sete anos de idade recebiam certo cuidado, por menor que fosse, e certa educação, apesar da falsa dicotomia existente entre assistência e educação.

A estratégia sanitarista de eliminação do costume de amamentação mercenária das famílias de elite, requisitou a participação da própria mãe no cuidado dos filhos mas não dispensou o trabalho das escravas para os serviços domésticos. E, como a Roda passou a ser menos utilizada a partir de 1871, nessa mesma época surgiu o problema do que seria feito dos filhos das escravas e criadas, para que elas pudessem realizar seus serviços. Pois

neste contexto, as primeiras creches brasileiras foram implantadas por médicos que, aliados às mulheres burguesas, realizaram seus projetos higienistas, visando o atendimento dos filhos das trabalhadoras domésticas (Faria, 1997: 16).

Mas as Creches foram bem mais que o aperfeiçoamento das Casas dos Expostos, tendo sido apresentadas mesmo em sua oposição e substituição, com o intuito de que as mães não mais abandonassem seus filhos (Cf. Kuhlmann Jr., 1998).

As Creches, asilos, maternais e jardins-de-infância, são modelos de instituições de atendimento e educação infantil importados para o Brasil via exposições e congressos internacionais, e significaram a entrada de nosso país na era da civilidade e do progresso do mundo moderno. Portanto, são instituições que tem a marca da modernidade.

É possível dizer que o ano de 1889 marca uma nova fase nos encontros, na qual as creches, asilos e jardins-de-infância ganham maior visibilidade junto à comunidade internacional. Passaram a ser adotadas em muitos países, principalmente naqueles em que as mulheres trabalhavam para sobreviver, além da preocupação com a modernização dos edifícios dedicados à educação de crianças pequenas, tanto quanto com os métodos de ensino. Dentre tais países, encontrava-se o Brasil.

Um ponto importante, destacado nos debates da época e determinante dos diferentes modelos institucionais reconhecidos, era a forma pela qual foram interpretados seus distintos objetivos. Apesar das creches, asilos e maternais serem consideradas instituições assistenciais, nas exposições internacionais, elas se encontravam dispostas nos grupos que debatiam educação. Isso significa que elas inspiravam objetivos educacionais tanto quanto os Jardins-de-Infância, considerados educacionais por excelência. A questão é que tais instituições eram destinadas a diferentes classes sociais, o que lhes conferia distintos papéis educacionais. Enquanto as primeiras eram destinadas a assistir cientificamente as crianças abandonadas, pobres e desvalidas, os Jardins haviam nascido com uma proposta pedagógica mais sistematicamente delineada, para atender às necessidades da elite, da burguesia nascente.

Inclusive, a creche era vista como uma escola de higiene, moral e virtudes sociais, pois forneceria um início de educação aos pequenos e também para as mães das classes populares. Portanto, a distinção entre Creche e Jardim não estava nas “*origens nem [na] ausência de propósitos educativos, mas [no] público e [na] faixa etária a que se propunham a atender. É a origem social e não a institucional que inspirava objetivos diversos*” (Idem: 78).

Mas é preciso aprofundar um pouco mais o debate sobre a conformação das Creches enquanto instituições assistenciais no Brasil do final do século XIX. No contexto de industrialização e urbanização que delineavam o início do processo de constituição da sociedade de tipo capitalista no Brasil, o trabalho feminino, a maternidade e a infância foram aspectos presentes na história dessas instituições. Ademais, interesses políticos, jurídicos, empresariais, pedagógicos, médicos e religiosos também compunham o espectro de forças que influenciou sua constituição.

O ano de 1889 marca as primeiras manifestações em relação às Creches para os filhos das escravas, que poderiam influenciar negativamente a família burguesa se permanecessem em seu lar. Dessa forma, as origens das creches e maternais no Brasil, se encontram na demanda colocada pela situação econômica e social das mães escravas e domésticas, e não em função da ampliação do trabalho industrial como aconteceu nos demais países europeus (Cf. Faria, 1997). De qualquer forma, podemos afirmar que as creches e maternais foram uma demanda advinda das classes populares.

Os Jardins-de-Infância, por outro lado, desde o princípio destinaram-se à burguesia nacional, atendendo aos interesses empresariais dos setores privados da educação, em ampla sintonia com a incipiente produção capitalista do país. O próprio poder público diferenciava, através das propostas de políticas públicas para a educação da infância, o destino social das instituições pré-escolares. Nesse sentido, é interessante apreender essas concepções através dos discursos de algumas autoridades, como em um trecho do relatório do Inspetor Geral de Instrução Pública sobre viagem realizada para conseguir informações a respeito do ensino pré-escolar nos diversos países europeus:

na Áustria e Alemanha principalmente, os Kindergarten ainda são reputados uma instituição fora do alcance das classes populares; estas levam seus filhos para os asilos, que os guardam durante o dia, e mais se preocupam com a propaganda religiosa. As classes médias e as superiores, pelo contrário, enviam seus filhos aos institutos mantidos pelas associações (...) ou contratam senhoras que educam em casa as crianças conforme os preceitos do sistema. (...) o sistema Froebel é uma reforma exclusivamente pedagógica. Seguramente convém introduzir nos estabelecimentos de caridade destinados às crianças, aquela educação racional, a única compatível com o progresso científico; mas não se confundam causas tão essencialmente distintas (Bandeira Filho *apud* Kuhlmann Jr., 1998: 84).

Assim, até mesmo os Jardins-de-Infância – possuidores de uma proposta pedagógica mais elaborada – mantidos pelo setor público da educação, eram destinados aos filhos da elite brasileira, enquanto as crianças pobres deveriam ter uma educação racional/utilitária, para que, supostamente, não atrapalhassem a ordem e o progresso nacional.

No início do século XX, foram implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil, defendidas no quadro de regulamentação do trabalho feminino, e também pelo fato de que o atendimento à criança “*era apontado como solução para os problemas sociais e como forma de renovação da humanidade*” (Kramer, 1987: 56).

Consideradas um favor dos filantropos, e não um direito das trabalhadoras, primeiramente foram criadas as creches e maternais, e somente mais tarde, os jardins.

Havia uma orientação para a construção das creches junto à indústria, o que de fato ocorreu no Brasil. Mas essas instituições não eram defendidas consensualmente. O conflito em torno da questão da separação mãe-filho, que denotaria falta de cuidados por parte da mulher, só foi vencido no jogo de forças, pela afirmação da necessidade das Creches através do argumento de que tais instituições poderiam contribuir para velar a contradição entre o ideal de papel materno e as condições concretas de vida das trabalhadoras. Enfim, eram consideradas um *mal necessário*, e de todos os males, o menor.

Entidades assistenciais propunham um atendimento educacional, como era o caso do Instituto de Proteção à Infância, criado em 1899 no Rio de Janeiro e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva em São Paulo (Cf. Kuhlmann Jr., 1998).

Os objetivos do Instituto de Proteção à Infância, entidade assistencial considerada modelo, podem ser assim sintetizados:

atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas-de-leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, Creches e jardins-de-infância (Kramer, 1987: 54).

Como é possível verificar, através do estudo sobre a história da Educação Infantil no Brasil, a elaboração das políticas públicas de atendimento à infância foi marcada por três grandes influências: médico-higienista, jurídico-policial e religiosa. A constituição das Creches tem a marca do saber médico-sanitarista, o que não quer dizer que tal atendimento tenha sido seu monopólio. Além dele, a puericultura, psicologia infantil e os métodos pedagógicos para a criança pequena também faziam parte dos currículos. Todavia, até 1930, certamente o saber da medicina foi dominante nessas instituições.

O combate à mortalidade infantil foi uma das chaves que abriu as discussões da medicina junto à infância, considerando-se os grandes avanços na bacteriologia e epidemiologia, campos que conquistaram uma autoridade social até então não reconhecida.

Essa era uma temática circunscrita à estratégia que visava introduzir o Brasil na era da civilidade e modernidade, que tinha na ciência um instrumento indispensável, representado, nesse caso, pelo movimento higienista.

Além de introduzir junto às creches e maternais, a pasteurização do leite de vaca que permitia o uso das mamadeiras, as consultas das lactantes e as gotas de leite, entidades que doavam o leite às mães, muitos higienistas redirecionaram suas atividades para a área da educação. Debatiam e deliberavam como deveria ser a construção de prédios para as escolas, a implantação de serviços de inspeção médico-escolar, além de dar toda sorte de sugestões para os diferentes campos da educação infantil e primária.

Dentro do projeto de saneamento que visava combater a mortalidade infantil, a pediatria encontrou na puericultura as normas racionais de cuidado com a infância. A puericultura seria, de acordo com esse prisma, a *“ciência da família, feita com a colaboração confiante da mãe e do médico, do amor materno esclarecido pela ciência”* (Idem: 92). Nessa linha de raciocínio, as mães burguesas se tornaram aliadas dos médicos na medida em que passaram a ser tidas enquanto padrão de comportamento junto às mães trabalhadoras e pobres. Além disso, a concepção racista, muito forte naquela época, adentrou essa ciência que adotou certos princípios de eugenia e controle racial.

Nesse caso, a filantropia assumia um papel central junto às políticas públicas de assistência à infância, e as mulheres participavam desse evento como ‘auxiliares dos homens’ (médicos, juristas, sanitaristas).

Para o dispositivo jurídico-policial, a preocupação resumia-se à questão das crianças moralmente abandonadas, que poderiam entregar-se ao mundo da criminalidade. No contexto de um Brasil recentemente saído da escravidão, a vinda de imigrantes europeus e o impulso ao crescimento industrial como símbolo de entrada no mundo capitalista, concorreram para aumentar, consideravelmente, as populações citadinas.

Tal conjuntura permitiu uma clara distinção entre ‘mundo do trabalho’ e ‘mundo da vadiagem’, elaborada pela aura republicana (Cf. Santos, 1999). A simples permanência nas ruas por parte das crianças e dos adultos, sem uma justificativa plausível para a polícia, já era motivo de retenção provisória. As chamadas ‘gatunagens’ eram motivo de julgamento e até mesmo de condenação, dependendo da faixa etária dos menores. As ruas significavam um perigo, uma escola perniciososa, e os objetivos jurídico-policiais se voltavam ao controle da infância, principalmente àquela que poderia tornar-se criminosa, e para a qual existiam

as prisões e institutos disciplinares, nos quais o trabalho era uma das estratégias de “regeneração” dos considerados “delinquentes” juvenis.

Todavia, as causas que buscavam explicar a criminalidade eram apontadas como individuais/hereditárias e sociais. E, apesar de ter matrizes diferenciadas não se opuseram, pois articularam-se nos projetos de assistência aos desvalidos moral e socialmente, enfim, aos “abandonados”. A assistência, nesse caso, seria o pilar que garantiria a proteção e o socorro necessários à manutenção da ordem social.

Dessa forma,

o dever social das instituições pré-escolares, era retirar a criança desamparada do meio pernicioso, prover sua subsistência, melhorar suas condições de saúde, inspirar-lhe os hábitos do trabalho, educá-la, sem esquecer suas condições de pobreza (Faria, 1997: 26-7).

Essa concepção de “infância potencialmente criminosa”, com referência nas classes populares e nos miseráveis, articulada à intenção de moldá-la segundo os costumes da boa educação burguesa, podem ser sentidos também nos objetivos do Instituto de Proteção à Infância, entidade assistencialista: “*velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas*” (Kramer, 1987: 54). Percebe-se, assim, que a influência do aparato jurídico-policial, buscava manter a disciplina para o bom funcionamento do sistema produtivo e social.

A Igreja, por sua vez, logo comunicou sua colaboração para o controle dos trabalhadores. A religião poderia ser uma forma de buscar conforto para a condição de subalternidade, acalmando os ânimos e a rebeldia para com a mesma.

A fala de Alice Pinheiro Coimbra, no primeiro Congresso Eucarístico Nacional, em 1922, é emblemática nesse sentido:

é pelo ferro e pelo fogo que se costuma sufocar a revolta nas classes populares como se fora esse o remédio de mais pronta e enérgica eficácia; esses meios, porém, são contraproducentes, pois que, o homem tomado de indignação e indisciplina assemelha-se à fera

que nem sempre aquieta-se sentindo o fustigo do rebenque do seu domador (...). Soluções mais suasórias encontram-se na religião católica como melhores antídotos contra os grandes venenos que entorpecem a inteligência e a alma das classes trabalhadoras. (Coimbra *apud* Kuhlmann Jr., 1998: 95).

Além disso, apesar de o Vaticano, sob orientação do Papa Leão XIII, censurar algumas características do liberalismo tais como a usura e os lucros desmedidos, sobressaía-se sua crítica “*aos sindicatos e ao socialismo, vistos como irreligiosos e aproveitadores das condições do proletariado*” (Kuhlmann Jr., 1998: 95).

Ademais, a Igreja era apresentada como sustentáculo do capitalismo, pois sua vasta experiência com a caridade não poderia ser desprezada, o que forneceu as bases para uma necessária articulação entre médicos, juristas e orientações religiosas.

Nota-se que o trabalho da creche nessa época era “*de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentação, higiene e segurança física das crianças*” (Oliveira et al, 1995: 19). E, apesar de parecer que não havia objetivos educacionais, era nítido que às crianças carentes estava reservada uma educação para a submissão, pois elas deveriam ser preparadas para aceitar tranqüila e docemente o seu destino social, para o que, se contava com todo o apoio da Igreja.

Contudo, não foi de forma tão consensual que essa lógica de atendimento e assistência à infância se concretizou. Havia conflitos que passavam também pela esfera da política, de um entendimento mais crítico acerca da filantropia e da sociedade como um todo. Alguns jornalistas e professoras foram figuras desse quadro de contestação. Os argumentos que rebatiam a apaixonada defesa do assistencialismo, acertavam em cheio as reais causas da miséria: o capitalismo e sua produção de excluídos e marginalizados. Ademais, tais críticos expunham claramente em seus artigos, publicados em alguns jornais de vasta circulação, que o atendimento aos trabalhadores e pobres não se constituía em um favor, como pensavam os filantropos, mas em um direito.

Percebemos, então, que o significado das creches no Brasil está ligado à história das mães trabalhadoras, além de ter sido parte do conjunto de políticas de assistência à infância, realizada pela burguesia, no bojo da conformação de um país civilizado e moderno (Faria, 1997; Kuhlmann Jr., 1998; Kramer, 1987).

Também gestados sob esse signo, mas destinados a classes sociais diferenciadas, os Jardins-de-Infância têm sua história contada pelas elites brasileiras, ou melhor, pelo setor que as atendeu mais prontamente: o setor privado.

Os donos das instituições pré-escolares privadas preocupavam-se estritamente com o desenvolvimento de suas escolas, utilizando-se inclusive, do termo “pedagógico” para vender a idéia de que o Jardim-de-Infância, de orientação froebeliana, se endereçava somente aos ricos, não podendo ser confundido com os asilos ou creches para pobres. E também os Jardins mantidos pelo setor público da educação eram destinados aos abastados, como no caso do Jardim anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, fundado em 1896 (Kuhlmann Jr., 1998).

O país que mais influenciou a chegada do Jardim ao Brasil, foram os EUA, no qual houve grande aceitação e desenvolvimento dessas instituições, por conta das características liberais daquela sociedade. Tal modelo abriu a esfera privada para as virtudes públicas da sociabilidade, cidadania e responsabilidade política, todos princípios defendidos nas propostas froebelianas.

Para compreender o desenvolvimento dessas propostas no Brasil, recorreremos ao estudo sobre as Revistas de educação pré-escolar da Escola Caetano de Campos, realizado por Kuhlmann (1998). Ele dá algumas pistas de como tal instituição foi referência para a construção de uma representação ideal de trabalho pedagógico no interior dos Jardins de São Paulo, e possivelmente, até mesmo de outras cidades do Brasil. Mas o importante é constatar como a proposta de Froebel era seguida com fidelidade, salvo algumas adaptações aos costumes e temperamento do povo brasileiro, necessárias à viabilização da proposta.

A proposta dos kindergarten procurava ultrapassar os limites do público e do privado, da educação familiar/materna e da educação escolar, buscando desfazer os possíveis antagonismos existentes e colocando-as como complementares.

Nesse sentido, era explícita sua preocupação com a educação das mulheres, para que elas soubessem educar as crianças. Por isso, foram lançados cursos de especialização para a coordenação de estabelecimentos, escreveu-se livros de jogos e canções carinhosas, poemas dedicados às mães, enfim, todo um aparato que se acreditava que pudesse colaborar com a educação que as mães, babás, irmãs, ou seja, as mulheres iriam dar às suas crianças.

Parece ter sido um dos objetivos de Froebel que as mulheres estivessem à frente dos Jardins-de-Infância, por isso ele investiu tanto nelas. Um ciclo contínuo parecia se encerrar: a mulher e suas virtudes maternas contribuiriam para o exercício do papel da professora na Pré-escola.

Cada vez mais conclamadas para tal serviço, as mulheres buscavam formação para assumir o papel de “jardineiras”, o que denota a ocupação de espaços públicos com um determinado poder por parte delas. Nesse sentido, os jardins tornar-se-iam uma

jovem e poderosa expressão da ética feminina da cooperação, da criação (educação) e da comunidade, com mulheres ativistas em ambos os lados do Atlântico advogando conscienciosamente uma alternativa aos valores do patriarcado, como a competição e a agressão (Allen *apud* Kuhlmann, 1998: 116).

A educação para a obediência era o mote das jardineiras, principalmente as do Caetano de Campos, em São Paulo. A retidão dos comportamentos precisava ser garantida através do carinho e da postura terna das professoras. Contudo, apesar desse princípio da disciplinarização a partir de uma prática carinhosa, sempre que necessário fosse, as crianças não deveriam ser poupadas dos castigos, afinal, naquele local, estariam sendo formados cidadãos para a pátria.

De qualquer forma, tal conjuntura demonstra a passagem das mulheres do setor privado para o público, e sua primeira conquista em termos de reconhecimento social, uma vez que ocupavam um importante papel diante da sociedade e da nação.

A concepção de criança que pode ser depreendida através dos Jardins-de-Infância, parece ter sido resumida com bastante clareza por Rui Barbosa:

Froebel discerniu, e pôde avaliar em toda a extensão das conseqüências, os fatos capitais da educação infantil: uma necessidade contínua de movimento, uma simpatia inesgotável pela natureza, um instinto de observação curioso e sutilíssimo, uma tendência invencível para a imitação, uma fantasia infinitamente inventiva (Barbosa *apud* Kuhlmann, 1998: 117).

Baseada na premissa de que a criança tem um ‘espírito puro’, ‘bom’, ‘criador’ e ‘inventivo’ por natureza, e da necessidade de que as mulheres tomassem a frente da educação dos pré-escolares, é que muitos projetos educativos se constituíram no Brasil.

Resgatando a conformação do Jardim-de-Infância *Caetano de Campos*, escola-modelo de São Paulo, é possível perceber como tais intenções se concretizaram no cotidiano escolar. No tocante às professoras, todas eram mulheres, as inspetoras igualmente, e até mesmo a Direção era ocupada por uma administradora.

A escola organizava suas turmas a partir de três períodos: as crianças de quatro, cinco e seis anos ocupavam, respectivamente, o primeiro, segundo e terceiro períodos. Havia uma preocupação constante com o planejamento das atividades, para o bom funcionamento e a ordem dentro da instituição. Os horários eram rigidamente divididos para permitir o controle das atividades que duravam no máximo 15 minutos, pois acreditava-se que esse seria o tempo suportável para prender a atenção das crianças. De certa forma, *“o controle das crianças, além da vigilância dos adultos, acabava por ocorrer na própria divisão dos horários: para as quatro horas de atendimento estavam previstos vinte momentos diferentes”* (Kuhlmann Jr., 1998: 126).

As atividades todas eram ritualizadas, fossem do cotidiano ou esporádicas. A seqüência fixa das mesmas, mantinha a ordem e a regularidade necessárias ao ambiente pré-escolar. Assim, os rituais de entrada, cantos e saudações, as orações, o repouso, o recreio, as refeições, os cantos de despedida e a saída eram momentos de introjeção de regras específicas, de disciplinas necessárias ao bom convívio social. Os cantos falavam de lealdade, pais, mães, mestras, corações, flores, “criancinhas”, enfim, somente de sentimentos considerados positivos e nobres, doces e ternos. O conteúdo das músicas expressa um entendimento de criança enquanto ser inocente, pura e boa, que deve ter conservado esse instinto através da educação, sendo regrada, obediente, bem comportada e respeitosa.

As formações de filas eram consideradas as melhores formas de deslocamento por diminuir os movimentos dos pequenos, o que demonstra um certo tipo de trato com o corpo. Fazia-se presente a fixação de disciplinas que, cotidianamente, forjavam um corpo regrado e bem adaptado às normas.

A formação dos hábitos de higiene, alimentação, socialização e disciplina também estavam presentes no cotidiano, sempre ritualizados. A pedagogia froebeliana dizia que a repetição através da rotina era o melhor caminho para formar os hábitos necessários, rotina na qual deveria prevalecer a simplicidade e a rigidez da vida. Outro hábito importante a ser formado era o da pontualidade, necessário à vida social, sendo trabalhado cotidianamente.

A linguagem era outro tema importante e sempre estava presente nas aulas do Jardim. Ela era entendida por Froebel como uma manifestação do interior ao exterior, veículo de comunicação, ou seja, vista de forma individualizada sem nenhuma correspondência com as relações sociais das quais os indivíduos fazem parte. Assim, a pré-escola a desenvolvia através das narrações de histórias, contos e conversações. Os temas sugeridos eram aqueles que tivessem alguma relação concreta com a realidade das crianças, e todos estavam recheados de prescrições de condutas morais.

Contos que pudessem ser considerados absurdos, contraditórios ou injustos, de forma alguma eram narrados às crianças. As narrativas selecionadas deveriam cultivar apenas sentimentos belos, nobres e delicados, pois para além de estimularem as conversas que serviriam para exercitar a linguagem, um dos seus objetivos era fazer com que as crianças incorporassem condutas moralmente corretas.

As atividades físicas eram tidas como tão necessárias quanto aquelas atividades intelectuais para o desenvolvimento integral da natureza infantil. O corpo obrigatoriamente deveria aprender a obedecer ao espírito. Assim, o recreio, a ginástica, os jogos, os passeios e excursões, a marcha e os brinquedos eram concebidos como momentos de trabalho corporal.

No recreio, as crianças exercitavam sua relação com a natureza; nos brinquedos, eram trabalhados o movimento, imitações, as marchas com melodias; os jogos eram momentos de contato da criança com a natureza e também com os outros colegas e com as professoras, além da ludicidade oferecida. Já a ginástica era vista por Froebel como o momento de trabalho integrado entre corpo e espírito. Todos os sujeitos exercitados através da ginástica, mais tarde seriam exemplos de força e saúde. Seus efeitos seriam *“aprender a conhecer o corpo, aprender a usá-lo, ter habilidades para a aquisição de aprendizagens motoras como a escrita, o desenho e os instrumentos musicais, possuir vigor e agilidade, conservação e porte externo”* (Kuhlmann, 1998: 137).

É possível apreender dessas afirmativas uma concepção de corpo útil, normatizado e regrado para bem atender às solicitações do espírito e responder virtuosamente à moral e aos bons costumes da sociedade burguesa. O valor das atividades corporais está na auto-educação que propiciam, complementada com os dons, que devem contribuir para a educação dos sentidos.

Os *dons* eram uma série de materiais intencionalmente articulados a métodos que promoveriam o desenrolar da educação dos instintos e sentidos. A idéia dos novos métodos estava ancorada nas concepções de Pestalozzi, e o entendimento era o de que a aprendizagem ocorreria pela educação dos sentidos que deveria possibilitar a livre expressão dos instintos infantis. Novamente aparece a compreensão dos instintos, do desejo, e da vontade como coisas internas e inatas nas crianças.

Resumidamente, é possível dizer que o principal objetivo a ser alcançado no Jardim-de-Infância, de acordo com a perspectiva da época, era o ensino da polidez. As boas maneiras, o uso adequado do corpo, o bom comportamento, todos embasados no uso do código social burguês, eram as virtudes necessárias ao ‘novo homem’.

A religiosidade era, também, outra forte característica da proposta froebeliana. Não de uma forma explícita, católica, mas implicitamente, em suas entrelinhas, nas práticas cotidianas que promoviam uma educação moral voltada para princípios religiosos, afinal, considerando “*o ensino moderno como nascido da decadência da autoridade régia e da autoridade clerical, a religião não ficava de fora do Jardim-de-Infância*” (Idem: 157).

Tal concepção fica explícita na defesa da necessidade de subordinação do corpo ao espírito:

a verdadeira escola deve atender ao corpo e ao espírito. (...) assim, teremos a verdadeira disciplina. A criança - nessa época em que há uma exata correspondência entre o desenvolvimento do corpo e do espírito - precisaria ter em conta em todo os seus atos a dignidade que tem visto e sentido nos homens, e o respeito a sua própria natureza, manifestando-os em suas ações. Nesta idade, esse é o positivo da disciplina, e quanto mais claramente se revelam às crianças e discípulos a essência e a dignidade humanas, com mais

força e simplicidade se manifestarão neles as exigências totais da humanidade (Froebel *apud* Kuhlmann, 1998: 160).

Um corpo submisso, obediente, disciplinado, moralmente correto, forte, saudável, higiênico, polido, limpo, o perfeito sujeito burguês bem ajustado às regras sociais de convivência do capitalismo: eis no que o Jardim-de-Infância deveria transformar as “criancinhas”.

Por todas as características que emprestava ao Jardim, assim como, possivelmente, os trabalhos de Pestalozzi e Montessori, o pensamento froebeliano tenha raízes na filosofia educacional rousseauiana, que tratou da criança como um ser puro, inocente, que deveria desenvolver-se da forma mais natural possível para não ferir sua natureza.

É exatamente isso que afirma Kramer (1987) ao falar sobre a Pedagogia “nova” ou “moderna”, que concebe a

natureza da criança como inocência original; a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvaguardando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade (p.22).

A partir de 1930, o contexto nacional sofreu significativas transformações, influenciadas também pelas mudanças no plano internacional, e que modificaram o quadro de falta de atenção do Estado para com as pré-escolas. Momento de deslocamento da hegemonia do modelo agro-exportador para o industrial, a diversificação da produção fortaleceu novos grupos econômicos, passando-se a fazer política através dos Estados e não mais com base no coronelismo. Houve crescimento no setor industrial que acarretou uma reestruturação da sociedade, o aumento da urbanização, a vinda dos trabalhadores rurais para trabalhar nas fábricas. Tal momento é reconhecido como marco de modernização brasileira, no qual um novo tipo de homem precisava ser construído: o camponês deveria transformar-se em operário assalariado, e as novas regras sociais baseadas na ideologia do capital requeriam um homem racional, bem-educado e disposto a contribuir com o progresso da nação.

Nessa conjuntura, tendo no poder forças nacionalistas e ditatoriais, as autoridades oficiais passaram a interessar-se pelo atendimento à infância, tendo por base a noção de que assistir à criança seria sinônimo de desenvolver a Pátria. Dessa forma, foi criada uma série de órgãos destinados a esse fim, em sua maioria, exercendo as mesmas funções.

O essencial é assinalar que, se até a década de 20, as instituições que cuidavam da infância eram basicamente particulares, a partir de 30, o Estado Brasileiro passou a querer tutelar de algum modo a educação das crianças pequenas, principalmente as abandonadas e desvalidas, seja sustentando algumas entidades ou estimulando as iniciativas pessoais e privadas, através da defesa das creches.

Nesse cenário, as autoridades governamentais defendiam com veemência o cuidado com os pequenos, valorizando, inclusive, as crianças trabalhadoras, pois entendiam que elas estariam demonstrando dignidade através da luta pela sua sobrevivência. Até mesmo a Constituição de 1937 dedicou capítulos aos menores operários.

O Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, era constituído do Departamento Nacional da Criança, órgão responsável pelo atendimento à criança no Brasil, criado em 1941. Mas apesar de o Estado tomar para si tal responsabilidade, ela apenas foi materializada através de órgãos particulares, como associações religiosas ou de leigos, solicitados para colaborar com o setor público. A direção e o controle do atendimento ficavam nas mãos do Estado, mas quem mantinha as entidades eram os filantropos e indivíduos abastados. Daí o motivo da percepção da assistência à infância como um favor e não como um direito.

Em termos de perspectiva pedagógica, a grande influência no período 30/40, foi das teorias psicanalíticas e do desenvolvimento da criança. Segundo Kramer (1987), a *“atenção das professoras se voltava para as necessidades afetivas da criança e para o papel que o professor deveria assumir, do ponto de vista clínico e emocional”* (p.28).

No bojo das preocupações com a infância, estava aquela ligada aos menores abandonados, infratores e delinquentes, para os quais foram criados alguns órgãos específicos, como o SAM (Serviço de Assistência aos Menores), em 1941, transformado mais tarde, em 1964, período do golpe militar, na FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor).

Esses eram espaços nos quais, ao invés de serem assistidos, os menores eram discriminados. Ao mesmo tempo, tornavam-se verdadeiras escolas do crime, uma vez que

sua estrutura burocratizada não permitia um trabalho sério, voltado às reais necessidades demonstradas por crianças desprovidas de acesso a certos bens materiais e/ou culturais. Na verdade, tais instituições se constituíam em lugares de confinamento que pretendiam deixar longe da sociedade, um perigo iminente: os jovens desvalidos.

Tal como nessas instituições de cunho assistencialista, também nas creches o trabalho desenvolvido seguia uma orientação técnica, cujo elemento mais influente foi a *teoria da privação cultural*, que explicava a idéia de marginalidade das camadas sociais pobres (Oliveira et al, 1995).

A partir desses pressupostos, compreendia-se que o atendimento nas creches e pré-escolas públicas possibilitaria a superação das precárias condições sociais, através de uma “educação compensatória”. O estímulo cognitivo e a preparação para a alfabetização garantiriam um futuro melhor às crianças desvalidas. Na mesma época e diferentemente, as pré-escolas particulares possuíam propostas pedagógicas preocupadas com o desenvolvimento infantil como um todo, sociabilidade e criatividade. Esse quadro mostra, portanto, que a partir da inserção em diferentes grupos sociais, as crianças eram submetidas a tipos diversos de ambientes de desenvolvimento:

enquanto as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes mais estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se (Idem, 1995: 21).

Alguns outros fatores que influenciaram a expansão da pré-escola no Brasil, precisam ser visitados. Kramer (1987) afirma que foi um conjunto de cinco fatores explícitos que desencadearam esse crescimento, dentre eles: “*os de ordem sanitária e alimentar; os que dizem respeito à assistência social; os relacionados com as novas teorias psicológicas (...); os referentes às diferenças culturais e os fatores propriamente educacionais*” (p.27).

Já os fatores implícitos teriam sido a crença na escola como aquela que propiciaria a mudança social através da igualdade de oportunidades, enfim, da democratização do ensino. Tal interpretação, na realidade reflete uma certa ingenuidade do ponto de vista da

compreensão do processo das relações sociais e econômicas e suas conseqüências no campo educacional, visto que toda mudança social só pode ser conseqüência das transformações na base material de produção da vida humana. Do mesmo modo, igualdade de oportunidades supõe igualdade de condições, para que se possa disputar; a inexistência dessas condições torna a apregoada liberdade de oportunidades uma falácia. Não existe jogo igual sem que os jogadores tenham iguais condições para disputá-lo.

Foram essas as justificativas para a expansão da pré-escola no Brasil, além, é claro, da necessidade de contar com uma entidade com a qual as mães trabalhadoras/operárias pudessem deixar seus filhos para manter suas famílias.

De 1930 até o final dos anos 80, a assistência à infância, a educação de crianças pequenas, foi tratada pelo Estado burguês quase sempre sob uma forma autoritária, como se fosse um favor. Esse Estado, apenas se responsabilizou por essa educação, através de políticas assistencialistas e compensatórias; durante tal período, o cuidado com a criança pequena, pré-escolar, nunca migrou do campo do favor para o campo do direito.

A partir de 1988, esse quadro mudou com a promulgação da Constituição Federal, que garantiu em seu texto, a Educação Infantil, para crianças de 0 a 6 anos de idade, como um direito da criança e obrigação do poder público (Barbosa, 1999). Uma conquista que foi fruto dos movimentos populares em defesa das creches, assim como dos movimentos feministas da época, perpassados por uma nova concepção de Estado e dos direitos trabalhistas.

No bojo da elaboração da Constituição Brasileira, o Fórum em Defesa da Escola Pública preparava uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, derrubada por um verdadeiro “golpe de mestre” por articulações das forças menos progressistas e liberais. Em seu lugar, foi aprovada uma outra LDB, costurada nos gabinetes do Congresso Nacional, diferentemente do processo de construção democrático da LDB iniciada pelo Fórum.

De qualquer forma, tal lei, de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, garantiu a Educação Infantil como parte da Educação Básica, necessária à formação de todas as crianças, imputando sua responsabilidade aos Municípios através das Secretarias de Educação. Trata-se de uma conquista no que se refere à superação da segmentação existente entre as instituições educacionais específicas para os pobres, segregados do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso.

Contudo, Kuhlmann (1999) coloca que as duas modalidades em que a CF/88 e a LDB/96 dividiram a Educação Infantil (creche e pré-escola) não coincidem com a realidade institucional do Brasil. Por mais que os textos delimitem cada uma dessas instituições para o atendimento a faixas etárias diversas (creches - 0 a 3; pré-escolas - 4 a 6), as desigualdades sociais marcam de forma diferenciada essas mesmas instituições, perpetuando os estigmas históricos das creches como instituições de atendimento a crianças pobres, miseráveis, desvalidas e que, portanto, devem apenas protegê-las e propiciar uma educação em nível de compensação dos seus déficits culturais. Em contrapartida, as instituições que atendem a crianças de classe média recebem outras denominações, tais como os maternais. Conseqüentemente, ainda que os limites administrativos tenham sido superados, permanecem as diferenças sociais e isso reflete também no interior do sistema educacional, justamente porque as desigualdades sociais jamais poderão ser suplantadas legalmente.

Entretanto, na visão da lei, essas instituições podem promover a igualdade social através do acesso à cultura, o que escamoteia as verdadeiras relações de produção e controle, tanto dos bens materiais quanto simbólicos que estão no centro das desigualdades sociais. De acordo com essa concepção expressa na lei, a pré-escola e a creche são vistas como ambientes de preparação para o ensino formal.

Pensamos, no entanto, que os avanços conquistados com a legalização das diversas instituições educacionais para as crianças pequenas somente se completarão com a superação dessa concepção que entende a Educação Infantil, a ser concretizada nas Pré-escolas, apenas como um meio de preparação das crianças para o ingresso na educação formal, enfim, como estratégia para evitar o fracasso escolar.

A pré-escola é uma fase anterior à escolarização, e não deve, por isso, ficar presa aos moldes da educação formal, se realmente o que se objetiva – e isso é pressuposto nas duas leis que a regulamentam – é formar o cidadão crítico e participativo de que fala.

Por esses motivos é que tomamos emprestadas as palavras de Barbosa (1999) ao afirmar que

a Educação Infantil, pela sua história e pelo objeto e sujeito de sua análise e intervenção, que é justamente a criança pequena em movimento, deve fornecer subsídios para o repensar da estrutura e

das propostas didáticas do Ensino Fundamental, e não apenas o inverso (p.6).

Compreendemos que as instituições de Educação Infantil na sua totalidade constituem-se enquanto ambientes de desenvolvimento humano, e, nesse sentido, o trabalho nelas realizado pode e deve ultrapassar a mera instrumentalização que embasa o preparo para a alfabetização.

As instituições de Educação Infantil são ambientes de formação das crianças, nas quais valores, crenças, idéias, gostos, corpos são formados e conformados de acordo com uma dada perspectiva de mundo.

E a perspectiva por nós defendida parte de uma visão dialética de desenvolvimento, na qual o homem é visto como um ser em constante transformação na interação que estabelece com o meio simbólico, histórico e ideológico no qual vive e sobre o qual atua.

Nesse sentido, uma proposta pedagógica que esteja preocupada em dar conta das necessidades formativas das crianças pequenas precisa levar em consideração alguns dos princípios apontados por Almeida (s/d):

preparar a criança ao mesmo tempo para a cooperação e o conflito, dar-lhe uma formação técnico-científica de alto nível, denunciar o mito da igualdade de oportunidades, auxiliar a criança a refletir sobre as necessidades sociais prioritárias, esforçar-se por modificar as relações sociais, mesmo sabendo que a mudança dessas relações permanece limitada pelas bases econômicas e sociais da sociedade (p.26).

Além desses pressupostos, compreendemos a escola como um ambiente que propicia diversas experiências e a construção das distintas linguagens (verbal, corporal, matemática, artística etc) constituídas cultural e historicamente pela humanidade. O acesso às diferentes linguagens em um contexto que propicie as mais diversas interações entre adulto-criança, criança-criança; o uso diferenciado dos espaços físicos e materiais, levando-se em consideração a realidade social dos sujeitos com os quais se trabalha, são todos princípios para a construção de uma proposta pedagógica assentada numa visão dialética do

conhecimento e do desenvolvimento. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas não são fórmulas prontas, mas momentos de criação de referências formativas e valorativas que buscam situar o sujeito em sua história social e particular, para que o mesmo vá construindo redes de significações a partir dos diferentes conhecimentos e conceitos a que tem acesso, em um permanente caminho de construção e reconstrução das suas concepções, das suas posições e da própria existência espiritual e material.

2.2. O corpo na Educação Infantil: estudos e reflexões

Para tratar do corpo na Educação Infantil, recorreremos a alguns estudos realizados na Educação Física e na Educação Infantil.

Silva (1996) realizou estudo sobre as diversas dissertações e teses produzidas na área da Educação Física entre os anos de 1979 e 1994, donde extraímos algumas análises. Foi possível apreender desse trabalho, que a grande maioria das pesquisas realizadas nessa área de conhecimentos privilegiou o estudo das atividades físicas desprovidas de análises qualitativas. Apesar de já haver, na década de 80, muitas discussões sobre o papel social da Educação Física, buscando-se rever concepções de corpo, movimento, atividade física, prática pedagógica, dentre outras, a produção teórica até 1994 foi hegemonicamente positivista, baseada em constatações resultantes de dados quantitativos, objetivos e pretensamente neutros.

No que tange às temáticas específicas que nos interessam, destacamos os estudos sobre o corpo e Educação Física Infantil. Sobre o corpo é possível dizer que houve alguns avanços, visto o número e a qualidade dos trabalhos que problematizaram a dualidade corpo-mente, os determinantes histórico-econômico-sociais do corpo, seus aspectos culturais e sua importância no processo educativo tanto na pré-escola quanto no Ensino Fundamental e Médio. Os trabalhos de Medina (1983), Chagas (1991), Grando (1992), Carmo Júnior (1992), Silva (1999), Soares (1998), Nasser (1990), Gomes (1994), Coletivo de Autores (1993), dentre outros da área, buscaram construir uma concepção de corpo que estivesse contextualizado na história, considerando seus determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos.

A partir de referenciais teóricos diversos, procurou-se fazer a crítica à visão biologicista e ao paradigma da aptidão física. Atualmente existe, nesse campo, uma gama de pesquisas que abordam o corpo dos pontos de vista filosófico, antropológico, psicológico, econômico, histórico, sociológico, enfim. Um dos fatores que certamente contribuiu para essa transformação acadêmica é o fato de a comunidade científica da Educação Física ter recorrido aos estudos feitos em outras áreas do conhecimento, enriquecendo sua produção teórica.

Quanto à Educação Física Infantil, observamos que a preocupação central da maior parte das pesquisas é com o desenvolvimento motor das crianças pré-escolares, visto

geralmente de forma descontextualizada das dimensões sócio-históricas que constituem tanto a criança como a própria pré-escola. Os trabalhos de Ferreira (1980), Myotin (1983), Guiselini (1984), Moreira (1985), Ramalho (1989), Benda (1990) e Albergaria (1992) são representativos dessa linha de estudos.

Suas temáticas giram em torno do estado nutricional e aptidão física de pré-escolares, avaliação do desenvolvimento neuro-psicomotor, programas de atividade física, programas que beneficiem a prontidão para a alfabetização, diagnóstico e metodologia de atividades motoras, aquisição de habilidades motoras e análise do desempenho motor de clientela de classes sociais antagônicas. Na maioria dessas pesquisas, o corpo aparece desprovido de cultura e história, excetuando-se algumas que, mesmo tentando fazer a discussão dos determinantes de classe, p.ex., permanecem em constatações sem analisar qualitativamente os fenômenos estudados.

Uma segunda preocupação apresentada pelos estudos está na esfera da formação profissional compatível com a demanda da pré-escola. Trabalhos como os de Gallardo (1988) e Arantes (1990) apontam as deficiências na habilitação do Magistério para trabalhar com a Educação Física na pré-escola e dos currículos das escolas de Educação Física do Estado de São Paulo e sua relação com a Educação Física na pré-escola.

Os outros trabalhos arrolados por Silva (1996) no campo da Educação Física Infantil problematizam a Educação Física na pré-escola (Böhme, 1985), a ideologia presente na pré-escola (Massaneiro, 1988), os brinquedos cantados (Souza, 1994), a comunicação corporal (Porto, 1994) e a contribuição da Educação Física na construção da consciência corporal da criança pré-escolar (Melo, 1994). Ou seja, a partir de determinado momento, outras preocupações começaram a nortear as pesquisas sobre a Educação Física na pré-escola, o que constituiu um avanço no que tange à concepção das relações entre Educação Física & Pré-escola.

Contudo, tais pesquisas de forma geral, não apresentam uma maior articulação com os debates realizados na Educação Infantil, que apesar de ser um campo de conhecimentos com história relativamente curta²⁶, na década de 80 já produzia muitas teorias. Isso contribuiu para a fragmentação da Educação Física na pré-escola fortalecendo uma visão conservadora que a pensa como espaço de produção de corpos disciplinados e prontos para

²⁶ A história da Educação Infantil vem se constituindo há mais de um século. Porém, o campo acadêmico que produz um conhecimento específico sobre ela, tem pouco mais do que duas décadas de existência.

a aprendizagem cognitiva. Sua maior contribuição, ao contrário, pode estar no resgate da importância do movimento na formação global da criança, vista como um sujeito histórico que tem direitos de acesso a uma perspectiva mais crítica de educação.

De qualquer forma, dentre os trabalhos catalogados por Silva (1996), destacamos as pesquisas realizadas por Gomes (1994) e Melo (1994), pois são as que mais se aproximam de nosso tema de pesquisa. Quanto a este último autor, realizaremos debate a partir de um artigo publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte em 1997.

Gomes (1994) realizou trabalho acerca das representações corporais de adolescentes urbanos de classe média do Rio de Janeiro, buscando apreender os valores que as sustentavam. Através da observação participante e entrevistas, coletou o material necessário para a análise, de cunho qualitativo, na qual o contexto social e cultural dos jovens foi considerado. Sua principal conclusão foi que todo o aparato corporal construído durante a adolescência tem por objetivo: 1) opor-se ao mundo adulto (responsável, formal) na tentativa de construir uma identidade própria e 2) mostrar poder no sentido da potência física da juventude e das suas possibilidades sociais.

Tal trabalho parece importante pela análise que faz do corpo como um aparato simbólico com fala própria, sob o qual são produzidas determinadas 'noções' bastante significativas.

Já no campo da Educação Infantil, Melo (1997) produziu um trabalho sobre as contribuições da Educação Física na tomada de consciência corporal de pré-escolares. A partir da aplicação do Teste da Figura Humana (TFH) em grupos de controle e experimental em intervalos bimestrais, o autor concluiu que as crianças com acesso a aulas de Educação Física, diferentemente das que não tem esse acesso, formam um esquema corporal mais definido com maior facilidade. Ou seja, adquirem maior coordenação motora, lateralidade, noção espaço-temporal etc.

No entanto, apesar de admitir as influências afetivas e sociais no processo de formação da consciência corporal, o autor as desconsidera ao reduzir os resultados finais dos testes às práticas de Educação Física oferecidas pela pré-escola. Ademais, ele enfatiza na consciência corporal, apenas o reconhecimento das partes do corpo da criança, de forma fragmentada. Desse modo, parece limitar-se a uma concepção mecânica e utilitarista de corpo, desprovida de história e valores, fatores que certamente influenciam na constituição

da visão que os sujeitos têm de si. Ou seja, o estudo em seu todo se limitou a analisar os aspectos biomecânico e neurológico da consciência corporal.

Tratando também sobre o tema da consciência corporal, Ferreira (1997) buscou compreender os valores que perpassam a construção do esquema corporal de crianças carentes institucionalizadas e outras socializadas com suas famílias. A autora entende que a formação de uma imagem corporal clara, precisa e perfeita é uma necessidade da criança para as aprendizagens simbólicas mais complexas. Na tentativa de saber se valores como auto-estima e auto-confiança estariam presentes nas imagens corporais, utilizou o Teste da Figura Humana (TFH) com dois grupos representantes daquelas características. Concluiu, ao final, que as crianças sem família possuíam concepções morais ‘erradas’, agressividade exagerada, demonstrando insegurança, introversão, menos valia, enfim, uma auto-imagem negativa. Já as crianças que viviam com suas famílias eram mais autocentradas, equilibradas, tinham uma noção de corpo mais bem definida, enfim, eram mais seguras. Ou seja, a presença ou ausência da família, segundo a pesquisadora, contribui para a formação de uma imagem corporal negativa ou positiva.

O trabalho de Ferreira (1997) avança no sentido de descortinar que a forma como os sujeitos se orientam no espaço e diferenciam seus lados ou membros intra e extracorporalmente, além de ser produto de processos neurológicos e sensoriais, tem estreita ligação com aprendizagens e afetos, apontando para uma noção cultural da constituição da imagem corporal. No entanto, suas conclusões finais apontam somente a constatação de um fenômeno, sem a explicação dos mecanismos que nele operam e nem mesmo das possíveis contradições que possam existir, apreendendo o real de modo aparentemente estático.

Sobre as representações de corpo, encontramos o trabalho de Teves (1999) que pesquisou essa temática junto a jovens de rua ressocializados em uma instituição financiada pelo município do Rio de Janeiro: a *República das Crianças*. Essa foi escolhida justamente por ser um projeto que visava diferenciar-se dos institutos-prisão, nos quais os jovens ficam confinados e jogados à própria sorte.

O estudo procurou apreender o processo de transformação das representações de corpo de ex-jovens de rua a partir do momento em que passaram a viver com maior dignidade, material e afetivamente. Para isso foram feitas observações, entrevistas e a

aplicação do Teste de Buck (casa-árvore-pessoa), tendo por referencial de análise os estudos no campo do imaginário social.

Durante dois anos foi coletado material para acompanhar o processo de modificação dos jovens em relação a si e aos outros, que ao final das contas, apontou para sua autovalorização a partir da internalização de modelos corporais hegemônicos, divulgados principalmente através dos mitos criados pela mídia. O corpo belo, saudável, forte, limpo e bem disposto apareceu nas representações desses jovens, que, por outro lado, acabaram repudiando seu passado ao internalizar, juntamente com esses modelos, valores conservadores dos quais eles mesmos já foram vítimas. Ou seja, tais jovens melhoraram sua auto-imagem ao sentirem-se enquadrados nas regras sociais dominantes.

Dessa maneira, a autora inferiu que apesar das intenções iniciais da *República das Crianças*, ela acabou se tornando um espaço de reprodução do modo de vida pequeno-burguês, divulgando seus valores e crenças ao invés de promover a construção de uma avaliação crítica sobre o significado da vida na rua.

Podemos dizer que, similar à preocupação expressa por Teves (1999) quanto ao processo de re-socialização dos ex-jovens de rua, tentamos apreender ‘se’ e ‘como’ a pré-escola, através de suas práticas que também visam a “socialização”, contribui ou não para ‘encaixar’ as crianças desde tenra idade nas normas e padrões convencionados pela sociedade e como elas acabam compondo uma imagem de si nesse processo. Nosso objetivo não é saber se as crianças possuem um esquema corporal mal ou bem definido, se reconhecem ou não as partes do corpo, mas, se a sua imagem/representação de corpo indica ajuste social, no modelo de corpo útil, energético, disciplinado, domado, de gestos codificados e econômicos.

De forma geral todos os estudos acabam apontando para as representações e imagens de corpo existentes na sociedade e buscam desvelar os processos pelos quais as crianças os introjetam ou os reconstroem a partir de mecanismos psicológicos e sociais. No entanto, nenhum dos trabalhos utilizou-se do referencial da Psicologia Soviética como base analítica, o que aponta algumas diferenças.

Segundo esse referencial, o ‘outro’, entendido como o outro da relação imediata e também o aparato cultural, elemento da relação mediada, são essenciais na constituição do pensamento da criança. Nossa pesquisa, então, busca apreender justamente as influências que as práticas e representações da escola têm na constituição das representações de corpo

da criança que a freqüenta. Assim, tentamos desvelar como essa relação vai construindo todo um 'ideário' no qual as crianças podem, lentamente, começar a aderir ou negar certos padrões e modelos de corpo e de postura, que, nesse caso, pode fazê-las criar formas de resistência.

Numa versão dialética, a representação não é uma re-apresentação da realidade, que o sujeito forma a partir da sua subjetividade atomizada. Ela é influenciada pelo social, pelo contexto econômico, histórico e cultural, enfim, pelas relações e também pelos conceitos que circulam no social. Os distintos momentos histórico-político-sociais têm implicações na formulação de determinados conceitos a respeito do corpo que, por sua vez, influenciam a maneira como se elabora uma dada representação, uma imagem ou uma relação dos fenômenos no nível individual.

Vygotsky (1991) e Wallon (1979) não separam essas formas de apreensão do real das idéias circundantes na sociedade, enfim, da estruturação das idéias acerca dos fenômenos. A representação não é um ato separado do processo de formação de conceitos, exclusivamente subjetivo. A forma como um indivíduo representa, p.ex., o corpo, a professora, a infância, a escola, tem relações com sua realidade objetiva.

A apreensão desse significado está ligada à formação de conceitos a respeito de criança e de corpo. Numa perspectiva dialética não há como tratar da constituição das representações separadamente do processo da formação de conceitos dos fenômenos estudados. Assim, a forma como a criança representa o seu corpo tem uma estreita relação com os conceitos de criança que circulam nas diferentes épocas; que existem e se transformam no processo histórico, considerando que já houve outros conceitos aos quais ela se contrapôs ou não.

Resumindo: as falas e as representações do sujeito não têm, necessariamente, uma ligação com a sua experiência particular – situada numa sociedade que lida com idéias construídas coletivamente ao longo dos tempos –, mas com a realidade objetiva, que é histórica.

Não situamos nosso trabalho nos estudos que buscam embasamento nas teorias das Representações Sociais, campo de conhecimento recentemente estruturado, que já possui instrumentos conceituais e metodologias próprias, elaboradas principalmente, a partir de Moscovici (1978). Segundo Alves-Mazzotti, tais teorias consideram “*os mecanismos psicológicos e sociais que atuam na produção das representações* [procurando] *dialetar*

as relações entre indivíduo e sociedade” (2000: 59), pressuposto que nos aproximaria dessa perspectiva.

Contudo, nosso objeto de pesquisa, situado nos estudos da infância, nos encaminhou para a Psicologia Infantil. Mesmo porque não buscamos compreender os saberes do senso-comum constitutivos das representações sociais de infância ou corpo, mas os processos pelos quais a criança começa a apreender seu próprio corpo, ou seja, como ela começa a construir um conhecimento, uma visão sobre seu corpo sob as influências da experiência pré-escolar.

Dessa maneira, buscamos referência na Psicologia Soviética (Wallon, Vygotsky) que tenta explicar os processos de desenvolvimento infantil a partir de uma matriz histórico-cultural que, além das questões neurológicas, destaca o papel da linguagem, do movimento e da emoção na construção da cognição.

Partindo desse referencial, inclusive, já existem algumas pesquisas sobre a representação. Gonçalves (1990; 1996) estudou os processos de constituição das representações de escola, feitas por pré-escolares a partir de suas experiências discentes, tentando localizar os mecanismos de adaptação social trabalhados por tal instituição.

A representação concebida pela pesquisadora refere-se ao processo inicial de apropriação do mundo por parte da criança, no qual ela reconstrói os objetos externos a partir das relações sociais onde se insere, isto é, sua cultura e seus grupos, que são marcados pela história social.

Utilizamos-nos desse referencial porque: 1) compartilhamos com sua visão de infância e com os pressupostos que dão sustentação aos seus estudos; 2) Vygotsky e Wallon estudaram, especificamente, a formação dos sistemas simbólicos na criança, isto é, como ela começa a representar o mundo em que vive, seu corpo, enfim, representar-se.

Diante dessas premissas, pensamos que nosso estudo pode contribuir para o avanço no campo do referencial de análise das representações, na medida em que nossa preocupação recai no processo de constituição de um determinado conhecimento sobre o corpo já na pré-escola, pois acreditamos que tal conhecimento certamente influencia na própria constituição desse corpo.

II Parte

- Pesquisando a criança Pré-escolar -

Esta investigação buscou desvelar o processo de construção da representação do corpo, formada pela criança pré-escolar a partir de sua primeira experiência discente. Temos como pressuposto que a instituição pré-escolar caracteriza-se também como agente formador de sujeitos conformados e adaptados à sociedade em que vivem, e que, por esse motivo, pensa e trabalha o corpo de forma utilitária e funcional nos moldes dessa mesma sociedade. Utilizamos do estudo de caso etnográfico para tentar aproximar-nos o máximo possível do cotidiano pré-escolar.

Para explicarmos como essa tentativa de aproximação da realidade ocorreu, faz-se premente discorrer sobre uma concepção de estudo de caso etnográfico, sobre os momentos de tomada de dados, e sobre os procedimentos utilizados.

Em um segundo momento, apresentamos a pré-escola estudada, suas características, proposta pedagógica e rotinas, assim como os sujeitos de pesquisa, esclarecendo os critérios que nos levaram a selecioná-los. Ao final, procedemos às análises das representações de corpo das crianças, encerrando o trabalho com nossas considerações finais.

3. Metodologia

O objeto de nossa pesquisa – o processo de constituição da representação do corpo da criança pré-escolar – indicou-nos o caminho da pesquisa qualitativa por uma série de necessidades, dentre as quais:

- 1) a pesquisa precisava ser realizada na escola, ou seja, no contexto real do fenômeno estudado; até mesmo para ser coerente com os princípios da psicogenética walloniana e da perspectiva vygotskiana, que compõem parte do nosso referencial, uma vez que elas se referem à necessidade de realizar a pesquisa em espaços institucionais e reais nos quais a criança se encontra, para poder-se entender algumas de suas possíveis influências sobre a mesma;
- 2) era necessário fazer um acompanhamento mais minucioso da realidade pré-escolar para que pudéssemos conhecê-la e entendê-la melhor, assim como buscar uma aproximação das crianças, professoras e funcionários, estes dois últimos considerados importantes mediadores do projeto da instituição educativa frente ao trabalho que acabam por desenvolver. Assim, a observação cotidiana forneceu uma parte substancial de dados

descritivos e de indícios explicativos, constituindo-se no principal instrumento para sua tomada;

3) havia uma preocupação com o processo de constituição das representações da criança a partir de suas interações e atividades cotidianas mais do que com as representações em si, ou seja, o produto final delas;

4) a pesquisa partiu de interesses amplos que foram se verticalizando até se tornarem mais específicos no decorrer da tomada e análise de dados, ou seja, no próprio movimento da investigação;

Segundo Lüdke & André (1986), essas são algumas características básicas da pesquisa qualitativa: o ambiente natural como fonte direta de dados, a predominância dos dados descritivos, a preocupação com os processos constitutivos dos fenômenos educativos e a tendência de que a análise dos dados siga um processo indutivo, isto é, que se chegue pelo raciocínio à leis gerais a partir de fatos particulares, criando-se generalizações (Luft, 1991).

Entretanto, nesse particular, é preciso relativizar essa tendência de acordo com o suporte teórico do pesquisador. Em nosso estudo, com base na dialética materialista, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo-dedutivo²⁷. Isso significa dizer que partimos dos fatos particulares da realidade, pois o fenômeno tal como se apresenta tem existência concreta fora da consciência, e, simultaneamente, ao desvelar suas aparências e sua essência, avaliamos, de modo crítico, um suporte teórico que atua dedutivamente, a partir de leis gerais, só alcançando validade à luz da prática social.

Parte-se da base, do real, analisando-o em sua aparência e profundidade para buscar estabelecer a coisa em si, definida e justificada existencialmente na prática social (Triviños, 1987). Em outras palavras: busca-se compreender o fenômeno em sua totalidade, para o que faz-se necessário estabelecer as relações entre a parte e o todo: “*a parte materializa o todo mas o todo não é o conjunto das partes, nem é a parte o todo*” (Carone, 1984: 29).

No quadro da pesquisa qualitativa, nosso delineamento foi o estudo de caso etnográfico, definido como o estudo de **um** caso, que “*se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo*” (Goode & Hatt *apud* Lüdke & André, 1986:17), possibilitando uma visão ampla e articulada de uma realidade complexa.

²⁷ Dedutivo provém de dedução, e esta significa: conclusão a que se chega, a partir de leis gerais, pelo raciocínio (Luft, 1991).

Conforme as razões que André (1995) coloca para a utilização desse tipo de pesquisa, trata-se de um estudo de caso quando

se está interessado numa instância em particular; (...) se deseja conhecer profundamente essa instância em sua complexidade e totalidade; (...) se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e como está ocorrendo mais que nos seus resultados; (...) se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos; (...) se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima ao seu acontecer natural (p.52).

Sua pertinência se justifica, portanto, pela necessidade de realizar um estudo onde pudéssemos estar atentas aos detalhes que constituíam o cotidiano dos sujeitos centrais da pesquisa, as crianças, e, além disso, para que pudéssemos aprofundar tal estudo com maior rigor, considerando a natureza e a abrangência dos dados e o suporte teórico orientador da investigação (Triviños, 1987).

Nesse sentido, nosso suporte teórico pautou-se pelo enfoque histórico-estrutural, que tem base no materialismo dialético e, portanto, corresponde as suas concepções ontológicas e gnosiológicas específicas. Esse enfoque busca *“assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa”* (Idem: 125).

De acordo com as premissas colocadas pelo estudo de caso etnográfico, em uma versão histórico-estrutural, trabalhamos com apenas uma turma do Jardim de Infância de Aplicação do IEG, mais precisamente uma turma de Jardim I, que corresponde ao primeiro nível das crianças na instituição, atendendo àquelas de quatro anos de idade.

No tocante à particularidade do nosso estudo, apontamos o fato de o IEG ser o único Complexo Educacional no Estado de Goiás que contém desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental e Médio, contemplando, ainda, a formação de professores via Magistério. Isso possibilita às alunas desse curso, que tenham no Jardim de Infância do IEG, um campo de experimentação da prática pedagógica. Além disso, o Jardim mantém articulação com a ESEFEGO, situada junto ao Complexo, para que alunos universitários

também possam fazer estágios orientados nesse campo de aplicação que é o Jardim de Infância.

A escolha pela sala de Jardim I ocorreu em função do objetivo central da pesquisa que é compreender como se dá a formação das representações corporais a partir da primeira experiência discente da criança, isto é, quando ela passa a ter seu primeiro contato com a instituição escolar.

De acordo com a pretensão de verticalizar o estudo da constituição das representações, selecionamos um grupo menor de crianças dentre a turma. Foram escolhidas cinco crianças, que eram observadas, tanto na sala de aula, durante o período letivo normal, quanto nas outras atividades realizadas para a tomada de dados²⁸.

3.1. O processo de constituição da pesquisa

Esta pesquisa desenvolveu-se durante o ano de 1999. Nós a começamos quando fizemos duas visitas à escola para conversar com a Direção e Coordenação Pedagógica sobre nossa proposta de investigação naquela instituição. Nas visitas, aproveitamos para observar o espaço físico da escola assim como o horário do recreio das crianças. O diálogo com a Diretora limitou-se à autorização para a realização da investigação, momento no qual esclarecemos o provável tempo que precisaríamos permanecer na escola. Foi com a Coordenadora Pedagógica que discutimos os detalhes da pesquisa, esclarecendo o tema a ser pesquisado, assim como os seus objetivos e o tempo que seria necessário estarmos na escola, mais precisamente na sala de aula.

Em uma primeira conversa com a Coordenadora Pedagógica de Turno (eram duas coordenadoras), ela nos encaminhou para a “Sala 4”, turma de Jardim I do turno da manhã, conforme nossa solicitação. Como o único critério de escolha que expusemos foi a necessidade de investigar uma turma de crianças recém chegadas à escola, a Coordenadora decidiu encaminhar-nos para uma sala cuja professora tinha formação superior. Sua formação era em Direito, mas a Coordenadora ressaltou que, apesar disso, no ano anterior (1998), a professora havia feito um curso de formação pedagógica oferecido pela Secretaria de Educação de Goiás, que obedece às novas regras da LDB.

²⁸ Discutimos, mais à frente, os critérios que nortearam a escolha desses sujeitos.

A nova lei garante àqueles portadores de diploma, graduados em quaisquer áreas do conhecimento, que desejem atuar como professores, o direito de fazê-lo, desde que se submetam a um determinado tempo de formação pedagógica que lhes permita atuar na área de conhecimento que tenham domínio, como reza o texto: “*os institutos superiores de educação manterão: programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar à educação básica*” (Art. 63, par. II da Lei nº 9.394/96). Além desse critério, a Coordenadora enfatizou que, apesar de “não ser da área”, a professora tinha mais “*jogo de cintura*” que as outras colegas de turno (Registros de Campo, 04.03.99), não eliminando a possibilidade de que escolhêssemos outra turma. Aceitamos o encaminhamento à sala, pensando, inclusive, no possível desafio que seria observar uma professora que não tivesse formação na área pedagógica, afinal, o desenvolvimento de crianças tão pequenas depende, sobretudo, da noção que se tem do desenrolar dos processos de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, articulam-se às posturas político-pedagógicas do educador. Aliás, o entendimento das questões do desenvolvimento infantil e dos processos de ensino-aprendizagem são elementares para apreendermos o tipo de postura dos educadores frente ao processo educativo.

Um professor que nunca teve acesso a esses debates, conseqüentemente se utiliza das teorias correntes no senso-comum. Essas, por sua vez, geralmente reforçam noções reducionistas de educação e, por isso mesmo, mantenedoras da lógica social vigente. Ou seja, todos os preconceitos relativos às dificuldades de aprendizagem que, supostamente, certas crianças, desde tenra idade teriam, terminam por reforçar algumas teorias que escamoteiam as reais bases da exclusão em educação no Brasil, concorrendo para a manutenção de um sistema social excludente em sua natureza.

Para além da esfera da sala de aula, um educador precisa ter formação política para que possa compreender o contexto no qual seu trabalho é produzido. A postura crítica de um educador depende, sobretudo, de suas posturas políticas frente à educação, de um modo geral. Nenhum processo educativo se faz de forma atomizada. Ele é sempre resultado de práticas sociais e culturais situadas historicamente, que têm em sua base uma determinada direção política e pedagógica. Porém, uma professora sem formação específica (política e pedagógica), em nosso entendimento, não teria muitas condições para pensar e exercer a educação de uma forma crítica, o que já nos colocava um problema inicial para o desenvolvimento da pesquisa.

Entretanto, ao entrevistar tal professora, descobrimos que ela, na verdade, tinha formação no curso de Magistério, um dos critérios para a realização do concurso público que a ingressou na instituição. Essa informação já delineou um outro olhar sobre a professora, não mais vista como leiga.

Em termos práticos de tomada de dados, a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico utiliza-se de três procedimentos imprescindíveis e que devem estar muito bem articulados entre si: a observação direta; a análise de documentos e a entrevista com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Foi pela observação direta em sala de aula que começamos, então, a tomada de dados de nossa investigação. Logo, após conversar com a professora sobre os objetivos da pesquisa e sobre a nossa atividade na sala de aula, combinamos a data de início das observações, que foram oficialmente iniciadas quando já havia transcorrido um mês e meio de aulas.

Durante os meses de março e abril foi realizada a fase exploratória da pesquisa, na qual buscávamos construir uma visão mais ampliada da escola e seu funcionamento, das crianças de forma geral e das propostas pedagógicas do Jardim de Infância do IEG. Durante esses dois meses, freqüentamos a instituição duas vezes por semana, fazendo anotações em um Caderno de Registros.

Em maio, intensificamos as visitas, sempre com o mesmo caráter, e durante o mês de junho, com exceção de alguns poucos dias, passamos a observar as aulas de segunda à sexta-feira. Julho foi um mês de férias e pretendíamos, nesse momento, encerrar o período de observações em sala, entendendo que as informações descritivas de que dispúnhamos já seriam suficientes. Mas um imprevisto aconteceu: a professora da sala observada saiu da escola por motivos particulares e outra pessoa assumiu seu lugar junto à turma.

Diante da extinção da Coordenação de Turno pela Secretaria de Educação e da necessidade de uma professora de que a escola não dispunha em seu quadro docente naquele momento, a Coordenadora de Turno assumiu a turma. Então, voltamos novamente à sala, para realizar mais observações em função das possíveis influências da mudança no processo de constituição das representações das crianças.

Exatamente na época de nosso retorno ao campo estudado, a turma ganhou uma terceira professora. A Ex-Coordenadora de Turno precisou assumir a Coordenação Pedagógica do Jardim, por causa da transferência interna da Coordenadora Pedagógica da manhã para outro setor do Instituto de Educação de Goiás. Voltamos à sala, no mês de

outubro, fazendo observações diárias e, ao final daquele mês, passamos a trabalhar com outros procedimentos de tomadas de dados. Nos meses de novembro e dezembro, cumprimos um cronograma de atividades, que foi aprovado pela professora (vide cronograma em Anexo); atividades essas que se constituíram em momentos de tomada de dados. Tais atividades ocorreram no espaço da sala de aula e em um dos pátios da escola, sempre após o recreio, durando o tempo que fosse necessário. Apenas a estória e as ilustrações ocorreram antes do recreio porque avaliamos, nós e a professora, que as crianças estariam menos agitadas no início da manhã, o que poderia facilitar a sua concentração durante a tomada de dados.

Além disso, a tomada de dados foi realizada com todas as crianças da turma participando das atividades para que os sujeitos da pesquisa não se sentissem muito expostos. Isso poderia fazer com que acabassem por criar uma expectativa reiterativa em torno do que deveriam responder nos nossos diálogos ou como deveriam se comportar.

Ainda dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa, procedemos com a análise de documentos da escola e realizamos várias entrevistas. Os documentos analisados foram: o projeto político-pedagógico da escola, o planejamento anual dos três níveis do Jardim de Infância, os planos quinzenais do Jardim I e as fichas de avaliação dos sujeitos de pesquisa. As entrevistas foram realizadas com a Diretora, com as duas Coordenadoras Pedagógicas, com as três professoras da sala estudada e com as cinco crianças/sujeitos de pesquisa.

As observações, análise de documentos e entrevistas constituíram-se como procedimentos imprescindíveis para o desenvolvimento desse trabalho. Entretanto, não foram suficientes para dar conta do objeto de pesquisa, que é a formação das representações de corpo da criança pré-escolar, uma vez que se colocam algumas dificuldades para apreender a complexidade desse processo.

Gonçalves (1990) em estudo realizado sobre as representações de escola feitas por crianças pré-escolares afirma que tais dificuldades existem na medida em que *“o principal instrumento de análise que (...) permite desvendar tal processo – a linguagem – não se encontra tão desenvolvido”* (p.5).

No caso desse estudo, porém, temos de considerar que nosso objeto – o corpo – pode ser perseguido através de outras linguagens que não a oral e a escrita, como é o caso da linguagem gestual e a não-verbal, expressa na fala, em atividades como o desenho, o jogo, dentre outras. A respeito disso, Vygotsky (1991) diz que a linguagem é bem mais que

a palavra, demonstrando como as primeiras linguagens são de natureza afetiva. Tal convicção é confirmada por Wallon (1979) no momento em que afirma ser o movimento do corpo o primeiro mediador da criança que comunica seus sentimentos e necessidades, tornando-se mais tarde, movimento expressivo, com significado, enfim, comunicando intencionalidades.

Nesse sentido buscamos construir instrumentos alternativos que pudessem captar, de diferentes formas, como a criança aprende a ser ver, como ela se vê e como é vista pelos outros que interagem com ela no ambiente pré-escolar. Tais instrumentos foram utilizados somente com as crianças. Os outros sujeitos, adultos, foram sondados, além das observações, através das entrevistas.

Elaboramos tais instrumentos, articulando as observações que já havíamos realizado sobre a escola e as crianças, às discussões de orientação e leituras que vínhamos fazendo no campo do desenvolvimento e aprendizagem, e conseqüentemente, da representação infantil. Optamos por explorar atividades que consideramos pertinentes àquele grupo de crianças especificamente, propondo as seguintes dinâmicas:

a) Registro por Fotografias - A utilização das fotos foi pensada no sentido da obtenção de um material visual que nos possibilitasse acesso às formas de expressão corporal das crianças estudadas nos diversos momentos em que estão no ambiente escolar: na sala de aula, nos jogos e brincadeiras, no parque, no recreio, na hora do lanche etc.

Também a visualização dos espaços físicos da escola é importante na análise da construção das diversas linguagens e representações das crianças, isto é, a análise da concepção que perpassa a organização dos espaços e dos materiais disponíveis ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento infantil. Assim, obtivemos 74 fotografias das crianças nos diversos momentos listados anteriormente e dos espaços físicos destinados a elas.

b) Jogos e Brincadeiras - O objetivo dos jogos e brincadeiras foi observar a gestualidade das crianças, se elas respeitavam as regras do jogo, como se relacionavam e integravam com os outros colegas, se participavam da atividade proposta. Além disso, foi importante perceber como seus corpos ficavam enquanto brincavam, se ficavam mais soltos ou mais rígidos na brincadeira; se demonstravam resistência corporal para certas brincadeiras ou não; como se comportavam em relação à professora que estava brincando com elas e como se comportavam em relação à pessoa que comandava a brincadeira. Em outras palavras:

como manifestavam sua consciência corporal, a visão do outro e de si mesmas durante as brincadeiras propostas.

Também a simbologia revelada no jogo é um outro aspecto importante nesse instrumento, já que, sempre que a criança brinca, criam-se novas idéias. A gangorra, p.ex., não é só um objeto, mas pode se transformar em um cavalo, enfim, constitui-se outra idéia (Negrine, 1994). A criança já relaciona uma série de elementos na brincadeira, transformando, muitas vezes, o jogo em símbolo.

Dentro do jogo, então, é possível apreender não somente a sua gestualidade ou as regras, mas também as formas de representação que emergem daquelas situações, através do simbolismo da brincadeira. O possível fato de que alguma criança assuma sempre o centro da situação e o seu parceiro sempre receba ordens é um dado significativo que pode indicar uma certa representação, de si e do outro, presente no jogo. A criança que vê o outro sempre como submisso e se vê sempre como estando num patamar superior, manifesta uma dada consciência de seu próprio corpo. Assim, a visão do outro, de si mesmo e das regras se relacionam com essa consciência corporal, que em nossa compreensão, pode ser descortinada, também, através dos jogos e brincadeiras.

Utilizamos esse instrumento em duas etapas, com o intuito de criar situações diferenciadas em espaços físicos diversos, tais como o pátio dos fundos da escola e a sala de aula.

c) Desenhos - Utilizamos o desenho por considerá-lo, como Vygotsky (1991: 127), uma forma de escrita e de significação do mundo: “*o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. É um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita*”. Ademais, o desenho é um importante veiculador dos sentimentos e imagens que a criança é capaz de constituir de si própria, dos outros e das relações sociais e interindividuais.

Como estratégia para a tomada de dados, fizemos a atividade com toda a turma e não apenas com os sujeitos de pesquisa, para evitar muitas interferências em sua produção, pois se apenas os sujeitos fizessem a atividade, poderiam sentir-se na expectativa de desenhar alguma coisa que nos agradasse, para receber algum elogio, ou mesmo por medo de alguma repreensão.

Nessa idade a criança ainda não possui um domínio motor para reproduzir tal e qual a cultura adulta compreende os objetos e cenas imaginadas, além do fato de que “*as*

crianças não desenham o que vêem, mas o que conhecem, [sendo que] os desenhos infantis não só não tem nada a ver com a percepção real do objeto como, muitas vezes, contradizem essa percepção” (Vygotsky, 1991: 127), o que significa que os desenhos podem expressar os desejos e a imaginação infantil, e esta é fruto da ação (Idem). Por essas razões, priorizamos o diálogo com os sujeitos de pesquisa enquanto eles desenhavam, para que nos explicassem suas produções, indicando quais os objetos e contextos trabalhados, além de suas relações.

d) Dinâmica com cartões - Esse instrumento consistia em vários cartões com imagens diversificadas de crianças – com adultos, sorrindo, chorando, sozinhas, junto das famílias (brancas e negras), em piscinas, jardins, na periferia, em favelas, crianças negras, brancas, índias, ricas, pobres, na escola, em casa, no parque, no carro, um menino preso, meninos de rua, com animais, na praia, crianças deficientes – e também imagens de alguns animais, como gato, cachorro, cavalo, jegue; a foto dos teletubs e de uma atriz. A brincadeira a ser realizada com tais cartões chamou-se “quem sou eu?” e “quem eu gostaria de ser?”. Ou seja, as crianças deveriam escolher aquelas imagens com as quais mais se identificassem, que mais lhe chamassem atenção. Depois, deveriam explicar o porquê de suas escolhas. O objetivo da Dinâmica foi apreender como os sujeitos de pesquisa se representam, se a imagem escolhida corresponde ao seu tipo físico, suas possibilidades econômicas, sociais e culturais, e quais as possíveis influências que demarcaram as escolhas. Essa tomada de dados foi devidamente gravada em fita de vídeo.

e) Estória - A narração de uma estória foi pensada com o objetivo de trabalhar a questão das diferenças entre as crianças, para captar como os sujeitos de pesquisa viam os colegas e a si próprios, quais as imagens corporais que produziam a partir da estória, de si mesmos, e dos colegas, assim como dos adultos que o rodeavam. A estória narrada e discutida com as crianças foi “*Menina Bonita do Laço de Fita*”, de Ana Maria Machado. Tal tomada de dados foi reproduzida em fita de vídeo.

f) Ilustrações - Esse instrumento consiste em imagens, em forma de desenho, de quatro situações vividas pelas crianças na pré-escola, formuladas a partir das observações que realizamos durante a pesquisa. Foram utilizadas situações contraditórias com o objetivo de que, a partir delas, os sujeitos contassem uma história, atribuindo-lhes os seus significados. Nesse quadro, poderiam manifestar a representação que têm de si mesmos, dos colegas, da professora e da escola.

O objetivo desse instrumento foi apreender qual o nível de consciência de si; como os sujeitos se viam nas interações com os outros e como percebiam os outros a partir da sua experiência na escola. Assim como a Estória e Dinâmica dos Cartões, as ilustrações foram gravadas em fita de vídeo, além de fitas K7.

g) Entrevistas - Essas foram realizadas dentro da perspectiva da pesquisa etnográfica que tem nesse instrumento, uma de suas principais técnicas de tomada de dados. Mas sua justificativa mais importante se encontra no fato de que a entrevista é um fértil veículo de interação social e de diálogo entre pesquisadores e pesquisados, necessários quando se quer recolher informações sobre um dado tema.

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista propicia uma *“atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões”* (p.33). Valendo-nos dessa afirmativa, elaboramos roteiros semi-estruturados, tanto para conversar com os adultos quanto com as crianças. Realizamos entrevistas com os cinco sujeitos de pesquisa, com a Diretora da pré-escola, com as três professoras que deram aula na sala estudada e com as duas coordenadoras pedagógicas do turno da manhã.

O diálogo com as crianças se processou individualmente, em dia normal de aula. No pátio dos fundos da pré-escola, conversamos com cada uma das crianças a respeito de suas atividades na escola e suas preferências em relação às professoras, colegas e a respeito de si mesmas. Nesse encontro, além de termos levado pirulitos para que as crianças os comessem durante a conversa²⁹, utilizamos fantoches e fotografias como recursos nos quais as crianças poderiam se projetar e se reconhecer, além de poder expressar-se através deles.

Com base nos pressupostos da psicologia sócio-histórico-dialética e nas questões envolvidas em nossa coleta, elegemos alguns critérios orientadores das análises dos dados, quais sejam:

- Como a criança aprende a se ver? Quais os determinantes que influenciam esse processo?
- Como a criança se vê?
- Como a criança é vista pelos outros no ambiente escolar?

²⁹ Tal atitude não intencionou utilizar esses doces como “reforço positivo”, dado às crianças apenas se respondessem as perguntas do roteiro. Utilizamos desse recurso para que o momento do diálogo se tornasse mais aconchegante, informal e até mesmo prazeroso.

- Como a criança manifesta sua consciência corporal?
- Como a criança vê o outro?
- Como as crianças vêem a professora e a escola?
- Como a professora vê a escola?
- Como a criança se coloca no grupo?

Dessa forma, nossos focos de análise serão:

- as formas de expressão corporal, gráfica e verbal das crianças nos diversos momentos experienciados na pré-escola, tais como a sala de aula, as brincadeiras, os jogos, o parque, as apresentações culturais, o recreio, o lanche dentre outros;
- a visão da escola em torno de seu papel e, conseqüentemente, sua representação de corpo;
- as linguagens e representações que aparecem nas diversas formas de expressão, como os diálogos, desenhos etc.

4. O campo

4.1. Histórico

O Jardim de Infância de Aplicação do Instituto de Educação de Goiás é mantido pelo Governo do Estado de Goiás e é a única instituição de Educação Infantil mantida pelo poder público estadual³⁰. Foi fundado no ano de 1954, em uma época em que o Instituto era freqüentado apenas por mulheres, que em sua maioria cursavam Magistério para seguir a carreira de professoras. Assim, seu principal objetivo era atender às estagiárias do Magistério, que tinham no Jardim, um campo fértil para suas experiências docentes, sob orientação.

O Jardim situa-se em um bairro de Goiânia habitado por pessoas de classe média baixa e onde há uma intensa atividade comercial. A escola sempre ocupou o mesmo espaço físico, estando organicamente ligada ao restante do Instituto, que atende ao Ensino Fundamental e Médio. Antes da reforma ocorrida em 1993, tinha a metade da capacidade de atendimento de hoje, já que foram construídas mais seis (06) salas, atualmente, então, a escola conta com onze (11) salas (Anexo I: 4), tendo capacidade de atender a um número médio de 600 crianças, conforme consta neste quadro de distribuição:

Regime de atendimento	Nº de horas atendidas	Nº de crianças atendidas
½ Período	4 horas / turno	+/- 300 crianças
Total	8 horas/dia - 4 h / turno	+/- 600 crianças

A situação sócio-econômica das crianças atendidas pelo Jardim é bastante diversificada: *“essa clientela é de crianças bastante carentes, de Creche, eu recebo aqui à tarde crianças de Creche (...). Então tem alunos carentes, crianças de Creche, tem alunos de pais com nível social assim mais elevado, temos filhos de médicos, engenheiros, agrônomos”* (Diretora, Anexo II: 11).

³⁰ Segundo informações da diretora da escola, existe uma contribuição voluntária para o caixa escolar, que garante a manutenção da Pré-escola, inclusive a compra de materiais pedagógicos, já que *“a prioridade deles [do governo Estadual], está no Ensino Fundamental”* (Diretora, Anexo II: 11).

O Projeto Político Pedagógico da Pré-escola confirma essa demanda ao definir a origem social das crianças: *“a origem social dos nossos alunos é heterogênea, alguns apresentam condições de vida favoráveis e outros precárias”* (Anexo VIII, PPP³¹: 8).

Essa diversificação de classes sociais se dá em função dos critérios que a escola adota para o atendimento das crianças, que obedece à regra geral de ingresso em qualquer escola pública: o sorteio. Mas antes do sorteio, a escola prioriza o ingresso dos “irmãozinhos”. Aquelas crianças que já tem algum irmão/ã mais velho/a estudando no Jardim não precisam participar de nenhum tipo de seleção, pois a escola entende que é importante “não separar a família”. Assim, os pais dessas crianças apenas precisam fazer sua matrícula na data correta, sem a necessidade de participar do processo seletivo. Após a matrícula daqueles que já freqüentam a escola e dos “irmãozinhos” é que o número de vagas a ser ofertado é calculado. Sendo assim, as vagas que sobram são oferecidas à comunidade através de sorteio.

Segundo a direção da escola, a demanda é muito maior que a oferta, inclusive por tratar-se de uma instituição procurada por pessoas de bairros distantes e até mesmo de outras cidades. São da Vila Nova, bairro onde localiza-se a instituição, 50% dos alunos que a freqüentam, e o restante é de outros bairros ou cidades vizinhas, tais como: Senador Canedo, Trindade e Aparecida de Goiânia (Diretora, Anexo II: 10).

Essa grande demanda pode indicar algumas noções/representações a respeito da Pré-escola, dentre as quais: 1) Pré-escola vista como necessidade de guarda, proteção para as crianças; 2) reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento infantil; 3) a compreensão de que ela é preparatória para a educação formal e como tal, pode ser preventiva contra o fracasso escolar.

4.2. Proposta pedagógica

A linha teórica adotada pelo Jardim de Infância do IEG aproxima-se do “construtivismo”. A partir de 1993, a escola adotou esse referencial conforme orientação da Secretaria de Educação, que, inclusive, elaborou um currículo mínimo para a Educação Infantil, seguido pela instituição. Sobre isso, a Coordenação Pedagógica do Jardim afirma:

³¹ A sigla PPP indicará Projeto Político Pedagógico e será utilizada nas citações ao longo de todo o texto.

nós trabalhamos numa proposta sócio-construtivista. (...) A gente costuma dizer assim que a nossa escola é (...) progressista, (...) que a gente tá saindo do tradicional tentando entrar ao construtivismo. A gente tá sempre buscando mais conhecimento, (...) a experiência do aluno, a vida dele, o dia-a-dia, a prática do aluno (Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 36).

o Jardim, ele tá com uma visão (...) de uma linha mais sócio-construtivista né, sócio-interacionista que a gente chama, [que] é do aluno tá fazendo, tá descobrindo as coisas, não por ele mesmo, mas que o professor não esteja naquela linha tradicional de dar tudo pronto pro aluno. (...) a criança vai tá descobrindo junto no grupo (...) dentro daquilo que o professor propõe de conteúdo (Ex-Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 50)

Também no Projeto Político-Pedagógico, está explicitado que o trabalho se dá “*numa linha progressista de ensino, em que o aluno constrói a sua aprendizagem vivendo as oportunidades criadas pelo ambiente escolar*” (Anexo VIII, PPP: 8).

Deste modo, é possível perceber diferentes denominações atribuídas ao referencial teórico da instituição, tais como sócio-construtivismo, sócio-interacionismo e escola progressista, que podem causar diversas interpretações em relação a ele. A idéia central é aproveitar os conhecimentos e experiências das crianças para dar-lhes acesso a um conhecimento mais elaborado e isso depende, muitas vezes, de uma prática pedagógica calcada no ensino tradicional, pois, para transmitir o conteúdo, a maneira tradicional parece mostrar-se mais adequada.

Ademais, de acordo com essa lógica, a maior parte das profissionais entrevistadas afirma que, não sendo possível trabalhar com o que denominam de *construtivismo puro*, acabam fazendo uma conciliação do ensino tradicional e do ensino construtivista, tentando aproveitar o que é “bom” em cada uma das vertentes:

não podemos dizer que somos totalmente construtivistas [ou] que é uma escola tradicional. (...) A gente aproveita um pouco de cada,

(...) vai interagindo, tentando melhorar isso aí (Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 36).

às vezes a gente tem que tá conciliando algumas coisas da linha tradicional porque tem alguns conceitos que tem que ser dados né, então tá se fazendo o que? Uma mescla na verdade, de construtivismo com o método também que é tradicional. Então (...) se aproveita o que é melhor. (Ex-Coodenadora Pedagógica, Anexo II: 50).

Uma outra justificativa para a articulação entre ensino tradicional e construtivista, aparece quando se discute a questão dos materiais, que, conforme afirmação da Coordenadora Pedagógica do Jardim, por si só encaminhariam a uma ou outra linha de trabalho: *“a gente depende muito do material que a gente pesquisa, da experiência do professor. (...) Tem material que (...) faz você caminhar dentro do tradicional. Outro material já te leva ao construtivismo”* (Anexo II: 36).

Contudo, esse entendimento acerca da linha teórica adotada, não é unânime entre todas as professoras. Enquanto o Projeto Político-Pedagógico da Pré-escola, documento representativo dos interesses construídos pelo corpo docente, e a maioria das profissionais afirmam, em nível de discurso, que essa pré-escola trabalha com o sócio-interacionismo, e que é uma escola progressista, uma das professoras da turma com a qual trabalhamos, questiona tais convicções.

De acordo com a professora, os diferentes termos são utilizados aleatoriamente, sem que os professores da escola realmente estudem, tenham conhecimento do tipo de pedagogia com que afirmam trabalhar:

linha teórica é uma coisa assim que, é muito complicada. É, a gente falava que aquela escola era uma escola construtivista né! Aí já não falava mais que era construtivista, já falava que (...) a escola seguia uma linha progressista! Então na realidade, justamente por falta (...) da gente estudar, teorias, da gente estudar pra trazer pra prática, o professor fica sem saber até que, que teoria que ele segue. Porque

na verdade o que você tá ensinando ali, cê tá fazendo o que cê pode, cê tá usando sua ética, seu bom senso, mas teoria mesmo, ‘ah, eu tô seguindo as teorias, vamos supor, de Piaget’... nem sabe, nem nunca leram um livro de Piaget, como é que vai falar de Piaget? (...) como é que você vai dar aula anos e anos e anos, se às vezes você não lê um livro. (...) lá falava que era construtivismo, aí depois já não era construtivismo mais, era ‘nós tamos evoluindo para o construtivismo’! O que que é isso, evoluir pro construtivismo? Quem já leu o livro de algum autor que defende esse construtivismo? Ninguém, ninguém lê nada. Vai levando a vida assim ó. Então não dá pra você trabalhar sério desse jeito, né. (Professora 1, Anexo II: 61).

Essa situação certamente tem sérias conseqüências nas práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, uma vez que a falta de clareza do referencial perpassa tanto a construção dos objetivos do trabalho pedagógico quanto a construção das metodologias que dão vida à prática pedagógica, pois essas veiculam certa concepção de educação infantil.

O próprio conceito de *construtivismo* revelado em algumas falas demonstra uma falta de clareza teórica acerca da proposta pretensamente trabalhada pela escola:

‘geralmente as pessoas que tão saindo agora chega aqui na escola e ah, vão num tal de construtivismo ... que o aluno pode fazer o que quiser’..., eu não entendo assim sabe, esse tal desse construtivismo, eu acho que ali o aluno não tem que fazer o que quer, eu respeito o aluno sabe, tudo bem eu posso ouvir, se eu gostar da sugestão, não é que eu sou tradicional que, sabe, apesar de ser criança não posso, nossa eu mudo, eu sou muito flexível assim, às vezes eu tô até com o planejamento em mãos sabe, então que que acontece, eles falam ‘ah não tia eu não quero fazer a tarefa vamos ouvir uma estória, vamo pro parque, vamo pro pátio’, sabe, eu tento mudar, de acordo com a realidade deles. Mas eu sou meio (risos) tradicional assim, em alguns pontos eu sou, bastante (Professora 3, Anexo II: 22).

Segundo a professora, algumas interpretações dizem que o construtivismo permite que a criança faça tudo o que quer. Mas, para ela, que se diz tradicional, a criança não pode fazer tudo o que quer na escola, justamente porque há regras e hierarquia nesse ambiente. Sua versão própria do construtivismo é a de que o centro do processo ensino-aprendizagem é a criança, seus desejos e necessidades, sem comprometer seu planejamento. Portanto, cria-se uma dificuldade para a professora que precisa ‘negociar’ as regras e os desejos. A essa negociação, a professora chama de ‘flexibilidade’.

Essa compreensão que norteia uma dada prática pedagógica acaba por adequar-se ao contexto neoliberal, que através do discurso político e econômico, enfatiza a educação como um produto, comparando e igualando a escola a uma empresa, levantando a bandeira da ‘Qualidade Total’.

Apresentada como meio de organização e planejamento técnico que busca eficiência e eficácia na produtividade, a ‘Qualidade Total’ é vista como a maneira mais adequada de gerenciamento dos processos educativos. A flexibilidade é utilizada como princípio pedagógico, enfatizando-se os aspectos individuais e psicológicos da aprendizagem, reavivando, inclusive, alguns elementos que já estavam presentes no projeto da Escola Nova no Brasil, estabelecido, também, em um momento de reordenação político-econômica. Há, nesse caso, uma psicologização do processo educativo que o reduz a uma esfera mais específica, afastado de discussões amplas e coletivas.

Além disso, o fato de a professora reconhecer-se como ‘tradicional’ aponta duas questões. Primeiramente percebemos sua sintonia com a proposta pedagógica do Jardim do IEG, já que esta se constitui “do que é bom” do ensino tradicional e construtivista. Mas é preciso reconhecer que essa sintonia é exigida pela instituição, motivo pelo qual a professora acaba sendo coerente com a proposta da escola, até porque, os próprios cursos de formação inicial não dão condições para a mudança desse estado de coisas.

Uma segunda questão a ser abordada é que, de fato, como indicou uma das entrevistadas, há um ecletismo conceitual que acaba por inviabilizar o estabelecimento de uma linha de trabalho melhor fundamentada em um dado referencial. Isso pode levar a conseqüências educacionais perversas, pois, sem a clareza do tipo de educação veiculada e o domínio teórico que favoreça a uma visão mais crítica de educação, o trabalho no interior da escola se torna alienado, propiciando mais a reprodução de modelos didáticos com base

em práticas educativas hegemônicas do que a reflexão necessária para a construção de práticas alicerçadas em propostas pedagógicas, que busquem a superação do modelo escolarizante, e por isso mesmo reduzido, da pré-escola.

É preciso ressaltar, ainda, que quaisquer propostas pedagógicas, por mais confusas que sejam, expressam uma dada visão de criança e de desenvolvimento. Neste caso, observamos o uso de algumas categorias já cristalizadas no Ensino Fundamental para interpretar e explicar certos processos das crianças pré-escolares. Um exemplo disso pode ser retirado da própria fala das pessoas de nosso campo de pesquisa:

quando a criança, porque a gente trabalha muito a parte individual da criança, quando é criança-problema, assim, criança que tá às vezes, com dificuldade na aprendizagem, aí é chamado pela Coordenação, a Coordenadora trabalha, é, é, é, conversa com os pais, discute isso aí com eles, vê o caso de encaminhamento pra médico né, ou então se, às vezes até orientar, porque muitas vezes a criança vem com um pai muito novo, até orientar como ele proceder com a criança é, é, nós fazemos esse papel também (Diretora, Anexo II: 12).

Através do exemplo, é possível apreender uma dada visão de criança, de ensino-aprendizagem, do papel da Pré-escola e da relação dela com a família.

Parece que a representação do processo ensino-aprendizagem é visto de uma forma unilateral, pois é a criança que possui algum ‘problema’ ou ‘dificuldade’ que deve ser melhor trabalhado, dificuldade essa pensada até mesmo no nível patológico, físico, devendo ser, daí, avaliada por um médico. Ou seja, se a criança não consegue apreender os conteúdos propostos pela escola, é porque tem alguma ‘deficiência’, já que não responde positivamente à expectativa escolarizante da instituição.

Mas, que dificuldades de aprendizagem escolar uma criança de quatro anos de idade pode ter? Não seria a própria instituição que, através de um conceito reduzido de educação infantil, estaria rotulando e estereotipando determinados perfis infantis, que não se ajustam às suas expectativas de preparação para o Ensino Fundamental, tanto no que concerne ao aprendizado dos conteúdos quanto aos comportamentos sociais

convencionados? Além disso, a criança é analisada individualmente, de forma apartada de todo um processo educativo que precisa levar em consideração a dimensão do ensino, das metodologias do professor, que expressam um dado Projeto Político-Pedagógico, assim como a dimensão das relações sociais das quais ela é parte.

Essa criança é vista, ainda, como alguém que está privada de uma série de ‘estímulos’ afetivos, já que os pais trabalham e, sendo jovens demais, ainda não sabem educar seus filhos de forma correta e, sendo assim, precisam de orientação, que a escola, por sua vez, se esforça em oferecer. No que tange à participação dos pais na educação escolar dos filhos, a Direção afirma que a escola procura

conscientizar os pais pra necessidade deles participarem das reuniões, então nós mandamos bilhete e, o pai que tem compromisso com a educação do filho, ele vem, mas também há aqueles que não tão nem aí, aí depois vem, quer saber aqui. Os temas abordados depende da reunião. Tem a reunião de professores e pais, o tema é a dificuldade, o desempenho do seu filho, né; a reunião nossa agora vai ser sobre a formatura (Anexo II: 12).

Nesse caso, a escola estaria cumprindo com o seu papel ao convocar os pais para reuniões que os esclarecem quanto ao ‘bom’ ou ‘mau’ desempenho de seus filhos. Se eles não comparecem, é porque não têm o devido compromisso. De certa forma, as dificuldades seriam decorrências, também, da falta de educação das crianças fora da escola, ou seja, em casa, junto da família. Há, portanto, uma visão negativa da criança e de sua família, que estaria ‘abandonada’, privada de carinho, afeto, atenção, educação e bons modos. Nesse quadro, o papel da pré-escola seria o de repor o que a criança, supostamente, não possui. Enfim, compensar suas carências, o que expressa um viés da educação compensatória:

o papel da pré-escola é tá, (...) iniciando uma educação formal, mas nem sempre os pais mandam os filhos pra escola com esse objetivo, de tá iniciando uma educação formal, onde ele vai tá fazendo uma continuidade da educação de casa, porque aí a preocupação maior, seria do ensino mesmo, é... dos conteúdos né, de disciplina, ou seja,

a parte formal. Mas, infelizmente, o que tem acontecido é que (...) o objetivo tá sendo pra educar, em todos os sentidos, e não a educação formal, e sim a educação mesmo, da criança, que seria talvez começada em casa, e que tem sido deixada pra escola. Então a Pré-escola talvez, a escola tem o objetivo de tá educando na parte, em todas as áreas, mas na parte mais voltada pra parte formal do ensino né, e o que tem acontecido às vezes é o contrário (Ex-Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 57-8).

Crianças carentes de afeto e educação e pais desorientados e desinteressados constituem a fórmula perfeita para que a pré-escola possa desempenhar seu papel histórico de compensar deficiências através de uma educação preparatória. A idéia de que é somente a escola quem bem educa, expressa o enraizamento de uma visão assistencialista/custodial, que, ao mesmo tempo, apoia e contradiz a necessidade da pré-escola escolarizada e escolarizante. O próprio ritual de formatura expressa o entendimento de que a instituição cumpriu com seu objetivo preparatório para o Ensino Fundamental, tendo um caráter de terminalidade.

Não há a clareza da necessidade de que os princípios do cuidar e educar, largamente debatidos pela comunidade científica, que atualmente pensa a Educação Infantil no Brasil, são duas dimensões complementares e inseparáveis no trato com crianças pequenas.

Ademais, essa representação de infância aponta o quanto a Pré-escola não está preparada para atender aos filhos da classe trabalhadora, já que sempre os vê como pessoas deficientes de algo, seja de cultura, conhecimento ou afeto. Nesse processo de classificação, ao notar-se

um 'desvio' da criança em relação ao padrão estabelecido, buscam-se meios para 'corrigi-la', redirecionando seu movimento. (...) o distanciamento do padrão é entendido como disfunção, anormalidade. (...) esta percepção do real se insere num processo de homogeneização, que aponta para o consenso em torno do projeto hegemônico de sociedade (Esteban, 1997: 23-4).

Tal consenso é construído através de processos ideológicos, que ao divulgar um modelo universal de infância, explicam problemas históricos da sociedade no nível individual, das pessoas, bem de acordo com a ideologia necessária ao modo de produção capitalista (Mazzotti, 1979). O papel da escola, então, seria o de potencializar, através da educação, uma suposta *Natureza Infantil*, buscando reforçar sua inocência natural e moralizá-la para fortalecê-la.

Justamente por idealizar e ideologizar a infância, sem reconhecer e assumir criticamente a diversidade de inserções sociais e culturais das crianças com as quais lida é que a escola vale-se da “*avaliação como um padrão único e imutável que compara, rotula e classifica as crianças*” (Esteban, 1997: 24).

Também o fato de não haver uma compreensão mais ampla e sensível das causas do suposto ‘desinteresse’ e ‘descompromisso’ dos pais, assim apontados pela Pré-escola, revela uma profunda alienação em relação aos processos econômicos e sociais que produzem estas posturas, que ultrapassam largamente a esfera individual dos comportamentos.

Wallon (1975), inclusive, fala da importância da família e da escola para o processo de tomada de consciência individual do sujeito criança, que começa através do exercício do movimento e da emoção. Nesse mesmo sentido, Vygotsky (1991) afirma que o desenvolvimento do gesto é um processo de internalização dos significados culturais, e estes se estabelecem na situação objetiva, sendo interpretados pelas pessoas que cercam a criança. Ou seja, o significado só é incorporado por ela a partir da interpretação dos outros, que inicialmente são os pais. Há, então, uma parceria na construção dos movimentos e da afetividade da criança.

Outro aspecto fundamental é a questão do exercício dos papéis sociais. De acordo com os diferentes meios em que se inserem, os sujeitos desempenham diferentes papéis. Se na família a criança exerce o papel de filha, irmã, na escola ela é aluna, colega, amiga, opositora.

A família é um meio funcional e um grupo natural, pois a criança dela precisa para sobreviver, sendo que nela – no caso da criança que possui família – está colocada a possibilidade de conquistar suas primeiras condutas sociais. Também é um espaço de exercício do poder que se revela através dos papéis que cada um representa: pai, mãe, filhos, irmãos etc.

Wallon (Idem) denomina de *constelação familiar e personalismo*, o período no qual a criança vai começar a perceber o seu lugar dentro do grupo familiar, iniciando uma distinção entre ela e os outros, que anteriormente não estava bem delimitada. A fase dos três aos cinco anos de idade, medianamente falando, é aquela em que a criança vai perceber que o meio familiar não é composto por pessoas com as quais mantém apenas relações afetivas. Há um papel a ser exercido e que lhe está sendo ensinado.

Esse conjunto de situações, no qual ela ocupa um dado lugar, a depender da constituição do grupo, exerce um papel e se comporta de acordo com a maneira como é tratada pelos pais e outros parentes, lhe determinará a personalidade. A criança é parte de uma estrutura que determina significativamente sua vida e seu destino; estrutura essa que ela também modifica e determina no curso de sua história.

Trata-se de uma fase na qual a criança vive muitos choques íntimos, por conta do conflito entre o sentimento de pertencimento à família e a vontade de ter autonomia. É aqui que, segundo Wallon, ela começa a se opor e negar o outro em busca de sua individualidade, tendo no ciúme e na ansiedade por ele provocada, uma tensão constante que exemplifica tal situação.

Constituem-se nesse período, os complexos, que são “*atitudes duradouras de insatisfação que podem marcar (...) de maneira prolongada, o comportamento da criança nas suas relações com o meio que a rodeia*” (Idem: 210). A depender da vivência da criança, de sua interação com o exterior, sua personalidade pode ficar imbuída de impressões dessa época.

Outro meio diversificado e interessante, que apresenta outras referências para a criança, é a pré-escola, defendida por Wallon. A partir da convivência escolar, a criança passa a identificar-se com os objetivos e práticas sociais de um ou outro grupo, buscando inserção no mesmo. Dos seis aos sete anos de idade, sua fase mais intensa de individuação, ela já se assume enquanto um ser capaz de fazer parte de diferentes grupos, modificá-los, reconhecer os outros, persuadi-los, dominá-los, enfim, experimentar um espaço importante para o seu desenvolvimento intelectual e social. Na escola, tais processos são favorecidos a partir da instrução e do desenvolvimento das aptidões sociais da criança.

Para isso, o professor precisa estar à frente do seu tempo, já que estará orientando e conduzindo crianças em processo de descoberta de si e do mundo. A depender do seu olhar e da maneira como conduz o grupo e suas interações, as crianças poderão descobrir-se e ao

mundo, de formas diferentes: como co-participantes/sujeitos e criadores de um processo que é histórico; ou como objetos que somente contemplam o mundo no qual vivem. É somente o ponto de vista donde parte o professor que pode indicar se ele está realmente à frente do seu tempo.

Vistas dessa maneira, família e escola constituem-se em importantes espaços de formação da criança e não há razão em subestimar uma ou outra. A Pré-escola estudada precisaria repensar sua posição em relação à família, já que ela acaba depreciando sua conduta, sem a devida reflexão a esse respeito. É necessário que as críticas sejam pontuadas, sem dúvida, mas não de forma descontextualizada. Tais instituições são e sempre serão referências importantes para as crianças, e não há motivos para supervalorizar ou subestimar as práticas educativas de uma ou outra.

4.3. Avaliação

A avaliação não tem o propósito de reter as crianças, mesmo porque a retenção não é permitida segundo a legislação que regulamenta a Educação Infantil no Brasil (LDB, 1996). Baseado nisso, o Jardim não utiliza instrumentos como testes ou provas e nem atribui notas ou conceitos às crianças por seu desempenho ou comportamento em sala.

A avaliação é realizada através de uma ficha individual e discursiva, na qual a professora discorre sobre algumas habilidades que as crianças desenvolveram ou não, argumentando se atingiram ou não os objetivos propostos, as dificuldades de cada criança, apresentando uma análise do seu comportamento. Ou seja, mesmo sem atribuir notas oficiais ao comportamento e desempenho das crianças, é justamente esse o foco de análise da escola.

Inclusive, assim como no Ensino Fundamental, são realizadas quatro avaliações por ano, uma por bimestre. A cada bimestre, junto da ficha tipo relatório, há uma folha onde estão descritos os conteúdos que foram trabalhados no bimestre e os objetivos almejados (Anexo VIII). Essa folha é entregue aos pais para que tomem ciência do que seus filhos estão aprendendo e como estão sendo avaliados, mas as crianças mesmo não tomam conhecimento do que significa avaliação e muito menos de como estão sendo avaliadas.

Mais do que ficar presa a uma avaliação bimestral, a escola faz uma avaliação diária da seguinte forma: “*através das próprias atividades na sala de aula, (...) da observação tanto a parte de comportamento quanto a parte escrita*” (Ex-Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 52).

O desenvolvimento avaliado pelas professoras, além do conteúdo e da questão psicomotora, principalmente nesse período de ingresso dos pequenos na Pré-escola, que é o Jardim I, é a “*adaptação da criança ao ritmo da escola*”. Os objetos de avaliação eram os exercícios mimeografados, tais como desenho, pintura, corte e colagem. A assimilação dos conteúdos era verificada diariamente através das perguntas feitas pelas professoras em relação aos números, vogais, cores, nomes de animais e figuras geométricas. Avaliava-se a criatividade a partir da percepção que cada professora tinha acerca das suas invenções, principalmente com as massas de modelar. Também a capacidade de reproduzir histórias era um ponto observado pelas professoras. E esses são os pontos que aparecem nas fichas bimestrais das crianças, além do aspecto comportamental.

Ou seja, eram analisadas nas crianças a sua capacidade de repetição, memorização mecânica e seu comportamento. A criatividade avaliada era somente aquela que estava dentro das regras. A massa de modelar era disponibilizada para isso: criar. Também o desenho e a pintura deveriam ser realizados do modo indicado pela professora.

Através das fichas bimestrais, por sua vez, a escola procura notar a ‘*evolução*’ das crianças no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos, hábitos e atitudes. Ao final do ano letivo, p.ex., a ficha relatório de W. dizia o seguinte:

Durante o bimestre o aluno demonstrou pouco interesse em realizar as atividades propostas, dificultando assim o seu aprendizado. No que diz respeito ao aspecto motor o aluno não escreve as vogais A, E, I, O, U e os números 1, 2, 3, 4, 5 e também identifica com muita dificuldade e insegurança. Quanto ao aspecto emocional, é uma criança agitada que não tem limites agindo de maneira agressiva tanto com os colegas quanto com a professora. Precisa ser bem trabalhado através do diálogo, explicando as normas de um ambiente escolar, caso contrário, seu comportamento afetará seu rendimento escolar, dificultando assim o seu aprendizado. OBS.:

Quanto às formas geométricas o aluno identifica apenas o círculo, apresentando dificuldade em identificar o quadrado e o triângulo. Não reconhece cores e não diferencia animais selvagens de domésticos (Anexo VIII: avaliação 4º bimestre).

Nesse relatório são avaliados os aspectos cognitivo, motor e emocional, melhor dizendo, comportamental. Podemos notar a imagem de um menino que simplesmente não consegue ‘atingir’ o perfil esperado pela escola, pois tem muitas dificuldades, todas atreladas ao seu ‘desequilíbrio’ emocional e desajuste normativo. Seu aprendizado ficou e continuará sendo comprometido, em um futuro próximo, se as regras não forem interiorizadas. Além disso, a análise do aspecto motor ficou reduzida ao desenvolvimento da coordenação motora fina, que garantiria o domínio da escrita. Essa análise revela exatamente aquela preocupação centrada na apropriação dos conteúdos utilitários para o ensino fundamental, processo que necessitaria de ‘serenidade’ e ‘bom comportamento’.

Outra questão é que tais registros não apontam para análises processuais, inventariando ‘como’ a criança está aprendendo para , a partir daí, buscar inferir o ‘quanto’ ela já sabe ou o está buscando saber. Ou seja, não são considerados os conhecimentos que a criança vem construindo no cotidiano da sala de aula, mas se ela faz ou não o que deve ser feito e que é esperado pela escola. O ‘ainda não saber’, que é um caminho para o saber (Esteban, 1997), parece não interessar à escola.

Momentos avaliativos ‘informais’ também deixam transparecer essa noção. A ênfase dada ao erro pode ser sentida na seguinte situação:

A professora 3 explica que é para fazer cinco bolinhas dentro do quadrado e embaixo, desenhar cinco sorvetes. Quando passa na mesa de J. e esta lhe pergunta se está certa sua tarefa, com muitos círculos desenhados no quadrado, a professora lhe pergunta: ‘eu mandei desenhar esse tanto de círculo aí?’; J.: ‘Não’; professora: ‘então porque você desenhou? Agora vai ficar com a tarefinha errada’ e fez um X na tarefa, dizendo: ‘porque que quando eu falo as coisas vocês fazem errado? Parece que não entendem o que eu

falo' e vai para outra mesa. J. esmorece e deita a cabeça na mesa demonstrando desânimo (Caderno de Registros, 25.10.99: 79V).

Percebemos que há a tentativa de enquadramento das crianças no que se refere ao 'certo' e 'errado', ou seja, às normas. A menina deveria ter feito o que a professora mandou e não o que sua criatividade sugeriu. Ademais, uma fala tão enfática parece mexer com a auto-estima da criança que pode sentir-se incapaz de realizar o que é solicitado.

Um dado interessante é que as próprias crianças sabem que não podem 'errar'. Quando conversávamos em grupo sobre uma cena das Ilustrações e lhes perguntamos o que estava ocorrendo, as crianças apontaram essa questão:

P.: Ah, mas eu não tô entendendo uma coisa: por que esse menino tá olhando desse jeito pra professora (menino central da fig. 4)?;

Ed.: Porque ele não sabe fazê o que a professora mandou; **P.:** Ah, eu acho que não é isso não; **Ab.:** Não, ele tá fazendo o nome dele.;

P.: Mas por que que ele tá com essa cara?; **Ed.:** Porque ele errô.;

P.: Quando vocês erram vocês ficam com essa cara assim?; **T.:**

Fica.; **P.:** Não pode errar então? Pode errar?; **Todos:** Não.; **Ab.:**

Tia, se o menino gritá nós erramo. (2ª Ilustração, Anexo V: 150)

Parece que o desenho observado sugeriu às crianças uma situação de constrangimento do aluno frente ao erro, ou melhor, frente à autoridade que o instituiu. Ou seja, as crianças demonstram ter internalizado, a partir das relações interpessoais cotidianas da sala de aula, a noção de que não é permitido errar. Contudo, há uma contradição: nem sempre elas sabem fazer a tarefa e, sendo assim, sentem 'medo' de errar porque a professora pode irritar-se. Cria-se, assim, um sistema de classificação onde as crianças vão buscando encaixar-se para não ficarem como o menino da ilustração: inseguros. Ocorre, no final das contas, uma desconsideração pelo 'processo' de aprendizagem da criança, do qual o erro é parte constituinte e importante.

Como parte constitutiva desse processo de avaliação, também existia uma preocupação constantemente reforçada em relação à clareza que os pais deveriam ter das avaliações feitas sobre seus filhos. Provavelmente porque, através dessa atitude, a

instituição sentisse como se tivesse cumprido seu dever diante dos responsáveis pelos pequenos:

nesse intervalo aí que é feito o relatório é mandada as atividades também, bimestralmente pra casa. Tem até um envelopinho diferente pra tá mandando todas as atividades que foram feitas, (...) porque as de casa, eles tem um caderno né, que eles vão pregando as tarefinhas, e já diariamente, duas (...) três vezes por semana, as tarefas vão pra casa, então os pais tem contato com essa tarefa (Ex-Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 52-3).

Carimbos com bichinhos marcavam as tarefas feitas em casa, aos quais os pais tinham acesso diário, sinalizando a verificação realizada pela professora. Eram realizadas, também, reuniões todo o início de semestre entre os pais e a direção, justamente no intuito de colocá-los a par dos objetivos da instituição: *“tem duas reuniões entre direção e pais, pra passar tudo a respeito da escola: quais as metas da escola, os processos de como eles são trabalhados”* (Diretora, Anexo II: 12).

Mas, não é possível falar de avaliação de uma forma unilateral. E, nesse sentido, há uma intenção declarada no Projeto Político Pedagógico, de que não apenas os alunos sejam avaliados, mas também os professores e os funcionários: *“a avaliação é feita de forma contínua onde é observado o desempenho do aluno e do professor bem como de todo o pessoal da unidade escolar”* (Anexo VIII, PPP: 8). No intuito de materializar esse objetivo, o que acaba acontecendo é uma espécie de controle do trabalho pedagógico, realizado, principalmente, pela Coordenação Pedagógica da instituição, validado e até mesmo requisitado pela Diretora, uma vez que

todo o problema pedagógico é passado para a direção. Então todos os problemas que acontecem né, as reuniões, os planejamentos, tudo que acontece dentro da área pedagógica é passado pra direção. (...) muitas vezes eu peço né, é que, o coordenador, acompanhe de perto né, o trabalho que tá sendo feito em sala de aula. (...) porque às vezes se você for ver no papel tá muito bonito, mas a realidade é

outra. Então geralmente o coordenador vai na sala, observa, vê o planejamento, não é bem supervisão, mas é um apoio né, pra ver aquelas [professoras] que tãõ tendo dificuldades, principalmente as novatas, às vezes há necessidade do coordenador estar junto (Anexo II: 13).

A Direção da escola não é eleita pela comunidade escolar, constitui-se em um cargo de confiança do poder público que mantém tal instituição. Dessa forma, também a Coordenação Pedagógica é um cargo de confiança da Direção da escola, assumido por pedagogas e indicado em função de “*seu conhecimento da escola, do funcionamento, do trabalho que tem*” (Diretora, Anexo II: 13). A Coordenação deve cumprir com os desígnios arrolados pela Direção, repassando-lhe os problemas existentes também na dimensão pedagógica, e, nesse sentido, assume o papel de supervisão do trabalho do professor, apesar dos discursos contrários. A estruturação de poder da instituição estabelece relações entre as diferentes instâncias administrativa e pedagógica, havendo, nesse caso, um controle administrativo da esfera pedagógica. Todo o trabalho do professor é supervisionado de forma unilateral, mas, ainda assim, pensa-se a Coordenação Pedagógica

como um auxílio, uma ajuda, um apoio ao professor, e ela acompanha o planejamento diário, semanal do professor, os alunos, né, o trabalho dos alunos, aquele aluno que está desenvolvendo, o que não está desenvolvendo; procura ajudar na parte desse aluno que não está desenvolvendo, o que que está acontecendo né, ver se é um problema de saúde, se é um problema dentro da sala de aula, se é o professor que não está indo bem né, se é o aluno que está tendo alguma dificuldade (Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 39).

Essa situação revela, claramente, a divisão social do trabalho dentro da escola. No jogo de forças institucionais, há a supremacia da supervisão sobre o apoio pedagógico, que acaba por reforçar o ideário do controle do trabalho escolar, já que esse não é qualificado como deveria ser. A falta de condições de trabalho, de formação teórica consistente e os

baixos salários colocam à escola a demanda do controle, que mantém a lógica da divisão social do trabalho, na qual alguns pensam a totalidade da produção do trabalho pedagógico enquanto a maioria apenas executa tarefas parciais. Produz-se, nesse contexto, a alienação do trabalho pedagógico, pois, as orientações pedagógicas vêm ‘de fora’:

a gente avalia o professor pelas avaliações do próprio aluno, entendeu? Pelo que ele relata de cada aluno a gente tenta perceber como está sendo trabalhado em sala. E também assim, quando nós fazemos essas ‘tardes de aperfeiçoamento’, nós colocamos sempre eles pra expor a maneira que eles trabalharam, pra que haja uma troca de experiência. No próprio planejamento, a coordenação tá sempre acompanhando, né. Através do planejamento diário, a gente tenta fazer uma avaliação desse professor. Se tá indo bem, se não está. As próprias atividades das crianças, os cadernos, né, a gente vê assim, como que tá indo. Então a gente faz esse trabalho de acompanhamento de avaliação do professor, através das próprias atividades dos alunos (Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 42).

É possível perceber, então, que tanto as tarefas das crianças quanto os Cadernos de Planos de Aula das professoras, são revisados semanalmente pela Coordenação Pedagógica. Porém, não é sem tensões e resistências que esse processo se desenrola. Há descontentamentos, por parte de algumas professoras, com o controle do trabalho pedagógico e mesmo com a direção dada ao mesmo. Num diálogo travado em reunião de professores, observamos visões diferenciadas sobre o aspecto a ser avaliado no processo das crianças. Instigada com a afirmativa de uma das professoras, de que a escola deveria trabalhar mais a fantasia,

Alexia³² questiona se o mundo é só fantasia. Acha que [as crianças] devem aprender a escrita, porque ‘a gente vive num mundo tão cercado de códigos, letras, palavras’. Comenta que a Coordenação

³²Todos os nomes próprios que aparecem neste texto são fictícios.

critica essa posição dela, (...) dizendo que ela está muito além, mas ela acha isso e faz algumas coisas nesse sentido. Conversa [com as colegas] sobre o quanto a escola tem acabado com elas (Caderno de Registros, 02.06.99: 34V-5).

A professora, na verdade, não sabe o que avaliar. A escola diz que deve integrar a criança na sociedade, socializá-la, trabalhando na perspectiva de construção de conhecimento. Há uma intenção em nível de discurso, de avaliar os 'processos' de aprendizagem, contudo, os pontos avaliados são comportamentais e de desempenho.

Há, dessa forma, uma aparente contradição entre os objetivos da escola e sua prática educativa concreta. O mal-estar da professora citada em relação à escola dá-se em função dessa contradição. A professora quer ensinar a ler e escrever porque entende a apreensão objetiva do mundo como a mais importante, justificando porque pensa que esse deveria ser o objetivo da instituição. Esta, por sua vez, encaminha todo o processo pedagógico nessa direção, apesar de valorizar mais outros objetivos em nível discursivo.

Nesse quadro de aparentes contradições, a avaliação acaba reduzindo-se à análise dos produtos observáveis e imediatos da educação, como o comportamento e a capacidade de reprodução dos conteúdos das crianças. Um desses conteúdos, inclusive, é a própria constituição de gestos, movimentos e comportamentos.

É preciso dizer que não discordamos da avaliação do trabalho do professor, pois essa é a forma de construir críticas que venham desmistificar a terminalidade do processo educativo, constituindo-se ainda, em um meio para eleger princípios que apontem a superação dos problemas encontrados. Contudo, não é possível pensar a avaliação como um processo unilateral, no qual a administração da instituição se autoriza a ditar as verdades e as regras, sem levar em consideração que, assim como o próprio processo educativo é coletivo, resultado de diversas interações, também é o processo avaliativo.

Nessa perspectiva, a avaliação é vista como um trabalho coletivo do grupo de professoras e das Coordenadoras Pedagógicas. Portanto, para a análise crítica do trabalho pedagógico no interior da pré-escola, ele precisaria estar sendo constantemente discutido em relação à realidade para a qual se dirige, com a devida problematização dos princípios que o norteiam na busca de uma visão de totalidade acerca da prática educativa (Freitas, 1995). Todavia, a 'avaliação contínua' almejada pela pré-escola se dava de forma bastante

fragmentada, visto que as professoras mesmas, realizavam as avaliações do trabalho cotidiano nas reuniões pedagógicas e de planejamento quinzenal, sem a participação da Coordenação – que não deixava de as avaliar.

Uma das contradições apresentadas durante essas reuniões é o caráter meramente técnico que elas assumiam. Apesar de representarem a realização de uma atividade conjunta, elas tinham um caráter puramente técnico de organização de conteúdos e estratégias, sem aprofundar o debate sobre os fins e os meios da educação. Os próprios cadernos de planos das professoras, vistoriados semanalmente pela Coordenação Pedagógica, apresentavam somente um “Visto”, sem nenhum outro tipo de questionamento em relação aos conteúdos, apenas reforçando que o ato de planejar, por si só, já seria o suficiente.

Isso posto, foi possível perceber que, do ponto de vista das professoras, não havia uma avaliação crítica do seu trabalho. A avaliação acabava por se direcionar apenas aos alunos e não ao próprio trabalho das professoras, o que certamente não as ajudava a tomar consciência de alguns pontos em que afetavam a vida das crianças, sendo um deles, a representação de corpo, que, possivelmente, tenha origem no senso-comum, para o qual o corpo é apenas um ente biológico e natural, desprovido de determinantes sociais e culturais.

Além disso, as reuniões pedagógicas de planejamento também eram o espaço no qual as professoras expressavam as suas angústias quanto à carreira do Magistério, quanto à participação política nas decisões e quanto às questões salariais.

Foi possível perceber, daí, que a avaliação realizada tinha como princípio o controle a partir de um ideal a ser alcançado, tanto por alunos quanto professores, em lugar do excrutínio das contradições e conflitos que constituem o processo educativo.

A Coordenação Pedagógica supervisionava o trabalho das professoras sem um debate mais elaborado acerca das contradições que permeiam a prática pedagógica; essas, por sua vez, avaliavam as crianças segundo critérios padronizados e reducionistas que eram esclarecidos apenas aos pais. No final das contas *“a escola se apresenta como uma sucessão de jogos de encaixe, com níveis de exigência variados, que possuem como objetivo comum levar a criança a se adequar aos modelos que lhe são apresentados”* (Esteban, 1997: 22), utilizando-se da avaliação como instrumento para ‘medir’ o sucesso ou não dessa empreitada.

As próprias professoras não realizavam uma reflexão crítica do seu trabalho, o que implica a execução rigorosa do que foi estabelecido nos planejamentos. Nesse quadro, portanto, o que salta aos olhos é a manutenção de uma hierarquia rigidamente concebida e aplicada, que, na prática, colabora para a manutenção de todo um sistema de valores e idéias que são naturalizados, justamente, através de instituições sociais como a escola. E o pano de fundo a ser descoberto nessa situação é o fato de que quando se trabalha com as crianças das classes populares, a padronização torna-se perversa pelo fato de não se considerar o quanto as respostas delas são diferenciadas das crianças de classe média, freqüentemente tomadas como modelo (Esteban, 1997). Ou seja, aparece a dimensão social do processo avaliativo, que classifica e elimina, enfim, exclui de forma bastante sutil, tantas e tantas crianças da escola.

4.4. Organização do trabalho pedagógico e formação das professoras

O trabalho pedagógico é organizado a partir do planejamento anual, tendo referência no Projeto Político-Pedagógico da pré-escola, e nos planejamentos quinzenais, realizados pelas professoras em reuniões articuladas a partir dos diferentes níveis: Jardim I, Jardim II e Pré-Alfabetização.

O Planejamento anual é elaborado pelo conjunto das professoras em uma reunião obrigatória, contando com a presença das Coordenadoras Pedagógicas, da Diretora e da Secretária do Jardim. Seus objetivos específicos são: *“determinar conteúdos e objetivos; dar seqüência aos conteúdos; unificar o plano de trabalho da escola; entrosar professores”* (Anexo VIII, PPP: 14).

No planejamento anual constam os objetivos de cada nível, assim como os conteúdos que devem ser trabalhados para atingi-los. Em um segundo momento do documento, os conteúdos apresentam-se distribuídos nos meses do ano. Segundo a Coordenadora Pedagógica *“ele é feito assim, de acordo com a faixa etária da criança, com as necessidades da criança, com os objetivos que a gente pretende alcançar com aquela faixa etária né! (...) e o planejamento é montado por nível”* (Anexo II: 37).

Os planejamentos quinzenais são realizados por grupos de professoras, reunidas de acordo com o nível (J. I / J. II / Pré) no qual ministram suas aulas, sendo seus objetivos

específicos: “organizar e planejar aulas; selecionar o tema gerador; trocar experiências entre os profissionais envolvidos (professoras/coordenadoras); discutir e interdisciplinar conteúdos; dosar os conteúdos e atividades” (Anexo VIII, PPP: 10).

Nessas reuniões, as professoras apresentam propostas de como os conteúdos estipulados no Planejamento Anual podem ser materializados através das atividades em sala de aula, tendo certas diretrizes gerais para a elaboração do plano de ensino, quais sejam:

estrutura curricular interdisciplinar; critérios de seleção de objetivos e conteúdos – currículo mínimo da Secretaria de Educação –; diretrizes metodológicas gerais e formas de organização do ensino em conjunto; sistemática de avaliação descritiva e observação contínua (Anexo VIII, PPP: 9).

Com base em tais diretrizes, cada professora fica responsável por planejar uma semana de aula, e apresentar nas reuniões quinzenais³³ suas propostas para que sejam modificadas, melhoradas e aprovadas pelas outras colegas. Assim, o coletivo de professoras não elabora as atividades em conjunto; apenas avalia, muda, se necessário, e aprova o que foi pensado individualmente. Nesse contexto, é de suma importância que possamos visualizar o entendimento que as professoras têm sobre a realidade e o cotidiano de seus alunos:

quando a gente senta a gente (...) tem assim em mente que é a criança que vai fazer (riso), a gente tem que ver a realidade do aluno, igual, tem a tarefa pra casa ‘ah vamos recortar, ã... um menino numa praia ...’, então assim, isso não tá na realidade. Isso fugiu da realidade dos meninos entendeu, porque a gente sempre tenta elaborar de acordo com a realidade, igual quando manda ‘ah escreva, você acabará de escrever sozinho as vogais pápápá...’. Quando eu vi essa tarefinha eu disse: ‘gente, esses meninos não vão

³³ Realizadas no horário regular das aulas. Para isso, nesses dias, as crianças eram liberadas após o recreio.

dar conta' sabe, porque? Porque eles não conseguem ainda escrever de um assunto com facilidade. Cada um pensa o seu limite, só que eu volto muito pra realidade dos meus alunos (Professora 3, Anexo II: 20).

A realidade, nessa perspectiva, seria a capacidade cognitiva individual que as crianças têm ou não de realizar as tarefas solicitadas, o que expressa o entendimento de que é o nível de desenvolvimento que possibilita a aprendizagem, como se essa apenas se utilizasse dos resultados daquele. O único exemplo de um dado que, para essa professora, está fora da realidade, é a praia, já que não existem praias na região centro-oeste, ou seja, estas não se constituem em objetos palpáveis e observáveis para as crianças, o que criaria uma dificuldade para o aprendizado. Igual compreensão pode ser apreendida através da fala da Professora 1:

a gente tenta demais trabalhar só o que, a criança usa no dia-a-dia, né. Quando a gente tava trabalhando o trânsito, a professora pegou e levou a criança pra rua mesmo, pra ensinar a sinalização, que que é faixa de pedestre, como que tem que atravessar, então, a gente tentava né, mostrar assim, trabalhar dentro do contexto da criança, (...) a gente contava muita estorinha, e trazia sempre um pouco pra realidade. Geralmente, as estorinhas infantis elas são assim diversificadas demais né, p.ex., tem a Chapeuzinho Vermelho que não tem pai, só tem a vó dela e a mamãe, quer dizer que, existem na sala de aula famílias assim também né, que não tem, não são completas entre aspas assim né, não são formadas de pai, mãe e filhinho, igual os três porquinhos que são só os três irmãozinhos, então a gente trazia pra realidade da sala, porque muitas crianças viviam aquilo ali na realidade né (Anexo II: 60).

Para essa professora, por sua vez, a realidade diz respeito ao ensino que parte do princípio do “aprender-fazendo” e às vivências afetivas das crianças, como é o exemplo dos diferentes modelos familiares nos quais elas se inserem. Ambos os casos revelam uma

visão de realidade e de cotidiano que reduz o concreto à sensação. O concreto, nessa concepção, é real apenas se for sensível, se puder ser visto, sentido e tocado, enfim, objeto direto dos órgãos dos sentidos. Há, nesse caso, uma confusão entre o real e a sensação. Tentando desmistificar essa noção, há bastante cristalizada, Barbosa (1997: 101) coloca que “*muitas das defesas contemporâneas de ‘ensino pelo concreto’ ou ‘ensino que parte da experiência (sensível-concreta)’ da criança*” baseiam-se na “*suposição de que o processo de formação de conceitos depende de propriedades existentes nos objetos e que estão ‘a disposição da criança para serem apreendidos’*”. E a mesma autora rebate essa posição, afirmando que

tais defesas esquecem que o processo de categorização daquilo que é essencial ou não em determinado objeto depende não apenas do que lhe é ‘intrínseco’, mas do ponto de vista pelo qual a criança o observa e dos instrumentos que lhe servem como mediadores nesse processo de percepção (Idem: 101).

Um desses mediadores é o meio sócio-cultural no qual as crianças vivem, que, atualmente, está saturado de tecnologias que as permitem ter acesso a um mundo imenso e, muitas vezes, intocável³⁴. Dessa forma, o fato de ‘não existir praia em Goiânia’, não implica na descontextualização de uma atividade que possa construir o conceito de ‘praia’. Da mesma forma, não é somente pelo caminho do ‘aprender-fazendo’ que uma criança constrói as condições para compreender o funcionamento das regras de trânsito. O concreto é bem mais que o ‘palpável’.

Na acepção vygotskyana, o conceito de um dado objeto do conhecimento é trabalhado ao se buscar compreender as relações que o constituem e suas conexões com outros objetos, que teriam no concreto observável apenas o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento. E, a concreticidade essencial é justamente aquela apreendida pelo pensamento, ou seja, das relações e conexões dos objetos de conhecimento, dos aspectos sociais e representacionais da realidade, o que pode ser sentido

³⁴ Afinal de contas, qual a criança que já não assistiu a uma imagem de praia na televisão?

no fato de que “*ao formular um conceito, a criança expressa uma série de conhecimentos sobre o mundo*” (Barbosa, 2000: 3).

A idéia do concreto sensível também se repete no que se refere ao trabalho com o corpo, tanto que este é apenas pensado em seus aspectos biológico ou psicomotor. Um exemplo disto são as próprias aulas de Educação Física dos estagiários da ESEFEGO, nas quais o esquema corporal é trabalhado de uma forma fragmentada, sem relacionar seus constituintes entre si, com o todo corporal, ao outro da relação, resgatando seus aspectos representacionais.

Há, na verdade, uma imagem social do corpo e tais questões não foram abordadas em sala de aula e nem na Educação Física. Por outro lado, até mesmo a dimensão palpável do corpo é negada, principalmente no que se refere aos aspectos da sexualidade ou da agressividade, ou seja, que inspiram valores. Possivelmente essa negação se articula a padrões morais e crenças intocáveis pela sociedade, que a escola trata de veicular através de suas práticas educativas.

Ademais, a realidade social, econômica e cultural das crianças em muitos momentos deixa de ser considerada. Ao referir-se aos diferentes modelos de família atualmente existentes, a professora se aproxima um pouco das diversas realidades afetivas da infância, porém, mantém-se na superficialidade da ‘aceitação social’ do que é considerado ‘diferente’, sem aprofundar os conflitos que historicamente produzem essas diversidades.

Explorar, p.ex., a história da Chapeuzinho Vermelho, menina criada por sua avó e mãe, pode significar dar vazão a sentimentos e posturas relacionados a essa situação no próprio diálogo: quem gosta de morar com os avós? com a mamãe? o que é diferente? quem são as Chapeuzinhos da sala? o que representa morar apenas com a mãe ou com os avós? quais as relações que produzem situações como essas? quem mora com pai e mãe, como é? Um diálogo que busque trabalhar essas questões contribui para construir posturas e atitudes em relação a esse assunto. Da mesma forma, os Três Porquinhos da história contada pela professora, que vivem sozinhos e cuidando uns dos outros, podem ser figuras nas quais as crianças se reconheçam. Na escola as crianças não precisam cuidar umas das outras também? E as amigadas, o que significam? Enfim, essas histórias podem construir identidades, porque na verdade, representam situações sociais concretas, produzidas por certas relações sociais a serem reveladas na interação professor-aluno.

Diante dessas questões, fica nítido que o fato de as professoras não conseguirem ir além das análises superficiais quanto à realidade dos seus alunos, é um limite originado, entre outras coisas, em sua própria formação profissional inicial. Os cursos de Magistério – nos quais as duas professoras citadas formaram-se – nem sempre fornecem os fundamentos necessários para a reflexão crítica do professor acerca do seu próprio trabalho. Nem mesmo todos os cursos de Pedagogia, que compõem um nível superior de formação profissional, oferecem sempre as condições básicas para superar as idéias e práticas limitadas do processo educacional:

não temos uma boa formação teórica nos cursos. Temos uma colcha de retalhos com pinceladas de sociologia, filosofia, história, etc. Como alguém já disse, parece um corredor polonês onde cada professor vai dando uma pincelada de uma cor e lá no final sai o aluno todo ‘collorido’ (Freitas *apud* Freitas, 1996: 178).

Fruto de um processo de formação no qual o conhecimento é, em geral, tratado fragmentariamente e, freqüentemente, apartado da realidade, o professor não possui as bases necessárias para a reflexão crítica e criativa. O que esperar, então, dos cursos de Magistério, que historicamente possuem um viés excessivamente técnico de educação, enfatizando os processos de planejamento, transmissão e reprodução de conteúdos?

Quanto à formação em serviço das professoras, o Projeto Político Pedagógico da Pré-escola previa iniciativas nesse sentido, afirmando que “*faz parte das atividades coletivas do corpo docente as reuniões pedagógicas e aperfeiçoamento na construção do saber*” (Anexo VIII, PPP: 9). Nessa linha de trabalho, o Jardim ofereceu quatro momentos de Aperfeiçoamento dentro do ano, ou seja, a cada bimestre foi realizada uma dessas reuniões, enfocando alguma temática que atendesse à demanda das professoras, conforme afirma a Coordenadora Pedagógica:

isso aí bem de acordo com as necessidades das professoras. Elas mesmas que sugerem os temas a serem trabalhados. (...) Quando não surge assunto nenhum, aí a Coordenação junto com a Direção

vê o que (...) a gente tá precisando mais aperfeiçoar, de trabalhar, de colocar em prática (Anexo II: 40).

No ano de 1999, dentre os debates, figuraram temas como avaliação, o construtivismo e o estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Para realizar esses momentos de Aperfeiçoamento, foram chamados alguns professores que dominem a temática em pauta, alguém da Secretaria de Educação, ou mesmo as próprias professoras, que se encarregaram de organizar algum texto para o estudo.

Ao final e ao cabo, nem a formação básica das professoras e nem a formação em serviço contribuem para fazê-las avançar nos processos de reflexão crítica acerca do trabalho pedagógico. Ou seja, os problemas e angústias detectados precisam ser vistos como *“resultado da forma de organização da escola, da estrutura do próprio curso de [formação], que não coloca a escola e o trabalho pedagógico como objetos de estudo e conhecimento no processo de formação do profissional da educação”* (Freitas, 1996: 177).

4.5. Organização do espaço e do tempo escolar

O Jardim de Infância estudado faz parte de um complexo escolar que é o Instituto de Educação de Goiás, mantido pelo Estado. A escola como um todo, ocupa um quarteirão inteiro, sendo composto por prédios destinados ao Ensino Fundamental e Médio, cuja entrada é a mesma, e pelo prédio destinado ao Jardim de Infância de Aplicação, situado em uma das esquinas do quarteirão, com uma entrada específica para as crianças que o freqüentam.

A área externa do Jardim é composta por quatro pátios – um deles coberto – e um parque. A entrada da escola situa-se entre um pátio livre e o parque. Logo à frente, após um pequeno corredor coberto, situa-se o pátio central, no qual ocorre o recreio das crianças e de onde se tem acesso a todas as salas de aula e às salas da administração. Sua área física é pequena e concentra toda a movimentação da escola, pois é por ele que se chega aos outros pátios e salas (Anexo I: 4).

As onze salas de aula ficam em torno do pátio central, umas ao lado das outras, formando três corredores que são cobertos. Próximo das salas de aula situa-se a cozinha,

onde é preparado o lanche, numa área coberta que dá acesso aos banheiros das crianças e a um dos pátios dos fundos da pré-escola, antigo parquinho, que contém um tanque no qual as crianças costumavam escovar seus dentes sempre que havia a atividade de escovação.

Do lado oposto, um dos três corredores dá acesso ao outro pátio dos fundos, que sempre está com o portão trancado e costumava ser o local no qual os meninos jogavam futebol em dia de recreação.

Na parte administrativa, as salas da secretaria, da Diretora e das professoras, que é a mesma para as reuniões e para o recreio, ficam uma ao lado da outra, sendo bastante pequenas. A mecanografia (onde são reproduzidas as tarefas) situa-se no final de um dos corredores das salas de aula e o almoxarifado no final de outro corredor.

Quanto ao funcionamento, o Jardim mantém dois períodos com quatro horas de atendimento: das 7hs às 11hs e das 13hs às 17hs. Em cada turno atendeu, em 1999, três turmas de Jardim I - 4 anos, cinco turmas de Jardim II - 5 anos e três turmas de Pré-Alfabetização - 6 anos.

Em cada sala de aula são admitidas trinta (30) crianças no máximo e, na prática, há um número médio de vinte e cinco alunos (25) por turma, atendidos por uma única professora. O número total de crianças atendidas na instituição está em torno de 600.

No ano 2000 houve uma mudança nessa demanda, pois a Secretaria de Educação destinou ao Jardim as turmas de primeira série do Ensino Fundamental. Isso significa que diminuirá o número de vagas para as crianças menores de seis anos.

O recreio é realizado em dois momentos: o primeiro para as crianças menores (Jardim I e parte do Jardim II), o segundo para os maiores (a outra parte do Jardim II e Pré), tendo os dois a mesma duração, equivalente a quinze minutos. Durante o segundo recreio, acontecia o lanche nas salas das crianças menores e somente após o término do segundo recreio, era servido o lanche para as crianças de 5 e 6 anos de idade.

Uma vez por semana algumas turmas tinham aulas de Educação Física com os estagiários do curso de Educação Física da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás – ESEFEGO –, situado junto do complexo do IEG. Tais aulas eram feitas sempre sob orientação de um professor, sendo sua duração de 40 minutos. A sala que observamos teve aulas de Educação Física somente no primeiro semestre do ano. Eram realizadas nos pátios do Jardim/IEG e trabalhavam especificamente o esquema corporal das crianças através de brincadeiras.

- Sala de aula

Cada sala de aula era utilizada por duas turmas, uma em cada turno. E era justamente na sala de aula que as crianças permaneciam a maior parte do tempo, aproximadamente três horas por dia. Quando havia alguma atividade nos pátios ou no parque, o tempo em sala girava em torno de duas horas e meia. Apenas uma sala era utilizada pela turma observada, que por vezes tinha acesso às outras salas do Jardim I do turno da manhã, já que, quando algum filme era exibido ou havia apresentação de fantoches, tais eventos sempre eram realizados nas outras salas.

De forma geral, as salas de aula são pequenas, com exceção de algumas que possuem uma área um pouco maior. Cada uma delas possui um armário no qual ficam guardados os diversos materiais das crianças como também suas roupas esquecidas; uma mesa e cadeira proporcionais ao tamanho da professora e várias mesas e cadeiras proporcionais ao tamanho das crianças. Em cada mesinha sentavam-se até quatro crianças para trabalhar em grupo.

Uma das paredes é totalmente ocupada por um quadro negro, sob o qual ficam pendurados os números de 0 a 9. Além disso, nele fica colado um cartaz-chamada, no qual são depositados os cartões com os nomes das crianças presentes em aula, cada um correspondendo ao seu sexo, abaixo do rosto de uma menina e de um menino. É importante notar que essas são imagens de referência, que demarcam bem as diferenças e informam/ajudam a criança a ir se definindo do ponto de vista da sexualidade. Por que, ao invés de um cartaz menino-menina, a escola não trabalha com a referência aluno-aluna, para construir a idéia de que a criança frequenta uma instituição educativa? Percebemos, dessa forma, que tal cartaz faz parte de toda uma programação valorativa a ser transmitida pela Pré-escola, que pretende, desde cedo, educar e controlar a sexualidade das crianças que atende.

Na parede oposta àquela, existem cabides para que as crianças deixem suas mochilas e cinco cartazes com imagens que representam cada uma das vogais: abelha, elefante, índio, ovelha e uva. Nesse espaço também são feitos varais para expor os

trabalhos realizados em aula: de pintura, recorte e colagem etc. Ao lado dos cabides há uma pequena prateleira que acomoda revistas, jornais e livros mais velhos, que são utilizados em algumas atividades.

As outras duas paredes possuem, cada uma, um ventilador, sendo que um deles estava estragado. Ao lado de um dos ventiladores está pendurado um calendário em forma de casinha, contendo o dia da semana, do mês, a estação do ano, o clima diário, que a professora modificava todos os dias juntamente com as crianças.

A iluminação ficava por conta de três janelas tipo veneziana. Duas delas possuíam os vidros pintados de branco para bloquear a entrada do sol, que batia direto na sala, estando a outra posicionada em frente ao corredor que dá acesso à sala. Por essa janela não entrava muita luz por conta do corredor coberto, e por isso mesmo, escuro. Por conta do sol, a maior parte do tempo as outras duas janelas permaneciam fechadas e, desta forma, o que iluminava a sala era uma luz artificial muito fraca.

Um dos cantos da sala possuía um filtro com água, trocada diariamente pelas faxineiras, para que as crianças não precisassem sair da sala de aula quando sentissem sede.

Acima dos quadros negros das outras salas do Jardim I estavam coladas pequenas plaquetas denominadas ‘palavrinhas mágicas’, tais como: *muito obrigado, com licença, desculpe, por favor*. E essas palavrinhas eram bastante exploradas pelas professoras dessas salas. Todavia, na sala 4 não havia esse material visual como estratégia para trabalhar a formação dos bons hábitos e atitudes, que era a função dessas plaquetas, como afirma a Ex-Coordenadora Pedagógica:

sabe, aquelas palavrinhas mágicas que a gente chama né, por favor, obrigada, né, com licença (...) é, ir fazendo no dia-a-dia pra se formar um hábito, (...) principalmente nas salas de Jardim I. (...) então isso tudo tá dentro da formação de hábitos e atitudes (Anexo II: 54).

Esse ponto, aliás, merece maior atenção de nossa parte. A formação dos hábitos e atitudes nesta instituição constitui-se em uma meta educativa, considerada básica, inclusive, para o bom desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Nesse sentido,

coloca-se como fundamental aprender a ouvir o professor, conviver com os outros, e saber a hora certa de cada atitude, já que,

quando a criança entra na escola ela não tem aquele hábito de sentar, de ouvir, de cantar. E a atitude dela não vai ser uma atitude mais individual como é com o coleguinha de rua. Vai ser uma relação com mais vinte, trinta colegas, então a gente procura, muito trabalhar isso: hábitos. Que vem a ser (...) pra mim como educadora, a maneira de sentar, ou seja, corretamente; o horário de entrada, de saída, entendeu? eu acho que hábitos e atitudes tá relacionado a limites, a normas, a regras de um ambiente escolar né. (...) porque não é só relação aluno-aluno, professor-aluno. Numa escola tem coordenadora, diretora, funcionários. (...) o principal de todos é a noção do que é certo e errado, ouvir o professor eu acho que faz parte de uma atitude do aluno, (...) a relação com os próprios coleguinhas (Professora 3, Anexo II: 21-2).

Hábitos e atitudes relacionam-se estreitamente com normas, limites, regras sociais e convenções comportamentais a serem internalizadas pelas crianças que, no seu cotidiano, lidam com situações que requisitam delas esses conhecimentos. As normas e convenções sociais são conhecimentos culturalmente produzidos, os quais a escola, dentre outras instituições, tem se responsabilizado por transmitir através de suas práticas que, historicamente, vinculam-se à moral burguesa e capitalista. Ademais, o ambiente escolar não é feito somente de professor e aluno, mas de outros papéis e autoridades. E, como na escola, também a vida em sociedade é constituída de diversos papéis, autoridades e hierarquias a serem, desde cedo, respeitadas. De uma forma geral,

a criança, ela tem que aprender a se comportar, a lidar num ambiente que ela convive, né. Então (...) a gente preocupa nessa formação de hábitos e atitudes, é porque a gente percebe que às vezes a criança não tem isso em casa. (...) a gente preocupa com isso aí pra uma boa convivência dela na própria sociedade, né. E a

questão de limites, hoje em dia a criança não tá tendo assim, limite. (...) o que a gente preocupa nessa formação, é pra que a criança seja assim, um adulto que possa, não só um adulto, uma criança, que ela seja sociável em todo o ambiente que ela freqüentar né, que ela seja bem vista, bem aceita (Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 46).

É justamente na perspectiva da produção de comportamentos socialmente aceitáveis que a escola trabalha a questão dos hábitos e atitudes, ou seja, no sentido da adaptação social. Desse ponto de vista, a aprendizagem apenas é visível na modificação de comportamentos e hábitos, que se constituem em pré-requisitos para a apreensão dos conhecimentos transmitidos pela escola, o que indica uma postura teórica behaviorista³⁵. O educar diz respeito a introjeção lenta e gradual, cotidianamente trabalhada, das leis do bom convívio, pois na verdade *“a formação de hábitos e atitudes (...) é aquela história assim de querer moldar um pouco o aluno. Pra viver em sociedade a gente é um pouco moldado, eu acho”* (Professora 1, Anexo II: 62-3).

Apesar de frisar que os hábitos e atitudes trabalhados na escola objetivam ‘moldar o aluno’, essa última professora demonstra uma visão um pouco mais ampliada a respeito do assunto, quando afirma que *“os hábitos e atitudes mais importantes é a coisa de relação com o outro, com o colega. Respeitar, sabe, é saber dividir. Esse tipo de relação, ele e o colega, ele e o outro”* (Professora 1, Anexo II: 62-3). Com essa postura, tal professora se aproxima de uma posição teórica que considera o ‘outro’ como fundamental na constituição da personalidade da criança, como afirmam Wallon (1979) e Vygotsky (1991), expressando, dessa forma, resistência às diretrizes conceituais que permeiam a proposta educativa da instituição em que atuava.

Percebemos, tanto a partir dos discursos dos adultos quanto do tipo de material visual que circundava o cotidiano das crianças do Jardim I estudadas em nosso trabalho, que os principais objetivos eram a formação de hábitos e atitudes que, supostamente dariam condições às crianças de ser bem aceitas na vida social, e a introdução à alfabetização, já que se fazia necessário que as mesmas decorassem números e vogais.

³⁵ O behaviorismo afirma que os indivíduos assim como os animais são condicionados a determinados estímulos, para os quais dão certas respostas. Há uma ênfase nas mudanças observáveis através dos comportamentos em detrimento dos processos psicológicos superiores.

Nesse aspecto, então, emerge a questão dos objetivos e funções assumidos pela Pré-escola. De forma geral, as professoras e coordenadoras colocam que sua principal função está voltada ao ensino formal, ou seja, ao ensino da escrita, leitura e os conteúdos matemáticos básicos, diferenciando categoricamente, a pré-escola da creche:

a gente tenta passar pro pai, que aqui não é uma Creche, é uma escola né. Que aqui a criança vai ter horários, ela vai ter normas né, ela vai ter que seguir certas regras que são trabalhadas dentro da escola né. A gente tenta deixar bem claro pra eles, que aqui não é Creche, a criança não vai ficar à vontade, ela tem regras a serem seguidas, que aqui ela vai aprender já algumas coisas básicas para o Ensino Fundamental, como aprender a ler, a escrever né, quando estiver lá no Pré. E nessa clientela de quatro a seis anos, a escola realmente se preocupa com o que é estabelecido né, dentro do, do programa do governo (Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 48-9).

A perspectiva de Pré-escola delineada, portanto, estrutura-se no sentido de afirmar esta instituição como um espaço de prevenção do fracasso escolar, abordagem bastante explícita no seu Projeto Político Pedagógico: *“a pré-escola também tem a função social de suprir e complementar as necessidades básicas de conhecimento e lúdicas para alcançar um ensino de qualidade que consiga prevenir o fracasso escolar”* (Anexo VIII, PPP: 6). E, para contribuir com o alcance dessas metas, alguns dos conhecimentos de extrema relevância a serem internalizados, são as regras e normas, trabalhadas através daquela formação de hábitos e atitudes, pois essas, supostamente, auxiliam a apreensão dos conteúdos. Desse modo, um dos papéis da Pré-escola também é o de

(...) impor limites. Porque se as crianças tiverem limite, ela vai facilitar muito, entendeu, a aprendizagem dela futuramente, entendeu... Então eu acho que o papel mesmo de um educador da pré-escola é impor limites, é lógico, tem assim todo o conteúdo, a gente trabalha muito a reprodução oral com os meninos, a, a conversa, apesar de que se não tiver limite se torna impossível, a

coordenação em termos de desenho, de recorte, de pintura mesmo usando tinta, é... as vogais, (...) reconhecer as vogais e os números, no Jardim I vai até o cinco (05), noções básicas de matemática como grande, pequeno, grosso, fino, perto, longe, direita, esquerda, (...) ciências, higiene, animais... (Professora 3, Anexo II: 18-9).

É explícito o entendimento de Pré-escola como preparatória e preventiva, indo ao encontro de nossa hipótese inicial de pesquisa, já que todos os conhecimentos³⁶ por ela veiculados estão organizados no sentido de adaptar as crianças socialmente, sem buscar a produção de uma educação mais crítica Esteban (1997) confirma que, hegemonicamente, a

pré-escola, diferente da escola, não tem ‘conteúdos’ a ensinar, não tem programa a cumprir; sua ação visa ao desenvolvimento de *habilidades* e *atitudes* favoráveis à aprendizagem. Nesta concepção, o papel da pré-escola é desenvolver hábitos, atitudes, habilidades e comportamentos necessários à vida escolar, (...) levando a criança à *prontidão* para a leitura e escrita, meta visada por todos (p.23).

Assim, o corpo a ser formado por essa instituição, constitui-se aquele corpo útil e devidamente regrado para o mundo do trabalho, para uma sociedade utilitarista e funcionalista, que busca eficácia e eficiência nos processos de produção em geral. Preparado desta forma, ele certamente terá condições de estabelecer um ‘bom convívio social’, como almeja a Pré-escola.

Percebemos, então, que por conta disso é que a sala de aula é preparada para uma ‘aula’ exatamente como no Ensino Fundamental. Todos os signos que a constituem assim como as organizações de seus espaços contribuem para a formação da ‘prontidão’ necessária à alfabetização. Uma das contradições, porém, é a organização das crianças em mesas coletivas, ou seja, em grupos, solicitando quietude e obediência. Como as crianças não vão interagir entre si? Afinal, se é objetivo formar corpos quietos, porque as mesas na

³⁶ Os conhecimentos elencados pelas professoras são tornados conteúdos específicos da escola, assumindo uma dimensão bem mais restrita.

pré-escola não são individuais? Parece que para construir uma outra imagem de si, a pré-escola utiliza-se de mecanismos que aparentemente a diferenciam do Ensino Fundamental, quando, na essência, suas práticas parecem estar balizadas por ele.

- Parque

O *parquinho*, como era correntemente chamado pelas professoras e crianças, localiza-se logo na entrada da escola. Ele possui uma vasta área que fica entrecortada pelos brinquedos, dispostos de forma a manter uma boa distância entre si. Todos são de ferro e ficam sobre caixas de areia, com exceção dos tambores de ‘brincar de esconder’. Os demais brinquedos são o escorregador, três gangorras, dois trepa-trepa, uma barra para andar equilibrando-se e outra barra para pendurar-se com as mãos. Todos estão em boas condições de uso. Além disso, há um tanque com duas torneiras e três árvores no parque. Uma delas bem no centro da área e, as outras duas, próximo às gangorras, do lado oposto da entrada.

As crianças freqüentavam o parque duas vezes por semana, permanecendo nele durante trinta minutos. De forma geral, o que mais faziam era brincar com a areia, montando ‘castelos’, ‘bolos’, ou mesmo nos brinquedos, utilizando-a para escorregar mais rápido, ou simplesmente para “aprontar” com os/as colegas, isto é, para jogá-la nos outros ou encher seus sapatos com areia. A perspectiva das brincadeiras realizadas no parque era mais coletiva. As crianças se uniam em grupos para brincar de diferentes formas, tanto nos aparelhos quanto com as árvores, a areia ou com alguns brinquedos. Ocorriam, também, rotineiramente, situações em que determinadas crianças engajavam-se nos grupos e deles saíam com facilidade para inventar uma brincadeira a ser realizada individualmente, retornando ao seu grupo mais tarde. Havia um movimento incessante de interação indivíduo-grupo, entre duplas de crianças ou grupos maiores.

Por vezes as professoras permitiam que as crianças levassem seus próprios brinquedos para o parquinho, para o que, avisavam-nas com antecedência. Nessas ocasiões, as crianças costumavam levar carrinhos, bonecas, super-heróis, e isso parecia favorecer a certas brincadeiras e interações. Um exemplo é quando os meninos levavam super-heróis para a sala de aula que se transformava em um espaço de jogos de força para ver quem era

o melhor herói. Ou quando as meninas levavam suas bonecas e brincavam, umas com as outras, de mamãe-filhinho

É importante registrar que o parquinho foi o espaço mais citado pelos sujeitos da pesquisa como a atividade preferida deles, tendo, dessa forma, forte representação para os mesmos. Quando perguntamos a eles o que mais gostavam de fazer na escola, ouvimos as seguintes respostas: “D.: (...) *ir pro parquinho, brincá*; K.: *ir lá no parquinho*; W.: *Bincá no paiquinho*; J.: *Brincá muito nos brinquedo lá do parquinho*” (Anexo II: 71;87;93;102).

Até mesmo as professoras admitiram que o parquinho era o espaço mais cortejado pelas crianças, no qual elas mais pareciam se reconhecer. Segundo a Professora 3 “*a atividade que eles gostam (...) fora da sala é o parque. Acho que nem do pátio eles gostam tanto quanto o parque, porque no parque corre, brinca e joga areia (risos)...*” (Anexo II: 32). Tal declaração é confirmada pela Professora 1:

(..) eles gostavam de ficar lá no parquinho brincando. (...) eu acho que justamente porque lá eles ficavam livres, porque quando a gente fazia aquelas brincadeiras de pátio, (...) dirigida né, cê terminava de explicar e eles já não tava mais nem pensando nisso, porque... pequenininho demais, então eu acho que o parquinho era quando eles mais gostavam (Anexo II: 68).

Um dos possíveis motivos dessa preferência é a possibilidade de liberdade e criatividade oferecida pelos brinquedos e espaço físico do parque, além da ausência de regras muito rigorosas. Outra justificativa para essa questão pode estar na função simbólica dos brinquedos que, segundo Vygotsky (1991), pode ser apreendida através “*da utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade [da criança] executar, com eles, um gesto representativo*” (p.122).

Nesse caso, recorremos aos estudos de Negrine (1994) que fornecem pistas para a compreensão desse processo. Este autor analisa, p.ex., a situação em que uma criança, deitada de bruços em um balanço com os braços abertos, balançava-se produzindo os sons de um avião. Naquele momento, o simples balanço do parque transformou-se em outro objeto para o menino que nele brincava, o que indicou a Negrine que quaisquer

instrumentos do parque poderiam ser modificados, a depender dos significados a eles atribuídos através de gestos e ações.

Quanto aos brinquedos trazidos de casa, é importante frisar o significado por eles assumido no processo de interação e desenvolvimento infantil. Geralmente a escola prioriza mais o trabalho com o brinquedo pedagógico do que com o brinquedo “particular”. Supostamente isso se dá por conta da crença de que o brinquedo pedagógico cumpre uma função didática, educativa, mais do que aquele. Mas, será mesmo que o brinquedo trazido de casa seria menos pedagógico? Será que ele não educa e desenvolve a criança tanto quanto o brinquedo pedagógico utilizado pela escola, e, de forma a resgatar a fantasia, nem sempre presente nos materiais didáticos em geral?

Ao brincar com o ‘outro’ da interação, a criança partilha e negocia significados atribuídos as suas ações e gestos, base inicial da atividade simbólica, sinalizando o nível de seus processos de mediação e internalização. O brinquedo trazido de casa expressa um gosto singular, uma preferência que, geralmente tem relação estreita com a identificação da criança com sua realidade cotidiana. Ademais, ele é uma possibilidade social, permitindo a troca entre os colegas na medida em que guarda algum segredo a ser ensinado ao parceiro da interação. Nesse contexto, ele reveste-se de um mistério que aguça a fantasia e a vontade de aprender e ensinar a brincar com seus segredos. Enfim, o brinquedo particular expressa toda uma simbologia constituída na interação criança-criança, processo que envolve a construção e reconstrução de representações e valores.

Leontiev (1988) teoriza sobre a dinâmica relação entre sentido e significado no brinquedo, afirmando que estes sempre são atribuídos durante o processo do jogo. A utilização de objetos conhecidos para obter melhores efeitos em determinadas situações constitui um fenômeno da relação sentido/significado. O mesmo autor exemplifica:

uma criança prefere brincar com uma boneca velha, que encara de forma mais próxima, do que com uma nova. Ela revestiu o objeto com a atitude lúdica que ela tem diante dele. (...) esta atitude é projetada por ela e ligada por associação aos objetos do jogo, aos brinquedos (1988: 129).

Configura-se um processo que permite extrair o máximo de possibilidades dos brinquedos, justamente como no caso dos brinquedos ‘particulares’ que são revestidos de uma atitude lúdica especial: *“uma boneca, um canto do jardim que é agora povoado com perigos misteriosos e atraentes que produzem toda uma gama de sensações são ‘explorados’”* (Idem: 129-0) pelas crianças em suas interações.

Aprendendo e ensinando a brincar, as crianças desempenham papéis, confrontando gestos, posturas, significados e proposições, experimentando a diferenciação eu-outro e desenvolvendo seu potencial criativo, construindo ‘representações’. Além disso *“como a linguagem verbal intermedia mais efetivamente sua coordenação de papéis, as crianças mais velhas apresentam um enredo mais planejado, nos quais certas representações estão sendo mais claramente negociadas”* (Oliveira e Rosseti-Ferreira, 1993:68).

Tal assertiva indica que o simbolismo do brinquedo constitui-se numa mediação extremamente relevante para o desenvolvimento e aprendizado das crianças pré-escolares, e que justamente por esse motivo, deveria ser mais explorado. Aqui nos reportamos a todos os tipos de brinquedos, inclusive os do parque.

4.6. Rotina da Pré-escola e da sala de aula

- A Entrada

As crianças começavam a chegar na Pré-escola por volta das 6:55hs e 7:10hs da manhã. Logo que chegavam posicionavam-se em fileiras correspondentes a sua turma e ao seu sexo, tendo à frente as professoras do Jardim junto das Coordenadoras Pedagógicas que orientavam o início das músicas de entrada. Ao final das filas, uma das professoras ficava posicionada com o objetivo de cuidar e arrumar, nas posições corretas, aquelas crianças que estavam mais ao fundo.

As músicas que as crianças aprendiam a cantar apresentavam temas diversificados, tais como animais, brincadeiras, cuidado com a natureza, números, letras do alfabeto, além dos temas referentes às datas comemorativas específicas como a páscoa, dia das mães, dos pais, das crianças, dos professores, e outros, que sempre articulavam-se à mensagens

religiosas, de paz, amor, perdão, respeito, além da menção literal a Deus e Jesus Cristo, sempre representados nas letras das canções como “O Salvador”.

Esse ritual de entrada, que ocorria diariamente, durava cerca de dez a quinze minutos e constituía-se em um momento de disciplinarização das crianças, sendo exigida certa postura corporal das mesmas, para o que as professoras em geral, estavam sempre alertas e chamando-lhes a atenção. Em alguns momentos, esse ritual se fazia alegre, uma vez que certas canções propiciavam maior participação corporal através de mímicas e gestos, permitindo então, certo divertimento.

Quando a Coordenadora iniciava uma música demarcada, já codificada como aquela que sinalizava o término desse momento, ‘automaticamente’ as crianças voltavam-se em direção às salas de aula a fim de deixar o pátio. As professoras pegavam nas mãos das primeiras crianças de cada fila, de meninos e meninas, levando-as para suas respectivas salas.

Foi possível perceber que a forma pela qual as professoras se posicionavam, propiciava-lhes uma visão global de todas as crianças, colaborando para que as mesmas pudessem exercer um controle dos movimentos e interações dos pequenos. Estes, porém, reagiam de formas diferenciadas às regras instituídas. Alguns conversavam bastante e em tom alto, outros conversavam mais sutilmente e outros aquietavam-se quando a professora chamava a atenção. Ou seja, assim como certas crianças respeitavam as normas, outras resistiam a elas de alguma forma, o que demonstra que a instituição não obtinha o controle total desejado.

Mas de qualquer forma, a entrada constituía-se, sobretudo, em um momento de ordem e disciplina que introduzia uma certa lógica escolar já no início do dia letivo, e de forma mais geral, no cotidiano das crianças.

A lógica da disciplina mostrou-se de extrema força na proposta educativa da instituição, uma vez que para adaptar-se bem à mesma e ao processo de aprendizado, a imposição dos limites e a disciplina são tidas como essenciais.

às vezes a gente quer cobrar o limite da criança mas você vai conversar com o pai, não tem o mínimo, de limite. É tipo assim ‘eu não dou conta desse menino, dá conta dele pra mim’. Então, nessa questão de limites que a gente bate (...), nas reuniões de pais a gente

sempre faz questão de tá (...) conscientizando os pais sobre o trabalho que a escola tá fazendo, pra ser continuado, de disciplina em casa também (Ex-Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 55).

Inclusive, é interessante notar, em uma escola do final do século XX, as similitudes dessa rotina com o ritual de entrada de um Jardim de Infância do início deste mesmo século. No Caetano de Campos, segundo Kuhlmann Jr. (1998), os rituais de entrada, cantos e saudações eram momentos de disciplinas necessárias ao bom convívio social. Os cantos falavam somente de sentimentos nobres e ternos. Também as formações de filas eram consideradas as melhores formas de deslocamento por diminuírem os movimentos dos pequenos. Estava presente a fixação de disciplinas que, cotidianamente, forjavam um corpo normatizado e bem ajustado às regras.

Por que será que quase um século depois, os mesmos princípios são adotados? E esse não foi um século qualquer, visto o imenso avanço científico e tecnológico então produzido, que, certamente tem tido conseqüências no reordenamento social e cultural, além do econômico. Mas, ainda assim, a moral veiculada pela escola é a mesma!?!?

- Em sala de aula

Ao chegar na sala de aula, as crianças sentavam em grupo nas mesinhas. No início do ano com quaisquer colegas; depois de conhecerem-se melhor, passaram a escolher os companheiros de grupo. Após acomodarem-se, a professora as convocava para fazer a “oração”. Na maioria das vezes a professora pronunciava pedidos e as crianças os repetiam, terminando com a oração do ‘Pai Nosso’ ou a ‘Ave Maria’. Outras vezes a professora indicava uma criança para fazê-los, e estas geralmente pediam proteção para suas famílias, para a professora e para os funcionários da escola.

Depois da oração, era feita a chamada. No início do ano a professora apenas chamava o nome das crianças e, conforme a presença, posicionava os cartões no cartaz-chamada. A partir de junho, a professora passou a mostrar os cartões para as crianças, objetivando que elas reconhecessem seus nomes. À medida que os alunos demonstravam dificuldades, a professora os ajudava a reconhecer as iniciais de seus nomes, e eles foram,

por repetição, decorando-os e aprendendo a copiar as letras que o constituíam. A última professora da turma não adotou essa estratégia, mas sempre entregava os cartões nominais para que seus donos os posicionassem no quadro, o que os fazia tomar contato com a escrita e decorá-los. É importante notar que, por trás dessa atitude existe uma concepção do processo ensino-aprendizado, que corrobora a noção de que ele se desenvolvesse a partir da repetição e do treino, que fixariam um determinado conteúdo.

Ao término da chamada a professora convocava as crianças para que contassem quantos meninos e meninas estavam presentes e ausentes. De acordo com o resultado, era posicionado o número correspondente na coluna dos respectivos sexos. O cartaz-chamada servia também às cozinheiras, que orientavam-se pelo número nele fixado afim de calcular a média da quantidade de merenda que deveriam servir.

O calendário, nunca esquecido por nenhuma das professoras, era o terceiro passo de introdução ao dia escolar que se iniciava. Um quadro calendário fixado na parede, trazia os dados do dia da semana, o mês, o ano, a estação e o clima do dia. A professora compunha o calendário juntamente com as crianças, ensinando-lhes, a partir do diálogo, as denominações dos dias da semana, das estações do ano, do clima, e trabalhando a questão dos numerais e seu ordenamento no que diz respeito aos dias do mês. Mais ao final do ano, a professora da sala observada passou a escolher a criança “mais comportada”³⁷ para preencher o quadro com as peças correspondentes ao mês, dia, estação e clima, nos lugares corretos, aguardando sempre a resposta dos colegas e dando sua palavra final.

Após esse ritual era executada a programação do dia, que poderia ser a introdução de um conteúdo novo, recorte e colagem, uma sessão de filme, contação de estórias, parquinho ou pátio.

Logo após abordar um conteúdo, a professora distribuía as tarefas mimeografadas referentes a ele, lápis de cor (ou outros materiais) explicando o que deveria ser feito. Nas sessões de filmes³⁸, a turma observada sempre se deslocava para uma das outras salas do Jardim I, já que eram maiores, para assisti-los juntamente com as outras turmas. Sempre depois de uma sessão a tarefa das crianças era reproduzir o filme através de desenhos.

³⁷ O reforço positivo deu-se através de um estímulo de compensação, pois apenas os bem comportados seriam premiados com a possibilidade de organizar o calendário, o que configura uma tentativa de condicionamento.

³⁸ A maioria dos filmes era sobre desenhos animados: Bambi, Os Três Porquinhos, Pocahontas. Quando a professora trabalhou alimentação e animais, foram exibidos filmes com essas temáticas.

O acesso ao parquinho era garantido duas vezes por semana. Na sala observada durante a pesquisa, as idas ao parque se davam nas terças e quintas feiras, no início e no final do turno da manhã, respectivamente.

As estórias, brincadeiras dentro e fora da sala, teatro de fantoches, faziam parte das atividades alternativas a serem trabalhadas, já que apenas uma tarefa poderia ser realizada por dia, segundo o planejamento quinzenal. Tal metodologia é justificada diante do entendimento de que as crianças não conseguiriam produzir mais que uma tarefa por dia, pois sua capacidade de concentração seria pequena. Vejamos algumas falas:

saber ouvir o professor, é o que eles mais precisam porque assim, é difícil conseguir a atenção deles. (...) eu sei que eu não vou falar uma hora e eles não são obrigados a ficar sentados olhando pra mim, (...) mas tem um momento que eles precisam de, né, ter atenção voltada pra mim, e isso é meio complicado (Professora 3, Anexo II: 22).

No Jardim I eu tive mais dificuldades, porque a concentração dos meninos é muito pouco, é muito pouco tempo que cê consegue (Professora 1, Anexo II: 60).

Segundo Wallon, a dificuldade da criança em permanecer numa mesma posição ou fixar a atenção sobre um foco dá-se devido à ausência da capacidade de controle voluntário sobre o seu movimento. Tal capacidade, além de ligar-se aos fatores sociais e culturais, como aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da linguagem, depende também da maturação dos centros de inibição e discriminação situados no córtex cerebral (Galvão, 1995).

Até a idade média dos 6-7 anos, as crianças são controladas pelos estímulos nervosos ao invés de controlá-los. É somente com o fortalecimento das condutas voluntárias, vistas também como produto do desenvolvimento histórico-cultural do comportamento, que as crianças têm a possibilidade de comandar seus estímulos. A incorporação de sistemas de signos, ou seja, o desenvolvimento da linguagem verbal reordena o campo perceptivo e auxilia o controle das atividades voluntárias, dentre elas a atenção (Vygotsky, 1991).

Mas um fator importante é o da seleção. A criança escolhe os objetos privilegiados de sua atenção, ou seja, os que a interessam. Assim, a questão do interesse é aspecto relevante para a construção da atenção, capacidade tão solicitada pela escola e, ao mesmo tempo, tão mal compreendida. Galvão (1992) coloca que o fato de as professoras exigirem atenção mecânica dos alunos indica o quanto elas não compreendem o papel e a importância do movimento no processo de desenvolvimento infantil, que está ligado, essencialmente, a necessidades neurológicas e sociais, o que termina por prejudicar o desenvolvimento dessa função psicológica superior.

De acordo com Wallon (1975: 370) *“o principal estímulo da atenção é o interesse. Suscitá-lo deve ser, evidentemente, o objetivo essencial do educador”*. Sendo assim, por mais que haja dificuldades para canalizar o interesse da criança por assuntos que não se ligam diretamente aos seus desejos imediatos, a pré-escola precisa ter clareza de como ocorre esse processo e quais as suas implicações para que, a partir daí, possa instituir princípios educativos que não subestime as potencialidades das crianças em função das suas fragilidades de atenção. Enfim, para que o processo de aprendizagem, adiantando-se ao desenvolvimento, possa, inclusive, contribuir para o comando voluntário das condutas das crianças, ajudando-as a desenvolver sua capacidade de concentração.

Outro dado importante no que diz respeito à organização e o planejamento dos conhecimentos abordados pela Pré-escola em foco, é a integração entre os conteúdos trabalhados e as datas comemorativas, que funcionavam, em certos casos, como temas geradores. Os planos de ensino semanais eram organizados a partir de determinados temas geradores e muitos deles indicavam datas comemorativas, as quais as crianças passavam a se dedicar. Um exemplo interessante foi o da ‘semana do circo’, na qual as crianças assistiram a peças com palhaços, receberam uma toca e um nariz de palhaço e tiveram todas as suas tarefas, cujos conteúdos foram o número 4 e a letra A, com desenhos de personagens de circo, animais ou do próprio circo. Também na semana que antecedeu a páscoa, muitos cartazes com mensagens religiosas enfeitaram as paredes da escola. Todas as músicas cantadas na entrada, na sala, assim como as tarefas e brincadeiras, tematizaram o “coelhinho da páscoa” e a “Ressurreição de Cristo”, sem deixar de trabalhar o conteúdo específico que estava em pauta. Em outubro, na semana de comemoração do “dia da criança”, as músicas, tarefas, com seu conteúdo específico e histórias contadas em sala, transmitiam modelos de infância. Enfim, a Pré-escola introduzia as crianças no calendário

oficial de comemorações religiosas, em sua maioria estimuladas pelo comércio, e aquelas passavam a dedicar-se a tais datas.

Mesmo sendo essa Pré-escola uma instituição pública e, em tese, veiculadora de uma educação laica, é possível notar a forte presença da religião como substrato formador de crenças e valores, enfim, de uma moral cristã. E esse é um ponto importante: não há veiculação de diferentes crenças religiosas para que as crianças possam conhecê-las, até mesmo do ponto de vista histórico, para que, desse jeito, estejam preparadas para lidar com a pluralidade social, de gostos e culturas. Há, sim, a inculcação ideológica de uma crença universal na existência de um deus único e redentor, ao qual todos devem satisfações e reverências. Mas essa é uma problemática histórica.

Se no início de sua constituição, o Estado moderno e burguês negou a religião para livrar-se dos dogmas que poderiam afetar seu controle econômico e social, logo tais forças se reconciliaram. Igreja e Estado deram-se as mãos, principalmente no que se refere aos projetos educacionais nacionais, que precisariam veicular uma moral condizente com seus princípios.

Assim, também no Brasil é possível observar políticas públicas para a educação nas quais a Igreja sempre está presente, seja para dar diretrizes ‘morais’ ou angariar fundos para suas instituições privadas. No final das contas, a educação ‘laica’ no Brasil permanece apenas na legalidade, pois na realidade, as escolas de maneira geral são veículos dos princípios religiosos.

Diante dessa situação, compreendemos que os procedimentos de educação religiosa e moral utilizados pela Pré-escola estudada encaixam-se no perfil histórico das instituições educacionais do Brasil, colaborando para a manutenção dos valores e crenças que estão no fundamento da sociedade burguesa.

Para além disso, os modelos de infância abordados acabam tendo relações estreitas com esse ideário, justamente como em algumas propostas do início do século XX no Brasil, p.ex., a desenvolvida no Jardim de Infância Caetano de Campos, executor da proposta froebeliana de educação infantil (Kuhlmann Jr., 1998).

De forma implícita, há ainda a promoção de uma educação moral voltada aos princípios religiosos, o que fica nítido na defesa da necessidade de subordinação do corpo ao espírito. O perfil infantil ideal a ser alcançado continua a ser aquele que mantenha a natureza “pura” e “inocente” das crianças, reforçada através do ensino da obediência e da

disciplina. Coincidência ou não, as metas do Jardim de Infância do IEG e do Jardim Caetano de Campos, duas instituições tão afastadas pelo tempo, parecem ser exatamente as mesmas.

- O Recreio

O recreio acontecia das 8:50h às 9:05h. O primeiro sinal já fazia as crianças agitarem-se bastante. O modo de saírem para o recreio variou entre as professoras, que ao longo do ano assumiram as aulas daquela turma. Enquanto uma procurava organizá-las pedindo calma, mas sem imputar-lhes disciplinas muito rígidas naquele momento, a outra professora criou um ritual de saída: enquanto todos não estivessem devidamente sentados e calmos ninguém poderia sair para o recreio. Além disso, dois critérios eram utilizados: os mais quietinhos e/ou as meninas tinham o direito de sair primeiro. Dessa forma, as crianças foram se “condicionando” a reter suas energias no momento em que mais estavam esfuziantes e tensas.

Tal situação revela que certas atitudes das professoras ensinam a criança a ter determinadas posturas e hábitos corporais, posturas consideradas corretas ou não. Assim como existem informações formalizadas nos conteúdos desenvolvidos pela escola, tais como as aulas comemorativas, os livros didáticos, as mensagens dos cartazes, há, ainda, informações que aparentemente não são postas de modo ordenado e oficial, e que dependem da prática da professora, ou da prática de quem lida com a criança e até mesmo do seu próprio grupo. Essas informações fornecem certas sinalizações sobre regras e expectativas sociais de como a criança deve se comportar naquele espaço específico e em um tempo determinado.

As diferentes maneiras pelas quais as professoras organizavam as crianças para o recreio, com uma disciplina rígida ou não, é um exemplo do que falamos. A produção de comportamentos regrados e a distinção dos sexos/sexualidade é denunciada por suas práticas quando estipulam que ‘os mais quietinhos podem sair’, ou, ‘as meninas (damas) primeiro’. O fato das crianças reterem suas energias em um momento de grande excitação significa auto-controle, que, na verdade, começa com um controle externo, já que, elas poderiam ser punidas ou recompensadas, a depender de sua conduta.

Vygotsky (1991) afirma que a internalização das funções psicológicas superiores assim como as formas humanas de comportamentos são internalizadas a partir das interações das crianças com as pessoas e meios culturais e históricos nos quais se inserem.

Esse processo é mediado por instrumentos psicológicos chamados signos, que são marcas externas/representações que (re)apresentam/substituem os objetos concretos, servindo no auxílio de tarefas mais complexas. Os signos são, portanto, instrumentos internos e também externos, significados a partir de sua natureza histórica e social, podendo apresentar-se sob a forma de palavras, símbolos, imagens, desenhos, cores, gestos, comportamentos etc.

A internalização das formas culturais de comportamento passa por um processo de reconstrução da atividade psicológica que tem por base a operação com signos. A partir do desenvolvimento da linguagem verbal, a criança passa a ter um domínio maior sobre os signos que servem como mediadores. Nesse momento, ela adquire melhores condições para controlar seu próprio comportamento.

Diante disso podemos refletir sobre o importante papel que o comportamento do ‘outro’ e a fala do ‘outro’ tem na estruturação do comportamento da criança. Nesse caso, o comportamento e a fala do outro são, inicialmente, signos/significados externos que a partir da relação interpessoal e de um processo interpsicológico, passam a ser internalizados pelas crianças. Estas, por sua vez, o tornam intrapessoais e intrapsicológicos. Assim, de externa e convencionalizada/significada pela professora, a contenção corporal das crianças passa a ser interna e auto-controlada.

De acordo com as normas estipuladas, as crianças podiam, enfim, sair para o recreio, que ocorria no pátio central. Seu tamanho é pequeno (Anexo I: 4) para tantas crianças, considerando, ainda, que elas corriam bastante. O recreio sintetizava-se em correria e gritaria, uma vez que as crianças não tinham uma organização prévia, mas se organizavam espontaneamente, correndo desordenadamente³⁹. Quando um dos meninos levava bola de futebol, todos os outros corriam atrás dela para chutá-la, resultando disso, muitas vezes, crianças machucadas; se alguma menina levava boneca ou batom, tornava-se o centro das atenções para as outras colegas.

³⁹ Galvão (1992) discute o não aproveitamento do recreio na pré-escola que observou. Em função disso, aponta possibilidades para um trabalho mais direcionado com o movimento das crianças a partir da organização de espaços de brincadeiras e atividades que re-direcionem suas energias.

Brincadeiras mais organizadas podiam ser sentidas quando dois ou três reuniam-se para pular amarelinha ou brincar de pegar. Também algumas meninas pulavam elásticos ou cordas, emprestadas pela Coordenação Pedagógica; mas fora isso, a brincadeira central era a corrida desordenada. As secretárias do Jardim ficavam “vistoriando” o recreio e brincando com algumas crianças. Elas eram responsáveis por separar possíveis brigas ou fazer curativo em alguma criança que se ferisse. Por vezes, também a Diretora cuidava das crianças neste horário.

A partir do segundo semestre do ano, o recreio passou a ser mais animado, já que diariamente eram colocadas músicas infantis. As crianças dançavam bastante, com as secretárias, com a Diretora ou com algumas professoras que por vezes permaneciam no pátio.

- O lanche

Ocorria logo após o término do recreio e funcionava como um segundo recreio, visto que as professoras deixavam as crianças bem à vontade, conversando, brincando e trocando merendas. Em outras palavras, as professoras cuidavam das crianças, mas não exerciam nenhum tipo de controle mais rígido, intervindo somente em momentos de brigas/conflitos entre os pequenos ou para conter a sujeira feita pelas crianças.

A maior parte do custeio do lanche era mantido pelo caixa escolar e a outra parte, pelo Governo do Estado de Goiás. A Direção justificou tal situação pelo fato de que o Estado, segundo a Constituição e a LDB, é responsável, prioritariamente, pelo Ensino Fundamental e médio, ficando a Educação Infantil, secundarizada nesse quadro. Assim, são ínfimas as verbas destinadas ao Jardim de Infância do IEG, e quem cumpre o papel de cobrir a maior parte dos gastos da instituição, é o caixa escolar.

O momento do lanche em si, na sala em que estávamos, era bastante livre. As crianças, primeiramente, comiam a merenda trazida pelas funcionárias, sendo que algumas nem sempre aceitavam o lanche. De qualquer forma, esse primeiro momento era mais tranquilo devido ao fato de os pequenos estarem ocupados com o lanche, ou seja, de ‘boca cheia’, impedidos de conversar. Inclusive, certo dia em que o lanche foi iogurte e todos o

tomaram calados, a Professora 3 comentou: “*como seria bom se tivesse iogurte todo o dia. Assim, eles ficam de boca fechada!*” (Caderno de Registros, 06.10.99: 61V-2).

O segundo momento do lanche era o da troca das merendas trazidas de casa, que acontecia numa espécie de negociação, já que havia critérios para oferecê-las. Aqueles que traziam comida de casa dividiam-na sob certas condições, dentre as quais: ser amiguinho e confiar no colega que pedia; a promessa de receber merenda do outro quando o mesmo a trouxesse; ou, em raros casos, simplesmente por querer dividir. Esse era um momento mais agitado, que, por vezes, gerava conflitos, já que aqueles que não ganhavam um salgadinho ou gole de refrigerante, sentindo-se excluídos, por vezes, reagiam agressivamente com os colegas.

O terceiro e último momento do lanche era aquele em que a professora chamava a atenção das crianças para limparem a sujeira nas mesas e retornarem aos seus lugares. Como a sala ficava muito suja após o lanche, às vezes a professora varria a sala e buscava um pano úmido para limpar as mesas; outras vezes ela chamava a faxineira ou, em alguns casos em que perdia a paciência, mandava as próprias crianças buscarem o pano e limparem as sujeiras.

Algumas vezes a professora trabalhava com as crianças a questão da alimentação, falando-lhes sobre os nutrientes contidos nos diferentes alimentos, além de ressaltar, com frequência, como deveriam portar-se ao comer, para demonstrar “boa educação”.

Para formar bons hábitos relativos ao ato de lanchar, a professora sempre conversava com as crianças na tentativa de ensinar-lhes os bons modos, as etiquetas necessárias a esse momento social. É bastante interessante e até mesmo curiosa a reflexão sobre o significado do ‘comer’ em nossa sociedade.

A alimentação é básica para a sobrevivência humana, ou seja, está na esfera do instintivo. Por esse motivo, ela nos lembra rotineiramente, que não somos apenas “racionais”, mas que, antes de tudo, somos animais que possuem necessidades e desejos, corporais e provenientes da fantasia. E a criança, principalmente a pequena, é um ser que se volta para a satisfação imediata de suas necessidades básicas, até que, por meio da ‘educação’, ela é transformada nesse ser mais polido, que intelectualiza seus desejos, muitos dos quais foram inventados pela sociedade moderna. E é justamente no sentido da produção de um sujeito mais acomodado às convenções sociais, que o trabalho para a

aquisição dos bons hábitos no momento da alimentação, era feito na instituição estudada. A Coordenadora Pedagógica aborda essa problemática afirmando que a

educação de berço, né, às vezes a criança não tem. Às vezes ela não sabe comer, né, ela vai comer ela derrama o lanche todo, ela fala de boca cheia, ela mastiga de boca aberta. Então a gente preocupa com isso aí pra uma boa convivência dela na própria sociedade, né. Se ela for em (...) um restaurante, (...) cinema, a um teatro. Então a nossa preocupação é (...) em formar nessa criança os hábitos e as atitudes que ela deve ter em determinado lugar, em determinada situação, entendeu? (Anexo II: 46).

Para cumprir com essa meta, a professora fazia um momento de escovação de dentes com as crianças, após o término do lanche, indicado pela sirene do Jardim. Entregava as escovas às crianças que deixavam-nas na escola e logo colocava creme dental nas mesmas, ou na ponta do dedo indicador das que não haviam trazido. Antes de levá-las ao pátio, explicava como fazer a escovação e falava sobre a importância de realizar isso sempre, pois, cuidar da boca, significaria adquirir um hábito de higiene importante para a vida.

Em fila, as crianças se dirigiam ao pátio dos fundos sob a coordenação da professora e, três de cada vez, escovavam seus dentes. Essa prática foi bastante efetuada no primeiro semestre do ano. A escovação fazia parte do trabalho de formação de hábitos e atitudes, que buscava, dentre outros objetivos, estimular a prática da higiene.

Dessa maneira, mais uma vez se confirma nosso entendimento de que a formação de hábitos e atitudes preconizada pelo Jardim de Infância do IEG é parte importante de um processo que visa sobretudo ajustar as crianças em um mundo tido como pronto e acabado.

- As aulas de Educação Física

Os alunos da sala observada em nosso estudo tiveram aulas de Educação Física apenas no primeiro semestre de 1999. Dois estudantes da Escola Superior de Educação

Física do Estado de Goiás (ESEFEGO), que cursavam o último período letivo, foram os professores da turma, ministrando aulas de março a junho do mesmo ano, sob orientação de um professor daquela Faculdade.

Tais aulas ocorriam uma vez por semana, nas terças-feiras após o recreio, e era uma atividade que, pela expressão e participação das crianças, as empolgava bastante. Segundo nossas observações de campo, o conteúdo mais trabalhado foi o “esquema corporal”, para que as crianças aprendessem quais as partes constituintes de seu corpo, reconhecendo em si mesmas e nos colegas os diferentes membros do corpo humano. Esse trabalho pode ser apreendido em uma das aulas que registramos, na qual

os professores-estagiários separam, novamente, meninos e meninas, posicionando uns sentados de um lado e os demais de outro. Um dos estagiários começa a tocar em algumas partes do seu corpo, trocando a denominação das partes, propositadamente. Chamou meninos e meninas, aos pares, para que cada um mostrasse, tocando no outro, a parte do corpo descrita. Depois, ele organizou uma grande roda e ao falar o nome de uma parte do corpo, pedia para que as crianças tocassem em si mesmas e nos colegas. Trocou nomes de partes do corpo. Algumas crianças o corrigiram enquanto outras apenas o copiaram (Caderno de Registros, 1999: 32V-33).

Através de brincadeiras e jogos individuais e coletivos, as crianças tomavam contato com seu corpo e com o corpo do outro de uma maneira lúdica; princípio com o qual trabalhava o professor orientador da turma de universitários, uma vez que se tratava de Educação Infantil.

- As brincadeiras e gincanas no pátio

A realização de “*excursões, festas comemorativas e gincanas*” (Anexo VIII, PPP: 7) faz parte dos objetivos gerais do Projeto Político Pedagógico da instituição. Além disso, a Recreação em sentido amplo está arrolada como uma atividade que tem por objetivos

específicos a “*socialização, interdisciplinar brincadeira/conteúdo e trabalhar a expressão corporal*” (Anexo VIII, PPP: 22).

Geralmente realizavam-se gincanas quando da comemoração de datas especiais, tais como o dia das mães, das crianças ou como parte da programação da festa de despedida do ano letivo. Mas também faziam parte das atividades cotidianas das crianças, sempre que as professoras das três turmas do Jardim I queriam realizar atividades conjuntas. Elas organizavam brincadeiras, tais como: a corrida do saco, estátua, corrida com o copo d'água, corrida com balões, que eram disputadas pelas três turmas.

Quando a gincana estava inserida em uma programação mais ampla, da escola toda, as turmas eram chamadas para disputar as brincadeiras. Como consequência, os vencedores e a melhor torcida recebiam premiação.

As brincadeiras, por sua vez, também eram realizadas no pátio, mas tinham conotação diferente, já que não havia disputa entre as turmas⁴⁰. Duas vezes por semana as crianças tinham horários garantidos no pátio e era nesses momentos que aconteciam as brincadeiras, na maioria das vezes livres. A professora deixava uma caixa de materiais e brinquedos⁴¹ à disposição das crianças para que os pegassem e fossem brincar em grupos ou sozinhos, sem nenhuma intervenção pedagógica. Além disso, havia os dias em que os pequenos eram autorizados a levar seus brinquedos de casa.

Apesar de ver muita importância nas brincadeiras para trabalhar a expressão corporal, compreendida como desenvolvimento da psicomotricidade (equilíbrio, coordenação, lateralidade), a Professora 3 nos afirma que essa questão é pouco trabalhada na escola e que, ela mesma brincava muito pouco com as crianças:

tem horário de pátio e parque. (...) de uma forma indireta tá trabalhando o corpo também. ãh... brincadeiras de um modo geral dentro do plano tá só no pátio e às vezes passa despercebido sabe, eu reconheço, às vezes o professor tem uma certa priguicinha assim, de, sabe, de tá brincando com os alunos. (...) eu acho um princípio, acho fundamental essa expressão corporal ser trabalhada

⁴⁰ Podemos citar: Amarelinha, Estátua, De noite e de dia; brincadeiras de roda tais como Ciranda Cirandinha, Atirei o pau no gato, Mamãe foi à feira e comprou (frutas, flores etc); Batata-quente etc.

⁴¹ Encaixe, toquinhos, tampinhas de metal e de plástico, boliche de plástico, bolas plásticas coloridas (azuis e cor-de-rosa), caixinhas e tabuleiros (Anexo I: 7).

acho que em qualquer nível, não é só na pré-escola (Anexo II: 22-3).

Desse ponto de vista, as brincadeiras são vistas como meios de trabalhar, especificamente, o corpo. Parece haver uma noção de que o corpo é apenas trabalhado em espaços físicos específicos, como o parque e o pátio. É como se na sala de aula, o mesmo não estivesse sendo educado, o que demonstra uma visão bastante reducionista de corpo. Além disso, o fato de se admitir que os adultos brincam pouco com as crianças pode ser um indicativo do nível de importância que a brincadeira assume na Pré-escola. As coisas ‘sérias’, ou seja, o ensino formal, acabam tendo prioridade em relação ao que parece não ser sério. E, de certa forma, tais posturas revelam uma concepção de desenvolvimento infantil, para o qual a brincadeira parece não ocupar um lugar relevante no processo intelectual, isto é, ela só serviria para desenvolver aspectos mais corporais-biológicos.

Todavia, a brincadeira para a criança é coisa muito séria, inclusive porque se constitui em um fator de desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1991: 97), o brinquedo cria zonas de desenvolvimento proximal na criança, que podem ser definidas como a “*distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto*”, ou mesmo através do auxílio de crianças mais experientes.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. O nível de desenvolvimento real define as funções que já estão amadurecidas. Nessa acepção, por toda a vida o homem cria zonas de desenvolvimento proximal, infinitamente.

Isso significa que o brinquedo auxilia a definir algumas funções que ainda não estão “amadurecidas”, porque brincando a criança se comporta além do habitual em sua idade, transformando a ordem do real e do imaginário, do abstrato e do concreto, enfim, do campo do significado. Vygotsky afirma que “*a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção real – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais*” (1991: 118).

Nessa perspectiva, temas que sejam significativos para as crianças, possivelmente motivam-nas a desenvolver o simbolismo em certas brincadeiras, principalmente quando o movimento/gesto estiver presente. A Professora 3 relata uma experiência desse tipo:

esses dias, eu brinquei deles criarem, (...) essa brincadeira, é... trabalha com expressão corporal demais, (...) porque assim, uma equipe com outra equipe, aí uma equipe diz, vamos subir, ‘ah, vamos subir na montanha’, vou dar um exemplo assim, aí eles vão subir mas não pode falar entendeu?! É só através do corpo, através da expressão eles tem que dramatizar pra outra turma adivinhar; se a outra turma adivinhar eles tem que sair correndo porque se pegar tem que voltar entendeu, ‘ah eu não quero ficar na montanha’, então tem que esperar, então foi interessante eles gostaram eu até vou repetir (Anexo II: 23).

Apesar de Vygotsky (1991) afirmar que o brinquedo simbólico desenvolve-se apenas com a ação do gesto sobre algum objeto, e do fato de que nessa brincadeira não existe nenhum objeto envolvido, pensamos que ela possa ser utilizada como exemplo do desenvolvimento do simbolismo no brinquedo. Galvão (1995) corrobora nossas idéias ao afirmar que em certos momentos, para tornar presente uma idéia, a criança constrói cenários corporais.

Na situação descrita, aparecem a imaginação e a criação de gestos representativos, indicadores de um dado discurso, que se manifesta corporalmente. Sendo assim, ela é indicativa do desenvolvimento de simbolismo, uma vez que este é tido como um “*sistema complexo de fala através de gestos que comunicam e indicam significados*” (Idem: 123). E o mais importante nessa questão é o fato de que a representação simbólica no brinquedo se apresenta como uma forma particular de linguagem precoce da criança, que ao mesmo tempo é a condutora direta da linguagem escrita.

Desse modo, é questionável que as professoras trabalhem tão pouco com esse tipo de brincadeira, pois talvez estejam perdendo a oportunidade de auxiliar o desenvolvimento das crianças por vias que tem sido apontadas como de extrema relevância (Cf. Vygotsky, 1991; Wallon, 1979; Oliveira, 1993, 1988; Negrine, 1994; entre outros).

- As apresentações culturais e artísticas

As apresentações de peças teatrais e cantos, contação de estórias ou outras formas de expressão artística e cultural eram elementos contemplados no Planejamento Anual da Pré-escola assim como em seu Projeto Político Pedagógico, inseridas nas atividades de Artes, cujo um dos objetivos específicos era: “*desenvolver a capacidade da criança de se expressar através do teatro, dança, música e artes plásticas*” (Anexo VIII, PPP: 21).

Na prática cotidiana, tais atividades ocorriam principalmente durante a realização de festas comemorativas, tais como o Dia das Mães, a Festa Junina, a Semana da criança, ou, com menos freqüência, quando alguma turma ensaiava peças, contos ou cantos para apresentá-las ao restante dos alunos do Jardim.

Na época de São João, em particular, os alunos do Jardim I da manhã, ensaiaram a quadrilha durante um mês, para que no dia da Festa Junina, que demarcou o encerramento do primeiro semestre, todos estivessem bastante afinados com a dança e não cometessem tantos erros. Assim, as crianças iam, segundo a visão da escola, sendo inseridas na vivência do folclore nacional e goiano.

É preciso ressaltar, por outro lado, que as danças folclóricas, como é o caso da quadrilha, trazem uma rigidez, uma disciplinarização do movimento, transformando-o num movimento estereotipado, numa caricatura. O professor, por sua vez, não consegue modificar isso porque a escola impõe essa exigência a ele.

Em função da imagem que se criou da festa junina, ela significa quase uma “brincadeira de adulto”: a criança faz bigode, cavanhaque, freqüenta lugar com fogueira, onde tem namoro e casamento. As crianças se transformam em adultos. Então, solicita-se na dança da festa junina, uma rigidez do corpo, dos movimentos, uma precisão que tem relação com a idéia do ‘ser’ adulto. Esse folclore, pintado da forma como é, traz essa perspectiva para a criança, até porque, ela não pode e não deve errar, enfim, não deve ‘fazer feio’.

Os ensaios que observamos, realizados durante um mês inteiro, traziam uma cobrança em relação à apreensão dos movimentos ‘corretos’ a serem executados pelas crianças, e acabavam criando um clima de tensão e aborrecimentos. O erro assumia uma

dimensão exacerbada, pois a coreografia precisava ser executada tal e qual o fazem os adultos em detrimento dos gostos e desejos das crianças que, geralmente, preferem brincadeiras mais espontâneas, que lhes permitam criar, ao invés de treinar gestos codificados.

As professoras ensinaram o caminho da roça, a catira, cumprimento da dama e cavalheiro, chuva, a roda, mas as crianças estavam ‘penando’ para aprender. As professoras chamam demais sua atenção e lhes ajeitam cada vez que há um passo novo. O ensaio não tem música (Caderno de Registros, 31.05.99: 31V).

Essa situação muitas vezes pareceu tirar o prazer e o gosto das crianças em dançar/brincar, e das próprias professoras, que, não raramente, se enfasiavam da ocasião. A professora da turma, num dia em que entregava tarefas com fogueiras de São João para as crianças *“comentou que não via a hora de acabar ‘essa história de quadrilha’”* (Caderno de Registros, 08.06.99: 37V).

Já comentamos a afirmação de Vygotsky (1991) de que a brincadeira é um momento no qual a criança vai além das suas próprias capacidades, criando zonas de desenvolvimento proximal (ZDP). Pois a festa também é um desses momentos. Contudo, a brincadeira aqui problematizada, conforme os rituais impostos à turma observada, cria ZDP’s nas quais a criança desenvolve um pensar e um movimento do adulto, um pensar e um movimento estereotipados por uma sociedade de consumo, que tende a re-interpretar os fenômenos e os movimentos culturais de acordo com seus interesses mercadológicos.

No caso da quadrilha, há uma caricaturização de gestos, desejos e comportamentos, contrapondo o homem do campo com o homem da cidade. A criança é levada a pensar que o caipira tem um andar esquisito, vive com um cigarro na boca, é esfarrapado e sujo, em oposição à imagem do homem urbano, civilizado. Cria-se, assim, um estereótipo do homem rural, do campo.

Simultaneamente, transformam-se as crianças em adultos, porque há noivos, o padre, os padrinhos, constituindo-se uma situação de reprodução social de papéis. Sendo o jogo uma recriação da atividade social que interpreta aspectos da vida humana (Oliveira,

1988), há nesse caso a exercitação de papéis e contra-papéis, que propiciam às crianças vivenciarem o mundo adulto como um modelo.

Enquanto o menino que representará o noivo é ‘pego a laço’, ou seja, entra na cena com muita resistência, a menina geralmente ‘se oferece’ para ser a noiva. Os pais da criança que encena a ‘noiva’ costumam comprar a roupa, um vestido branco, que na nossa cultura acaba reproduzindo valores tais como o da virgindade e da importância do casamento religioso. A menina-noiva geralmente é a mais bonitinha, uma vez que a estética é parte dos padrões culturais e sociais.

Enfim, esses momentos oportunizam à criança o exercício de papéis a partir da imitação do outro, que nesse caso é o adulto, mas dirige-se a si mesma, ou seja, internaliza o modelo disponível na situação vivenciada. E um aspecto importante é o fato de que são “*gestos e ações, com seus significados sócio-culturais construídos junto com seus parceiros [que] constituem os papéis que o indivíduo assume e modifica durante toda a sua vida*” (Oliveira e Rosseti-Ferreira, 1993: 65). Nesse processo a criança constrói um equivalente do real composto de imagens, símbolos e idéias, ou seja, uma representação (Ibidem) do folclore caipira.

Wajskop (1997) afirma que na brincadeira, assim como a criança pode experimentar novas situações, livre de pressões situacionais, “*pelo seu caráter aleatório, [ela] também pode ser o espaço de reiteração de valores retrógrados, conservadores*” (Idem: 31).

Particularmente na dança da quadrilha, como já indicamos anteriormente, da forma como é tratada na escola, está presente uma visão ‘adulocêntrica’ que orienta o desenvolvimento do jogo de papéis que nela se desenrola, solicitando posturas corporais que fortalecem os rótulos existentes sobre a cultura camponesa e instigando a questão do consumo. Isso é sentido no fato de que apenas participam aqueles com condições de apresentar-se com roupas e pinturas adequadas. A partir dessas práticas, vai-se inserindo a criança em um mundo aparentemente definido e inquestionável. Enfim, o mundo no qual ela está sendo ‘preparada’ para viver e que, portanto, deve aceitar.

Na “Semana das Crianças”, por sua vez, com o intuito de cumprir uma programação comemorativa, as próprias professoras caracterizaram-se como palhaços, tipos caipiras e outros personagens, encenando peças, contos e musicais. Um concurso de karaokê improvisado com o material disponível na escola foi realizado para as crianças exercitarem

seus talentos, mas apenas algumas puderam fazê-lo, já que cantavam ao microfone somente os representantes escolhidos em cada turma. No caso da turma observada, saímos da sala de aula e no pátio a professora escolheu a criança que cantou. Ela “*perguntou-nos quem cantava melhor na turma. Lhe dissemos que a que melhor cantava saiu da escola. Escolhida pela Professora 3, L. representa a ‘sala 4’*” (Caderno de Registros, 07.10.99: 63V-4). Outras crianças se ofereceram para cantar, mas apenas um garoto teve permissão. A Professora 3 comentou que L. era bem afinadinha, gostava de cantar e era bem-educada, provavelmente os critérios utilizados para a escolha. Algumas crianças mostraram descontentamento, mas logo esqueceram e começaram a torcer para a colega que disputava o prêmio.

Apresentação de fantoches e contos bíblicos fizeram parte significativa das atividades pedagógicas planejadas no Jardim de Infância do IEG. Por vezes, o teatro com fantoches era encenado somente por nível (J.I/J.II/Pré), unindo-se, nesse caso, em uma mesma sala, as três turmas que o compunham; outras vezes, a Pré-escola toda participava do evento, que, nesse caso, era realizado no pátio central da instituição.

Além dos fantoches, o teatro encenado pelas próprias crianças era uma atividade prevista no Projeto Político Pedagógico. Um exemplo foi a apresentação de um conto bíblico ao qual todas as crianças presenciaram:

A professora vem com pressa lhes chamar para fazer a fila, para assistir, no pátio central, ao teatro do Jardim II. Fazem a fila e vão para o pátio. Sentam-se junto das outras crianças no chão. Todo o Jardim de Infância estava presente. É a história de David e Golias. As crianças de modo geral estão quietas; algumas conversam em alguns cantos, mas as professoras intervêm pedindo silêncio. Antes da peça começar, a Ex-Coordenadora Pedagógica, que narrava a história, conversa com as crianças sobre a necessidade de silêncio no tempo de duração da peça, dizendo que se elas conversassem, as professoras ficariam muito tristes e na hora do recreio ficariam em sala de aula conversando com as professoras, já que gostam tanto de conversar. A peça foi apresentada. David matou Golias em nome

de Deus de Nazaré e o teatro terminou com uma música religiosa e aplausos das crianças (Caderno de Registros, 09.06.99: 38).

Essa situação registra duas questões importantes: o reforço negativo⁴² presente no discurso da Ex-Coordenadora Pedagógica e a função religiosa do espaço cultural.

O reforço negativo se materializa na ameaça de punição caso as crianças não respondam às condutas ensinadas e esperadas. O condicionamento gradual e diário às normas solicitadas em determinadas situações é o meio pelo qual são inculcadas as 'boas atitudes' nas crianças. Para conseguir os resultados almejados, a coordenadora, na cena relatada, lida com o par castigo-recompensa, reforçando apenas o que *não* pode ser feito. Ou seja, é possível perceber que o exercício do reforço negativo, da ameaça de retirar das crianças algo de que gostem, como o recreio, p.ex., objetiva condicionar as crianças ao que é proibido ou permitido na instituição.

O segundo ponto diz respeito à força da religião, que, novamente se revela dentro da instituição educativa. Até mesmo no espaço cultural o corpo das crianças é colocado a serviço da representação religiosa, estimulando sempre as mesmas crenças e valores.

Ao invés de utilizar o teatro para instigar uma consciência crítica do corpo da criança, de suas possibilidades, do conhecimento de si, de suas posturas frente ao mundo, buscando desenvolver suas potencialidades artísticas e priorizando o processo de descoberta do seu próprio corpo como veículo de expressão de um mundo em transformação, o espaço cultural, nessa ocasião, deu prioridade a um trabalho de catequização, utilizando o corpo da criança como veículo de uma moral que tende a fechá-lo cada vez mais para o mundo.

- A saída

⁴² Termo utilizado por Skinner para designar estímulos que condicionam a criança negativamente, ou seja, a partir da retirada de algum objeto ou atividade prazerosa, aumenta-se a probabilidade de ocorrência da resposta desejada.

A saída constituía-se em mais um ritual, no qual as crianças apenas poderiam deixar a sala de aula na presença dos responsáveis e, se estes não chegassem antes da sineta, seus filhos esperavam junto da porteira da escola, do lado de dentro.

Na sala estudada, em especial, pelo fato da janela estar posicionada de forma a ser possível avistar o portão de entrada da instituição, as crianças agitavam-se e ficavam olhando para aquele assim que o final da manhã se aproximava. A professora, dessa forma, cotidianamente chamava-lhes a atenção para que retornassem aos seus lugares e esperassem a sineta tocar. Mesmo quando o portão abria-se, as crianças esperavam os responsáveis lhes pegarem dentro da sala de aula, fato que possibilitava às professoras, manter um diálogo com os pais acerca do rendimento e do comportamento dos pequenos na escola. As devidas reclamações em relação ao mau comportamento de um ou outro, eram feitas nesse momento, já que as reuniões pedagógicas com os pais eram em número reduzido durante o ano. Além dessas ocasiões, o envolvimento da família dava-se nos momentos festivos (comemoração do dia das mães, dos pais, festa junina), no caixa escolar e na época da formatura do Pré-Alfabetização.

Os portões eram abertos às 11hs e fechados às 11:30h, horário de final de expediente. Segundo a Direção, algumas crianças costumavam ficar sozinhas esperando os pais e/ou responsáveis até próximo das 12hs, para o que, o segurança da instituição as acompanhava. No período da tarde, alguns esperavam das 17h até 19h para que alguém lhes apanhasse na escola. Tal situação é alvo de críticas por parte da direção da instituição, que entende essa atitude dos pais como reflexo/expressão da sua falta de compromisso com os filhos. Nesse sentido, frisamos, novamente, o quanto à pré-escola negligencia ou confere apenas à esfera individual a problemática situação de pais e mães trabalhadores/as, que, para sustentarem-se, vêm-se, em grande parte das vezes, forçados a abdicar de uma relação mais próxima com seus filhos, nem sempre podendo atender a todas as exigências da escola.

5. Os sujeitos de pesquisa

5.1. A turma

Observamos uma turma de Jardim I do turno da manhã, cujas crianças que o freqüentavam tinham, no início do ano letivo, quatro anos de idade. A partir de junho as crianças começaram a fazer aniversário e completar seus cinco anos, mas o que importa é que ingressaram nesse nível com os quatro anos de idade completos. Apenas um menino ingressou com três e logo completou os quatro anos de idade.

No início do ano a turma era composta por vinte e cinco crianças, dentre as quais onze meninas e quatorze meninos. No segundo semestre desistiram quatro crianças, três meninas e um menino, e ingressaram mais três crianças, duas meninas e um menino, havendo o total de vinte e quatro alunos freqüentando a sala 4.

A turma era bastante ativa, mesmo no início quando as crianças ainda não se conheciam muito bem. A primeira professora, que deu aulas de fevereiro até junho de 1999, não exigia muita disciplina se comparada com suas outras colegas que também trabalhavam com o Jardim I no turno da manhã. Ela preferia deixar as crianças mais livres por acreditar que *“tem que ter o orientador ali, dando as coordenadas e tudo, mas (...) tem que ter bastante liberdade porque, (...) ficar oprimindo menininho daquela idade, acho que não é papel da escola não”* (Professora 1, Anexo II: 63).

De acordo com essa forma de encaminhar a turma, a professora sentia dificuldades em controlá-la em determinados momentos, o que a fazia exaltar-se com facilidade. Mas, apesar de aplicar castigos algumas vezes, como mandar um aluno para a Coordenação Pedagógica no horário do parquinho, momento mais adorado pela turma, ela sempre os buscava antes do tempo marcado por sentir-se penalizada em ter que reprimi-los. Apesar disso, avaliando a turma, essa professora afirma ter sido

(...) premiadíssima! Gente eu tive aluno, nossa, aquilo ali não era coisa de gente não. Aquilo ali tinha que ter uma professora, uma monitora, uma secretária, era difícil. Tanto que eu fiquei até o meio do ano porque eu tava realmente cansada, estressada. Eu saí dum prézinho que tinha assim, não o controle da situação, mas cê tinha assim, aquela responsabilidade de ensinar a ler, de repente cê ir pro Jardim I, eu achei muito estafante. Achava que todos eram complicados, e... não tive um aluno assim pra dizer, tive? Nossa,

todos, o Dê., Ko. era custoso com o Dê., A., W., D., cinco numa sala de vinte! Muito né... (Anexo II: 66).

Percebemos, então, que havia um sentimento bastante contraditório dessa professora em relação à turma com a qual trabalhava. Ao mesmo tempo em que pensava que a escola não deveria ‘oprimir’ crianças pequenas, não conseguia vislumbrar outra forma de desenvolver um trabalho com elas se não apresentassem o comportamento desejado pela instituição: obediente e regrado.

É visível o desejo da professora de propiciar cuidados e carinhos às crianças, pois as via como inocentes. Ao mesmo tempo, educá-las significava ‘moldá-la’ para viver em sociedade, com suas regras e normas, justamente o objetivo da pré-escola. A fantasia é outro ponto bastante abordado pela professora, pois ela via muita importância na manutenção dessa inocência e na potencialização da imaginação. Assim, a Professora 1 ficava entre a paparicação e a moralização; a inocência e a racionalidade; o desejo e o dever, dimensões polarizadas única e exclusivamente por sua falta de clareza conceitual e histórica da Educação Infantil, ou seja, por problemas de formação profissional. Porém, sua sensibilidade para apreender essas contradições, mesmo que de forma confusa, foi importante para que ela construísse uma prática pedagógica mediada por esses aspectos.

De qualquer forma, as crianças se acostumaram com um ritmo diferenciado das outras turmas, cujas professoras eram bem mais rígidas. Inclusive, por esse motivo, é possível dizer que a ‘sala 4’ passou a ser classificada pelas outras duas professoras como uma turma ‘indisciplinada’, a ‘mais difícil’ do Jardim I da manhã, porque tinha algumas crianças que não costumavam comportar-se de acordo com as regras e normas estabelecidas pela instituição em diversos momentos, tais como a entrada na Pré-escola ou quando as três turmas de Jardim I reuniam-se para assistir filme ou ensaiar para alguma apresentação.

A professora (...) chama atenção das crianças para dizer que vão ver o filme da Indiazinha. Reforça que devem ficar quietinhos para entender a história. [Ela] disse que não queria saber de professora chamando atenção deles no meio do vídeo. Foi para fora da sala formar a fila e chamou somente as meninas. Depois que chamou os

meninos, se encaminhou para a sala da outra turma. Chegando lá, as crianças sentaram no chão, quietas. (...) Começou o filme e momentos depois já estavam dispersas, conversando, brincando um com o outro. Daí a Professora Adélia [da sala onde estava a TV] parou o vídeo e (...) perguntou se achavam que as professoras haviam colocado o filme para elas brincarem ou conversarem. Disse que hora de brincar era no recreio, parquinho ou Educação Física, e que ali era pra prestar atenção no filme, porque depois eles teriam que contá-lo. Para os alunos dela, Adélia disse que se não ficassem quietos, ‘nada de Educação Física na terça-feira’. Apesar da chamada, as crianças continuam conversando e a Professora 1 comenta que o som está horrível e que a TV é pequena, o que até justifica a conversa (Caderno de Registros, 23.04.99: 17V-8).

Quando as três turmas se reuniam, era sempre uma das outras duas professoras do Jardim I que chamavam a atenção da ‘sala 4’, justamente por assumirem uma posição mais rigorosa em relação às crianças. Ademais, já estava estabelecido um clima no qual as tais crianças eram consideradas as que mais ‘atrapalhavam’ o andamento das atividades.

Quanto à opinião das duas últimas professoras da ‘turma 4’, por um lado, era considerada boa para dar aulas porque as crianças eram bastante espertas, inteligentes e participativas. Por outro lado, consideravam a turma difícil de controlar, pois, no que diz respeito ao comportamento, havia crianças muito agitadas, que atrapalhavam o desenvolvimento das atividades.

de modo geral eu acho (...) que a turma, é (...) assim boa de se trabalhar, né. (...) no meu caso que já fui a segunda professora deles, teve aquele lado assim de rejeição, né. (...) mas quando eu consegui cativá-los aí realmente ficou muito gostoso de trabalhar. Tanto é que quando foi pra mim deixar a turma, eu senti muito, né. Eu fiquei indecisa se eu queria voltar pra coordenação, se eu queria continuar com a turma, porque (...) eu já tinha conseguido colocar eles dentro né, do que eu, da minha proposta de trabalho, que eu

(...) exijo mais uma questão de disciplina, sabe. Então eu acho que isso aí também foi uma questão assim, que eles, sentiram. Porque eu não, no início eu procurei não deixá-los tanto à vontade, eu procurava assim, muito chamar a atenção deles sabe, de colocar realmente limite, disciplina. Então eu acho assim, de modo geral é uma turminha boa de se trabalhar, né. Tem assim, na questão de aprendizagem, acho que todos tem a mesma capacidade, né, de aprender, claro que tem aqueles que tem ajuda em casa né, que tem mais facilidade, que sobressaem, né. Que a gente logo percebe que tá adiantado, que tá além. E tem aqueles que não desenvolvem. Mas isso aí em toda a sala acontece, não é só lá. (Coordenadora Pedagógica / Professora 2, Anexo II: 43).

De fato, a turma 4 constituía-se de grupos de crianças bastante ativas. As brigas e conflitos eram constantes, principalmente entre os meninos. Mas essas são ações que, sem exageros, fazem parte da constituição da personalidade dos pequenos, já que é justamente nessa época que estão buscando construir sua autonomia. E a inserção em diferentes grupos potencializa o desenvolvimento desse processo.

Para Wallon (1975) a escola é um meio diversificado que apresenta outras referências para a criança, devendo começar já no período pré-escolar. Por ser uma coletividade de crianças iguais, semelhantes, a criança tem maiores possibilidades de se posicionar em relação ao outro, assumindo vários papéis, o que a prepara para incursionar na coletividade mais ampla.

É a partir das disputas e conflitos que se estabelecem no âmbito da convivência cotidiana, que a criança busca inserção no grupo, experimentando a condição de escolher e ser escolhida. Nesse sentido, o grupo apresenta-se como espaço necessário para a aprendizagem social, indispensável à formação de sua personalidade e consciência individual. Seu processo de individuação dá-se através do confronto com outrem, pois a criança vê-se como ela própria e também como o outro, o que a faz tomar consciência de si e de seus sentimentos.

Nessa perspectiva, a interação criança-criança na escola constitui-se em alavanca do seu desenvolvimento, sentida através das conversas, das trocas de brinquedos e até mesmo

das brigas. Pensamos, então, que se a interação constante era uma característica presente na turma estudada, ela deveria ter sido potencializada de alguma forma pelas professoras que por ela passaram, mesmo para contribuir no desenvolvimento de certos conteúdos.

Porém, a turma era vista como portadora de uma contradição bastante difícil de ser resolvida: participativa/inteligente X ativa/indisciplinada. A solução apontada para resolver tal impasse – que parecia atrapalhar a aprendizagem – era a eliminação da segunda característica através de mecanismos de disciplinamento e coerção, tais como a ameaça e o castigo.

5.2. Os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa

Investigamos com maior proximidade, as representações de cinco crianças da turma, escolhidas a partir das observações que realizamos. Ou seja, a própria realidade observada forneceu os critérios para a escolha dos sujeitos de pesquisa: dois meninos e três meninas (D., W., M., J. e K).

Tais critérios, na verdade, foram sendo elaborados a partir do que a realidade mostrava em relação ao grupo, a partir da posição ocupada pela criança no grupo, além das expectativas formativas da escola.

Os objetivos formativos da Pré-escola já foram revelados, quais sejam: o de preparação para o Ensino Fundamental e a internalização de regras e valores sociais para uma boa convivência. Este último objetivo pode ser notado através da formação de ‘bons modos’ e de um comportamento ‘obediente’, ‘disciplinado’, enfim, socialmente ‘enquadrado’.

No grupo, por sua vez, a criança pode impor-se como um indivíduo único, ligando-se a ele a partir de interesses comuns, pois nele será possível estabelecer relações mais iguais do que em casa, medir sua força, cumprir tarefas exercitando a autonomia. Nele, a criança ocupa posições diversas, desempenha papéis, se opõe, experimenta o conflito. Essas relações recíprocas favorecem a tomada de consciência individual frente ao grupo assim como a tomada de consciência coletiva (Wallon, 1975).

Considerando essas questões, escolhemos crianças que se destacaram na turma de alguma forma. Algumas por serem participativas, muito ativas, consideradas as mais

‘bagunceiras’, ‘encrenqueiras’, ‘difíceis’, enfim, que comprometiam o perfil final almejado pela escola, que é a criança ‘quieta’, ‘respeitosa’ e ‘obediente’.

Simultaneamente, trabalhamos com o critério que o próprio grupo de crianças foi indicando, p. ex., uma criança discriminada e uma criança que não participa, que é mais ‘apática’, perfis que também escapam da expectativa, da referência do ideal que a maioria deve alcançar. A discriminação racial e a quietude excessiva foram outros critérios que nortearam nossa escolha acerca dos sujeitos de pesquisa.

Podemos dizer, sinteticamente, que nossos critérios de escolha partiram: 1) da relação entre a concreticidade das crianças em sala e as expectativas institucionais em relação a sua modelização; 2) da relação entre os indicadores fornecidos pelo grupo de crianças e as reações individuais das mesmas àqueles. Esses mesmos critérios já apontam se os processos de representação do corpo estão se construindo no sentido da internalização e/ou da resistência aos significados atribuídos às ações, gestos e comportamentos das crianças.

De certa forma, selecionamos aquelas crianças, tanto as ‘participativas’ quanto as ‘quietas’, porque representam um desafio para pensar na contradição e na contraposição com o critério de obediência, submissão, quietude, enfim, de corpo obediente solicitado pela Pré-escola. Já debatemos o quanto o bom comportamento, a quietude e a obediência são elementos avaliativos, que indicam o que é ser um ‘bom aluno’ de pré-escola, o que já nos indica um padrão a ser alcançado.

Nesse sentido, qualquer esforço de caracterização das crianças selecionadas, acabaria por configurar caricaturas, que, de certa forma existem se vistas em relação a valores de grupo. Buscando não recorrer a esses recursos, tentaremos mapear como as manifestações dessas crianças eram vistas por suas professoras, o que já indica avaliações acerca das mesmas a partir de expectativas educacionais. Sobre W., elas afirmaram:

o W. assim, um aluno, totalmente, assim, muito agitado, que precisa ser trabalhado, até botei na ficha dele de avaliação, que precisa ser trabalhado o limite dele, porque tá atrapalhando muito o aprendizado dele, (...) ele é uma criança capaz, (...) mas tem dificuldades de lidar com os conteúdos propostos pela professora porque ele não aquieta, não tem costume de ficar sentado. Por outro

lado é um menino super carinhosinho, um pouco carente, agora ele cismou que eu sou a namorada dele (Professora 3, Anexo II: 25).

O W., uma criança totalmente sem limites. As vezes que eu conversei com a mãe dele, [ela] achava engraçadinho o que ele fazia, na frente dele ‘ah, eu vou falar com o pai’, né, e parece que o pai assim, já era mais rígido, já batia, mas parece-me que trabalha, acho que é motorista de caminhão então viaja muito, ele fica mais é com a mãe. Pra mim o W. é uma criança inteligente, tem muita capacidade, né. Mas precisa ser incentivado, estimulado né. Falta carinho, apesar dele mostrar que faz tudo que quer né, ele não tem limite, acha que tudo ele pode, tudo ele faz, tudo tá certo, mas falta carinho, atenção. (...) comigo tinha dia que ele tava muito amoroso, carinhoso, tinha dia que ele já chegava super nervoso, agressivo né. Eu acho que isso aí assim, entrava o ambiente familiar dele, o que ele tava passando em casa, né. Ou até mesmo por falta de atividade dentro de casa porque, a mãe dele disse que ele dormia a tarde inteira (Professora 2, Anexo II: 42).

O W. pra mim é o retrato do menino que não tem limite na casa dele. (...) eu acho que ele apronta, faz o que quer e acontece, e não acontece nada. Muito mimado, inteligente, achava ele assim, super esperto, mas muito sem limite das coisas sabe... e também, pra conviver com os outros colegas eu achava que ele tinha dificuldade nesse ponto de socialização (Professora 1, Anexo II: 63).

Carência afetiva e ausência de limites de um lado, inteligência e esperteza de outro, foram as principais características atribuídas a W. pelas três professoras da turma estudada. Há uma análise de que sua família não o tem educado da maneira correta, sendo a responsável, portanto, por seus ‘problemas’ afetivos e comportamentais que, na escola, atrapalham seu aprendizado, mesmo que ele seja inteligente. É ressaltada a esfera da

‘deficiência’, daquilo que está faltando, em detrimento de aspectos positivos como a esperteza, vivacidade e atividade.

Nesse sentido, podemos dizer que W. não se encaixa no modelo solicitado pela escola, e por esse motivo, deve ser trabalhado para que os ‘desvios’ não prejudiquem seu desenvolvimento intelectual no que se refere ao ensino formal, mais à frente.

Ademais, a escola possui uma certa expectativa em relação à educação familiar considerada ideal, a partir da qual emite julgamentos das crianças e da própria família, que acabam por configurar uma dada relação entre as duas. Essa relação nem sempre é tranqüila, pois a escola não possui uma autoridade intocável, o que significa que nem todas as suas opiniões são aceitas consensualmente.

No caso analisado, a família concorda com as críticas feitas pela escola e promete resolver a situação. Porém, segundo a Professora 2, pelo fato da autoridade ‘maior’, que é a figura paterna – considerada mais ‘rígida’ – ausentar-se em grande parte do tempo, em função do trabalho, o menino fica a mercê da ‘falta de limites’. Ou seja, ocorre uma espécie de jogo no qual a família burla algumas regras com as quais muitas vezes não concorda, causando insatisfação à instituição que entende não ter o apoio necessário para a educar/ensinar a criança.

De fato, W. mostrava-se um garoto bastante ativo, participativo e por vezes, até mesmo agressivo. Contudo, pensamos que essas eram atitudes demonstrativas, sobretudo, de uma forma de colocar-se no mundo: ele buscava impor-se o tempo todo. Por esse motivo, resistia às normas e pressões impostas pela escola através das professoras e coordenadoras. Certamente, isso também tem relação com o tipo de educação recebida em casa, local no qual ele tanto poderia ser estimulado a ter tais posturas como poderia ser oprimido/reprimido. Nos dois casos, a escola e os grupos representam espaços de exercício de liberdade, oposição e imposição de si, que possivelmente seja exercida com maior força e intensidade se a segunda opção for a correta.

De qualquer forma, o aspecto mais importante a ser destacado é o fato de que W. representava resistência às práticas normativas da Pré-escola, motivo pelo qual ele era caracterizado como ‘bagunceiro’ e ‘problemático’. É exatamente esse o elemento mais relevante que justifica a escolha desse sujeito de pesquisa.

Quanto a D., as professoras diziam que:

o D. é um menino assim, agitado, mas super criativo, eu fico admirada com as coisas que ele fala, sabe, eu conto uma estória é o primeiro a querer reproduzir; massinha, ele faz cada coisa super interessante. Ele pode ser prejudicado pelo comportamento dele, porque ele tem uma relação, meio difícil com os coleguinhas, ou seja, é muito agitado, não aceita às vezes que ele tá errado, sabe (Professora 3, Anexo II: 25).

o D. eu acho uma criança assim, muito inteligente, né, maduro, mas falta limites. Falta um acompanhamento da própria família mesmo, de pai e de mãe, falta atenção, carinho, ou não sei também que às vezes pode ser até excesso né, porque às vezes que eu procurei a mãe dele pra saber o que estava acontecendo ela achava assim que sempre era implicância né, que ele já tinha sido marcado, rotulado, e não era isso. Então eu acho que aí no caso do D. também pode acontecer a superproteção. E me parece que ele é filho único, né. Então isso aí dificulta também um pouco. É uma criança egoísta, que quer tudo pra ele, ao mesmo tempo quer liderar, quando percebe que ele não consegue ser líder, ele chora, desespera, né (Professora 2, Anexo II: 42).

o D. é uma figurinha assim que não dá pra você esquecer. Ele me marcou, o que me chamou atenção muito é, a esperteza daquele menino, a inteligência, ele muito curioso, sempre participativo, participava demais, até as letrinhas assim que não é tanto, Jardim I não fica tanto em cima de letra e ele olhava e falava 'essa é a letra do nome da minha mãe'. Comportamento: ele tinha dificuldade de socializar com os coleguinhas. Não sei se é porque é filho único, a mãe dele muito novinha também e tinha só ele, no Jardim I ele não era muito sociável. (...) parece que ele tinha necessidade de se defender, atacando, não sei se é medo, tudo novo pra ele também

né, então ele mordida, gritava, esperneava assim (Professora 1, Anexo II: 43).

Apesar de existir uma similaridade entre essas e as análises sobre W., é possível notar uma ênfase maior sobre as características positivas de D., quais sejam: inteligência, maturidade cognitiva/intelectual, esperteza, criatividade, liderança e participação.

Certamente isso concorreu para que as professoras tivessem um sentimento ainda mais contraditório em relação a D., pois, ao mesmo tempo em que ele representava um ‘problema’ na sala de aula, também era o que mais contribuía, ousava e criava:

o comportamento do W., do D., principalmente dos dois, atrapalha em muito a sala de um modo geral, são capazes de deixar desorientado sabe e prejudicando até assim, a aprendizagem dos colegas, porque às vezes você fica nervosa e... isso afeta. Ao mesmo tempo, (...) conversa né, informal com os alunos, o D. ele te conduz assim até o ponto que você quer chegar, então facilita em muito sabe, o D. é um dos que mais, sabe, manipula com a conversa (Professora 3, Anexo II: 29).

O elemento oposto aos pontos positivos localiza-se na esfera dos comportamentos: aluno de difícil relacionamento, muito ativo, sem limites e intransigente. Ou seja, D. não era um aluno que obedecia com tranquilidade às professoras e às regras institucionais. Esse fator é visto como algo negativo que pode prejudicar seu aprendizado e o dos colegas, já que ele agitava demais a sala fazendo com que a professora perdesse a calma e a sobriedade.

A Pré-escola atribui esse comportamento à forma como sua família, possivelmente, o tratava. A falta de limites poderia ser proveniente tanto de um certo desinteresse quanto de uma papariação em excesso. E, novamente aparece a ‘carência’ da criança como resultado da falta de preparo da família para lidar com os filhos.

Mas, ao contrário da situação de W., na qual a família se dispunha, ao menos em nível discursivo, a ‘corrigir’ o garoto, a mãe de D. sempre reagia em relação às críticas feitas a seu filho. De um lado a escola afirma que faltaria um ‘acompanhamento’, ‘estímulos’ e maior atenção por parte da família. De outro lado, a mãe do garoto entendia

que ele estava sendo rotulado e perseguido, motivo pelo qual ela assumiu uma postura de resistência em relação à autoridade da escola. Diante dessa situação, a Pré-escola sentia-se sem o devido apoio para realizar a educação preconizada para a criança. Dessa forma, acabou se estabelecendo uma relação bastante tensa entre escola e família.

No caso de D., seu comportamento não enquadrado nos modelos escolares e sua vontade de aprender e ensinar os outros, de participar das atividades, enfim, sua criatividade e espontaneidade, foram os critérios que definiram sua escolha como sujeito de pesquisa. A permanente contradição imbricada nas opiniões sobre esse garoto revela o quanto ele se destacava na turma. Sendo alvo de críticas e elogios constantes, D. mantinha-se em evidência o tempo todo, o que mostra o quanto ele conseguia impor sua personalidade ao grupo de forma geral.

Nosso terceiro sujeito de pesquisa era visto da seguinte forma:

a M. é outra assim, ela tem uma coordenação boa, faz as coisas, só que é meio rebelde. Quando as coisas não saem do jeito que ela quer você é a pior pessoa do mundo, daí fica meio difícil de trabalhar sabe. É uma menina carente também, eu percebo isso quando ela dá crise a gente tem que saber lidar sabe, tipo assim, ela fez alguma coisa, ignora. Não fica buzinando no ouvido dela não que é pior. É muito individualista. Eu até brinco com ela, que ela é a Mônica. Não é a Mônica que reclama e fica com aquela bonequinha batendo? Igualzinha, que ela pega aquela bolsinha, e bate na cabeça dos meninos. Mas é muito assim, inteligente (Professora 3, Anexo II: 25).

a M. é uma criança assim, educada, carinhosa, mas ao mesmo tempo egocêntrica né, gosta de ser o centro das atenções. (...) quando os desejos dela não são atendidos, aí ela reage com agressividade, né. Inclusive comigo mesma algumas vezes ela tentou me dar tapa né, e chorava e emburrava, aí quando ela agia dessa maneira, eu fazia de conta que não estava vendo a M., sabe. Quando ela percebia que nós não estávamos dando atenção, ela

devagarinho ia voltando ao grupo, entendeu? Mas é uma criança também muito inteligente né, o desenvolvimento dela na questão de conteúdo de aprendizagem foi muito bom, desenvolveu bem (Professora 2, Anexo II: 42-3).

a M. eu lembro bem dela, um mimo, manhosa demais, mãe dela mima demais a M.. Mas eu acho ela assim adulta pelos meninos do Jardim I, acho que ela já faria o Jardim II, às vezes o critério da idade nem sempre é o ideal né. Eu achava a M. assim muito... tava na frente, dos meninos assim, nas tarefinhas, as tarefinha dela um amor, dedicada demais, muito manhosinha, mas muito boa assim, eu achava (Professora 1, Anexo II: 65).

A primeira característica ressaltada em M., e que por isso mesmo representa a mais importante, foi o egocentrismo/individualismo. Todas as professoras dizem que ela era mimada demais, manhosa e fazia questão de ser o centro das atenções. Aparece, desde já, uma categoria piagetiana para conceituar a criança.

Para Piaget (1978), o egocentrismo é uma característica do primeiro estágio de desenvolvimento da criança, pois esta percorreria o caminho do individual para o social. Primeiramente a criança seria um ser fechado em si mesmo, imerso em um mundo próprio no qual não reconhece a importância do outro apesar da sua dependência fisiológica e afetiva. Somente em um segundo estágio que os processos de descoberta do outro, ou seja, da socialização, se desdobrariam. Esse estágio coincide justamente, no nosso caso, com a escolarização, o que parece ser um importante meio de contribuir naquele processo.

A partir dessa noção de desenvolvimento é que as professoras fazem uma leitura do comportamento de M., que estaria tendo ‘dificuldades’ para sair de seu mundo particular. A sua intransigência com os adultos e colegas estaria ligada à necessidade de satisfação imediata de seus desejos a qualquer custo, outra marca característica do egocentrismo, segundo a perspectiva da escola estudada.

Inclusive, a figura utilizada para ilustrar/representar a maneira de ser de M. expressa bem essa marca: Mônica, personagem de história em quadrinhos de Maurício de Souza, é bastante agressiva quando acuada por determinadas pessoas ou situações. Ou seja, a

professora enquadrava M. numa caricatura de criança, que, de certa forma tem correspondente com a realidade.

O problema dessa caricatura é não enxergar mais amplamente o significado desse ‘jeito de ser’, o que pode reduzir demais a personalidade da criança, que aliás, está em construção. Por exemplo, em uma leitura walloniana, o egocentrismo é marca da construção do **eu**, que ocorre em sentido inverso da perspectiva piagetiana.

Para Wallon (1975) o indivíduo é um ser social antes de tudo, porque necessita do outro para sobreviver tanto em nível fisiológico quanto afetivo. A criança não é um ser isolado e egocêntrico que precisaria interagir com o mundo para reconhecê-lo fora dela mesma. De modo contrário, a criança mantém uma relação orgânica e de indiferenciação de si e do mundo ao seu redor.

Desse ponto de vista, a socialização é processo no qual a individuação da criança vai sendo construída. A socialização é o que permite a diferenciação do Eu e do Outro, caracterizando-se como um processo que parte do social para o individual. E para que isso ocorra, há um caminho de conflitos e oposições experimentado pela criança, que constrói seu Eu.

Considerando esses pressupostos, a visão acerca de M. toma outra dimensão. Parece que essa característica de ‘querer chamar a atenção’ é mais um elemento que aponta para o processo de construção de sua personalidade do que necessariamente um egocentrismo causado por ‘excesso de mimo’.

Além disso, por mais que fosse difícil lidar com a menina, as professoras souberam criar estratégias para ‘neutralizá-la’, sendo indiferentes as suas reações descontroladas. Nessas situações, as professoras contavam ainda com o apoio da turma, que acabava imitando essa atitude. Ou seja, se constituiu um jogo de forças no qual M. e as professoras comparavam suas habilidades.

Assim como os outros dois meninos, a escola responsabilizava a educação familiar pelos ‘problemas’ de M., que estavam na esfera da *paparicação* em excesso ou carência afetiva. Parece que a escola acreditava que pelo fato da menina ser filha única e ter pais separados, não havia uma educação bem dosada, sem excessos ou ausências.

Por outro lado, M. era considerada madura, inteligente, com boa coordenação motora fina, possivelmente porque pintava e desenhava de acordo com as solicitações dos exercícios, escrevia seu nome assim como copiava/reproduzia com facilidade as palavras e

números. Enfim, não havia problemas cognitivos com M., pois considerava-se que ela aprendia bem, ou seja, fazia com eficácia tudo que a escola pedia, e que, por esse motivo, ela estava adiantada em relação aos colegas.

Parece que a maturidade atribuída a M. tem relação com o fato de ela ser, na época, uma das maiores da turma, tanto em termos físicos quanto em idade. Ou seja, ela estaria mais desenvolvida que as outras crianças, o que propiciaria um melhor aprendizado.

Sendo assim, é possível inferir que M. era vista como uma garota sem problemas no campo do desenvolvimento cognitivo, porém, apresentava alguns ‘problemas’ comportamentais que a escola estava tentando ‘corrigir’. Ou seja, ela também não era considerada ‘normal’ dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade, aspecto central que justifica sua escolha para participar da pesquisa.

Outro aspecto não tão relevante, mas que possui uma especificidade ligada ao tema desse trabalho, foi o fato de ela ser extremamente vaidosa, ou seja, manter uma relação de carinhos e cuidados com seu corpo como se fosse uma adulta. Tal atitude parecia expressar uma determinada visão de corpo e de mundo que vêm concorrendo para constituir sua personalidade, fator importante para nosso estudo.

Em relação ao quarto sujeito de pesquisa, o fator decisivo para sua escolha não foi necessariamente a visão que a Pré-escola tinha sobre J., mas a forma como a menina era tratada por seus colegas. Ela era discriminada por sua cor e isso ficou claro em diversos momentos durante o ano. De qualquer forma, é importante saber o que as professoras pensavam sobre a garota, visto que ela foi avaliada como uma ‘exceção’ de nossa amostra, pois não apresentava um perfil ‘desviante’ como os outros quatro alunos:

a J. pra mim, a mãe dela super rigorosa com ela, eu acho que ela reprimia um pouco a J.. A J. muito quietinha, aquele jeitinho dela assim, uma vez eu tive oportunidade de ver a mãe dela com ela lá, a J., quietinha, aquela coisinha assim... no final do ano ela se soltou mais, no final do semestre, mas era..., de certo ela aprendeu a reagir porque no primeiro semestre eu achava ela retraidinha (Professora 1, Anexo II: 63).

J.... ela é tão normal (risos)... eu acho, sabe, ela é até muito certinha assim. Normal [porque] ela não é caladinha e não é agitada, sabe. É uma criança normal, aprende, assimila as coisas, é um pouco lenta pra fazer as atividades, mas (...) isso não é nenhum defeito. Acho que apenas tem que saber trabalhar assim, porque quando for mais conteúdo ela pode ter alguma dificuldade em assimilar as coisas. Mas é uma criança normal, acho que de todas que você pegou é a normal assim, aliás, que que é normal? Aquela pessoa que age de acordo com o sistema, ou seja, com os padrões né, propostos pela sociedade, pela escola, isso é uma pessoa normal. Caso ela não siga essas normas, esses padrões, ela se torna o que? Uma pessoa anormal né (Professora 3, Anexo II: 25-6).

a J. é uma criança assim alegre, educada, de bom comportamento, desenvolveu bem comigo durante o período que eu estive lá na questão do conteúdo, da aprendizagem. A J. eu não tenho muito o que falar não, pra mim assim, uma criança normal, em relação às outras né, eu acho que ela age de maneira normal, alegre, comunicativa né, gosta mesmo assim das coisas que são da idade deles mesmo, de brincar, de sorrir, de pular, conversar. Comigo ela me contava muito caso né (Professora 2, Anexo II: 43).

De forma bastante explícita revela-se o que é considerada uma criança ‘normal’ para a escola: aquela que possui o comportamento desejado pela sociedade. E J. se encaixava bem nesse modelo, segundo as professoras. Tão bem que as professoras nem tinham muita coisa a comentar, ou seja, parece que o trabalho com ela já estava encerrado, que a menina já estava preparada para o mundo de acordo com as expectativas e desejos da escola. Era uma menina de bons modos, educada, sociável, integrada ao grupo, respeitosa e obediente.

Ressaltou-se, por outro lado, sua ‘lentidão’ para as atividades, sua falta de eficácia para concluir as tarefas. Mas fora isso, a menina ‘assimilava’ tanto os conteúdos quanto os códigos de comportamento, o que poupava a escola de maiores preocupações com ela.

O aspecto da discriminação pode ser sentido tanto em situações mais sutis quanto explícitas ocorridas na sala de aula. Um exemplo desse último caso pode ser citado:

J. está sentada na mesma mesa de W. e D., que não gostam. Mandam ela sair. A professora interfere e diz a D. que ele peça licença: 'J., dá licença que eu tava sentado aqui!', pede para ele repetir. Mas ele prefere sentar na outra cadeira vazia. W. então fala: 'sai J. nojenta, feia, tomou café e ficou peta!'. A professora então disse: 'W.! e você? Tomou leite e ficou branco?!'. As crianças riem. Ele responde: 'não, eu nasci assim' (Caderno de Registros, 22.10.99: 76).

Essa foi uma das vezes em que a discriminação foi explicitada por uma das crianças, pois em outras situações, a exclusão era mais subjetiva, como p.ex., a não aceitação da garota para participar de alguns grupos em brincadeiras ou outras atividades.

Já K., quinto sujeito de pesquisa, foi escolhida em virtude de sua quietude e submissão excessivas, fatores que a faziam quase 'desaparecer' da sala de aula, ou seja, sua presença não era muito notada. A respeito desta aluna, as professoras afirmam:

a K.... a K., muito quietinha, pra mim, eu não sei se é comigo, mas ela quase não expõe o pensamento dela. É uma criança inteligente sabe, tudo, as atividades todas que eu proponho ela faz, muito bonitinho, muito organizado, muito responsável. Pelo que eu observei ela atingiu o objetivo proposto em termos de conteúdo sabe (Professora 3, Anexo II: 26).

a K., eu pude assim conhecer muito pouco, né. (...) muito tímida, retraída, quietinha, caladinha. Inclusive quando eu fazia a rodinha informativa né, no início da aula, pra gente conversar sobre o final de semana, feriado né, um dia passado, ela nunca conseguiu se expressar, né. Então às vezes eu perguntava ela baixava o rostinho, dava aquele sorrisinho assim tímido, mas não falava mesmo, muito caladinha. (...) agora no final mesmo pra mim foi que ela foi

socializar, sabe, com a turma. Entre o grupinho dela de mesinha né, as quatro, ela não tinha problema, ela conversava, se expressava, conseguia fazer as tarefinhas dela, brincava com as outras crianças no parque, no pátio (Professora 2, Anexo II: 43).

K. não era vista como aluna-problema. Pelo contrário, as professoras respeitavam seu jeito de ser e por isso nem tentavam mudá-la, buscando instigar sua participação. Por mais que o perfil desejado pela escola seja do aluno mais participativo, criativo e crítico (Anexo VIII, PPP), o maior esforço das professoras localizava-se no trabalho com aqueles alunos de comportamento ‘difícil’. Como K. não estava nessa categoria, não havia um maior empenho das professoras com relação a ela.

A suposta dificuldade de socialização seria consequência desse comportamento tímido e fechado que K. possuía. Mas há uma contradição quando se fala em socialização. Já discutimos o entendimento da escola acerca desse conceito, que é visto como um movimento no qual a criança busca abrir-se para o mundo. Partindo desse pressuposto, como é possível dizer que a menina não ‘socializava bem’ se ela, inclusive, participava de um grupo na sala de aula?

Em termos de desenvolvimento e aprendizado, a menina alcançou os objetivos propostos pela escola, já que desenhava, pintava, copiava, brincava, enfim, era uma criança ‘normal’, com exceção da quietude excessiva, que, na verdade, não constitui ‘desvio’ na visão da escola. Pelo contrário, ajuda a professora a desenvolver o conteúdo em sala de aula, motivo pelo qual, possivelmente, não houvesse maior empenho para modificar tal comportamento.

Mas, apesar de ser bastante tímida, K. sabia impor respeito. Quando algum garoto, fazia brincadeiras que lhe incomodavam, ela não chamava a professora e nem chorava, mas não deixava de se defender. Ou seja, ela reagia às ações dos outros, buscava se impor nas relações constituídas na sala de aula.

Mas foi, sobretudo, o critério do ‘bom comportamento’ que norteou sua escolha enquanto sujeito desta pesquisa.

Percebe-se que em termos gerais, o grupo de sujeitos escolhidos é visto como capaz e inteligente. Todavia, W., D. e M. são considerados os mais difíceis, justamente porque impõem seu pensamento e suas ações, que ainda não estão enquadrados às exigências da

escola. Já as alunas K. e J. são apontadas como crianças bem educadas e equilibradas, apesar dessa última ser quieta demais. Ou seja, as especificidades de cada aluno em relação ao perfil individual e coletivo delineado pela escola é que alteram significativamente a avaliação feita a seu respeito.

6. Descortinando a construção das representações das crianças

“o corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões” (Vigarello apud Soares, 1998: 17).

Até aqui abordamos em nível geral, como a pré-escola pensa e trabalha a educação infantil, vista através de sua proposta pedagógica, organização do trabalho pedagógico, avaliação, além das diversas atividades que materializam seus objetivos. Com base nisso, buscamos mapear algumas pistas indicativas da representação de corpo da pré-escola estudada, ou seja, de seu currículo.

Foi justamente por considerar que o currículo implica os princípios e proposições, na grade e na delimitação dos conteúdos e da programação, materializando-se nas práticas cotidianas, no clima que se cria e se expressa nas ações comandadas, geralmente, pelas próprias professoras, que percorremos aquele caminho mais amplo. A constituição da representação de corpo da criança passa, necessariamente, pela sua experiência escolar, onde ela tem acesso a certas informações instituídas e constituídas pela instituição. Isso significa que as mensagens expressas nas falas, desenhos e escritas das crianças têm influência de uma linguagem indireta, que está implícita nas questões. Ademais, existem as informações transmitidas pela prática de quem as educa e pela prática do seu próprio grupo. Ou seja, todos esses são elementos constitutivos do contexto estudado.

Procuraremos discutir as concepções de criança e corpo do Jardim de forma mais direta, buscando verticalizar as análises para chegar às representações de corpo elaboradas pelas próprias crianças, levando em consideração como elas vêem a escola, os colegas e a si mesmas.

6.1. A concepção de criança do Jardim

A partir do Projeto Político Pedagógico e dos discursos das professoras, coordenadoras e diretora, extraímos a concepção de criança da instituição estudada, sentida nas várias caracterizações que lhe foram atribuídas.

Inicialmente, podemos dizer que a noção de criança possui relações com a concepção do papel da Educação Infantil e o perfil de seus professores e funcionários.

A maioria das professoras formou-se no Magistério, sendo que algumas são pedagogas. Já os funcionários possuem apenas o ensino fundamental, excetuando-se o pessoal administrativo, com nível médio e até superior. Tanto professores quanto funcionários são concursados pelo Estado e o critério de seleção do pessoal que trabalha na escola é o gosto pela criança:

tem que gostar de criança. Se a pessoa não gosta (...) a pessoa não fica, não rende. Então é um trabalho mais, tem que ter mais dedicação, carinho... até o professor também, ele tem que gostar desse espaço, de trabalhar com criança. Nós temos professores de Magistério né, que já são antigos aqui, e tem os pedagogos também. Mas, é, por incrível que pareça muitas vezes tem, professores de Magistério que trabalham bem melhor, (...) do que os pedagogos. Trabalhar melhor é dedicar realmente, porque o salário não compensa, pelo ideal em trabalhar, em fazer alguma coisa pelas crianças. E, e às vezes, tem algumas pedagogas boas [que] tem dificuldade de entrosamento com as crianças, a parte didática, né, elas tem mais dificuldade que as do Magistério... (pausa) ...não são todas (Diretora, Anexo II: 15-6).

É possível notar que há um perfil do profissional necessário para atender à demanda do Jardim de Infância: pessoa carinhosa, afetuosa, paciente e dedicada. Esse perfil parece ser mais importante que o nível de formação dos trabalhadores da pré-escola, pois a Direção da instituição enfatiza um tipo de relação ideal entre criança-adulto em detrimento do seu nível de formação. Isso pode ser sentido na afirmativa de que as professoras com

formação no Magistério se relacionam ‘melhor’ com as crianças, isto é, trabalham melhor que as pedagogas.

A necessidade de priorizar um coletivo de profissionais com esse perfil, possivelmente está diretamente ligada a uma visão de que a criança é alguém privada de afetividade, aspecto que a pré-escola se encarregaria de compensar.

a criança tem o direito de brincar, de estudar, né, ter as suas próprias vontades, e aí cabe ao adulto colocar os limites, mostrar o certo e o errado né, eu acho que ela tem direito de ter carinho, amor, atenção, respeito, dedicação, que é o que falta muito hoje né, principalmente nas crianças de escola pública. Na escola pública (...) além do pai e da mãe ficar fora, dia e noite, né, a criança ainda fica totalmente né, sem amparo nenhum, desprotegida mesmo (Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 38-9).

Dessa fala, apreende-se uma franca desvalorização da escola pública, relacionada a sua função social de classe, isto é, ao papel de atender aos filhos dos trabalhadores. Ressalta-se que as crianças daquela Pré-escola são ‘abandonadas’ porque os pais trabalham e não possuem tempo para suprir suas necessidades em geral. Parece haver uma compreensão de que a pré-escola para as classes populares aproxima-se da creche, ou seja, o motivo que leva a criança pobre a procurar a pré-escola está em seu ‘abandono’. Já a criança abastada, busca ‘sabedoria’.

Tal visão nos remete ao discurso do início do século que afirmava serem os asilos, creches e maternais destinados exclusivamente aos filhos de mães trabalhadoras, cumprindo uma função assistencialista, em oposição aos jardins-de-infância, feitos para a burguesia, e que por esse motivo, seriam ‘educativos’.

No entanto, essa é uma versão ideológica acerca do papel a ser cumprido pelas instituições de Educação Infantil. Kuhlmann (1998) desconstrói tal visão apontando que, historicamente, é a origem social, de classe, e não a institucional que define os diferentes objetivos das instituições de atendimento à infância, lembrando que a assistência, também é uma proposta educativa.

Segundo nosso ponto de vista, a afetividade pode ser interpretada de maneira mais dialética. Reconhecemos sua importância não pelo fato de as crianças estarem privadas de carinho, mas porque realmente necessitam vivenciar relações afetuosas, principalmente em idade pré-escolar. Inclusive, Wallon (1979) diz que a emoção é ponto de partida do psiquismo, da construção da pessoa e do conhecimento, destacando o papel do ‘outro’ nesse processo. A *“razão nasce da emoção e vive da sua morte”* (Dantas, 1992: 86), tendo suas raízes na vida orgânica, corporal. A afetividade permite apreensão dos instrumentos e signos com os quais a atividade cognitiva trabalha. E quaisquer alterações emocionais têm influência direta sobre as mudanças tônicas/musculares/corporais. Corpo e afetividade andam de mãos dadas, influenciando-se mutuamente e por assim dizer, influenciando a cognição. Portanto, quanto mais o ambiente escolar oferecer um clima de respeito e afeto pela criança, mais estará favorecendo seu desenvolvimento integral.

Contudo, a ênfase no voluntarismo apenas reforça a idéia preconceituosa de que os alunos filhos de pais trabalhadores estariam desprovidos de ‘afetos’ e portanto, necessitariam de maiores estímulos para desenvolver-se.

Mesmo o real desenvolvimento de relações afetivas desencadeadoras dos processos de formação da personalidade e da construção do conhecimento das crianças pode ficar prejudicado diante dos problemas de formação das professoras e dos funcionários. Desse modo, a principal preocupação da pré-escola precisaria voltar-se para o nível e o tipo de formação profissional de seus trabalhadores, até para que pudesse realmente falar em boa qualidade de atendimento.

A infância é caracterizada, ainda, como uma fase ‘boa’ de se viver, na qual as crianças possuem direitos e deveres, sendo vistas como seres espontâneos que ‘naturalmente’ desejam agir sobre o mundo. Ou seja, a criança é um ser ativo:

ser criança.... é pular, brincar, saber sentar, saber levantar (risos), é, é... sorrir, cantar, falar, todo mundo tem um lado de criança dentro de si, eu pelo menos tenho, (...) ser criança é poder sabe, falar sem pensar entendeu. Apesar de eu tá indo contra o que eu falei no começo né (risos), eu reconheço, mas ser criança é isso sabe, ter vontade de pular, dançar, cantar.... pra confirmar o que eu disse no começo, saber ouvir, (risos) (Professora 3, Anexo II: 23).

Primeiramente, são ressaltadas as atividades alegres e espontâneas, que não precisariam, necessariamente, ser regradas. Para essa professora, ser criança é guardar uma irracionalidade que a maioria dos adultos perdeu, mas que ela diz manter. Aparentemente, a professora falou da criança que foi, representando a si mesma. Com base nisso construiu uma imagem de infância, que, contraditoriamente, não corresponde à realidade de sua prática pedagógica.

Além de ter reconhecido que não brincava e que, enquanto educadora, objetivava ensinar às crianças os conteúdos e limites do ambiente escolar, sua postura em sala de aula sempre indicou uma incessante busca pelo disciplinamento dos alunos. Tanto isso é verdade que, ao final de sua fala a professora resgatou que além das atividades a que a criança teria direitos, ela também precisaria ‘saber levantar, sentar, ouvir’, enfim, aprender as normas. Ou seja, a realidade cotidiana da prática pedagógica na pré-escola acaba traindo essa imagem de infância espontânea e feliz.

Também para a Ex-Coordenadora Pedagógica, ser criança é viver a infância, uma fase ‘naturalmente’ boa:

a infância é a fase, básica né, da vida de todo mundo, porque não ter uma infância boa, complicado, às vezes lá na frente aparece um monte de coisas. Então ser criança é, viver aquela fase que hoje em dia não tá acontecendo muito, até pela situação de vida. A criança não tem como ter tanta responsabilidade, ela tá aprendendo, né, vendo exemplos. Então, acaba que, ela não vive muito aquela fase dela né. Ser criança é ser feliz, né, é legal, é bom (Anexo II: 54).

Em geral, nas falas, pinta-se a imagem de uma infância feliz, ativa e inocente que deve ser valorizada em si mesma. A criança teria valor pelo seu presente, sendo considerada na imediatividade das relações sociais e não pelo que ela poderia vir-a-ser no futuro. Interessante notar, ainda, que as afirmativas românticas feitas pela Ex-Coordenadora, aproximam-na dos princípios defendidos por Rousseau.

Nesse caso, a hipótese de que a pré-escola mantém relações com o mundo do trabalho não é confirmada explicitamente. Vejamos como essa questão é abordada no Projeto Político Pedagógico da instituição, já que ele reflete uma certa representação de

criança que baliza as ações propostas para atuar na educação infantil. Parece ser justamente essa representação de infância que define o projeto.

O PPP denomina-se “*Construindo Conhecimentos*” e para lidar com essa criança, defende um professor capacitado, objetivando

a melhoria da qualidade de ensino da pré-escola com ações sistemáticas e planejadas fundamentada na criança e seus conhecimentos, visando-a como ser ativo, capaz e motivada pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências desenvolvendo os processos de aprendizagem (Anexo VIII, PPP: 6).

O PPP vê a criança como ser ativo, possuidor de experiências e capaz, cuja inteligência é percebida como uma estrutura mental/intelectual. Esta deve ser motivada para que a criança amplie seus conhecimentos e desenvolva sua aprendizagem. O desenvolvimento, então, é considerado um processo individual que determina a aprendizagem.

Isso pode ser sentido nos objetivos do Projeto: “*oportunizar a criança a se desenvolver em todos os aspectos e se tornar capaz de um bom relacionamento no meio que a cerca*” (Anexo VIII, PPP: 7). A criança é o próprio agente do seu desenvolvimento, que assume uma perspectiva individual. Nesse sentido, se a criança não faz as coisas sozinha, é porque tem problemas, dificuldades ou ainda está ‘imatura’. Aqui é utilizada uma categoria piagetiana para explicar o desenvolvimento, visto como processo endógeno que obedece a certas etapas cumulativas dos esquemas que a criança deve, necessariamente, formar.

Para Vygotsky (1991), ao contrário, o melhor aprendizado antecede o desenvolvimento. Ademais, para aprender a criança necessita do auxílio dos outros – adultos, criança, cultura, aparatos tecnológicos –, essenciais para diminuir a distância entre seu desenvolvimento real e potencial. Tal perspectiva considera que o desenvolvimento é um processo intimamente ligado ao aprendizado, estabelecendo-se nas relações sociais da criança. Enfim, o bom ensino se adianta ao desenvolvimento, e este, necessariamente precisa daquele (Idem).

Outro princípio da pré-escola é possibilitar o convívio, reconhecida a necessidade de trabalhar a interação social, ou seja, a socialização. Mas, será que a instituição percebe o ‘outro’ da interação apenas no sentido da relação imediata do aqui-agora, ou como um ‘outro ampliado’?

Vygotsky (1991) e Wallon (1975) trabalham com o outro ‘ampliado’, que constitui-se tanto no outro imediato quanto no agente de cultura. Na relação criança-criança, as duas podem pertencer ao mesmo grupo cultural ou possuir culturas distintas que ensinam valores e práticas diferenciadas. Aqui, o ‘outro’ é analisado como o ‘outro’ de uma determinada classe, situado num determinado modo produtivo, que tem interferências de um corpo capitalista. Essa visão mais global não aparece no PPP e nem nas falas dos adultos.

A socialização é vista pela pré-escola mais no sentido de adaptação ao sistema. Apesar de falar da criança como sujeito social e histórico, o PPP enfatiza a noção de ‘ser humano’, ou seja, um ser genérico prevalece no lugar do indivíduo pertencente a uma dada classe social e cultura específica.

Além disso, ao destacar a importância da socialização, é enfatizada uma convivência pacífica, sem conflitos ou oposições, ou seja, visa-se o ajuste da criança ao sistema escolar, notado no uso de categorias como ‘cooperação’. Tal entendimento provavelmente é captado na teoria de Piaget, que vê a socialização no sentido de ‘adaptação’ ao meio.

É preciso dizer que no PPP como um todo, há uma abordagem teórica respaldada nas categorias piagetianas mais tradicionais, quais sejam: egocentrismo, interação, socialização, raciocínio lógico-matemático. A escola incorporou as categorias já disponíveis no senso-comum e as re-significou, transformando-as de acordo com suas possibilidades interpretativas, interesses e necessidades. E é daí que retira muitos dos argumentos sustentadores de sua proposta educativa.

Mas afinal, quem vai construir conhecimentos? Será que a escola propõe a construção de um conhecimento sobre o corpo? Sobre a totalidade da criança no espaço, na sociedade capitalista da qual faz parte?

Pelos indícios até aqui percebidos, parece haver uma preocupação com essa questão. Vejamos como isso se dá a partir da concepção de corpo do Jardim, explicitada no

Projeto Político Pedagógico em contraposição com as afirmações e práticas pedagógicas da instituição.

6.2. A questão do corpo no Jardim

É função da pré-escola estimular as crianças a se desenvolverem nos planos intelectuais, sociais, físicos e motores, como também, o acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania, através de um ensino transformador (Anexo VIII, PPP: 6).

O Projeto Político Pedagógico arrola várias atividades com o intuito de materializar seus objetivos. A linguagem corporal aparece em várias dessas atividades – artes, recreação – e de outras, como o teatro, simplesmente ‘desaparece’.

Em termos objetivos, o corpo, sua expressão e suas dimensões representativas são trabalhados no teatro. Apesar disso, os objetivos específicos dessa atividade no PPP não se referem à linguagem gestual: “*desenvolver a linguagem oral e criatividade; ampliar os aspectos culturais, sociais, psicomotor, dentro e fora da escola, em grupo e na comunidade, desinibir a criança*” (Anexo VIII, PPP: 15). Ignora-se o trabalho de introspecção de crenças, expressões, valores e visões de mundo realizada no teatro.

A linguagem oral é destacada como se não fizesse parte de um todo corporal e como se o gesto não tivesse importância na constituição da própria fala verbal, que no caso do teatro, possui uma dimensão interpretativa. O que aparece em relação ao corpo, é o trabalho de aquisição de habilidades motoras, ou seja, de movimentos úteis e bem enquadrados em detrimento de uma expressão corporal. Ademais, as dramatizações geralmente se orientavam por temáticas religiosas. Fica nítido, daí, a noção de que o corpo deve ser trabalhado no sentido de contê-lo e não de expandi-lo ou abri-lo para um mundo amplo e em constante mudança.

No trabalho com Artes são destacadas várias atividades como dança, teatro, música e artes plásticas para a criança desenvolver a capacidade de **se** expressar espontaneamente. Nesse caso, o movimento é visto como expressão natural e processo endógeno, da própria criança, sem considerar os aspectos relacionais que auxiliam essa construção. A coordenação motora é outro objetivo específico dessa atividade, e geralmente é à coordenação motora fina que se dirigem as principais propostas: as artes plásticas fariam isso, visando o desenvolvimento da escrita.

Os objetivos específicos da Recreação são a expressão corporal, socialização e a interdisciplinaridade brincadeira/conteúdos. No cotidiano da Pré-escola, tais atividades eram realizadas durante o recreio em um pátio específico para isso, direcionadas para meninos ou meninas em diferentes dias. Os garotos geralmente jogavam futebol e as meninas brincavam de bambolê ou elástico. Desse modo, parece que a expressão corporal objetivada era orientada para o exercício dos papéis feminino e masculino articuladamente com o trabalho de coordenação motora.

Os espaços físicos destinados ao trabalho com o corpo, quase sempre são aqueles mais específicos, como o pátio e o parque. Isso está presente tanto no PPP quanto nas falas dos adultos, que de modo genérico citam esses locais como os mais apropriados para esse fim. Ao conversarmos sobre a importância e a abordagem de corpo feita pela Pré-escola, a Professora 3 respondeu que:

tem horário de pátio e parque. O parque eles brincam, correm, brincam de areia, de uma forma indireta tá trabalhando o corpo, certo?! O pátio, um dia é pra trabalhar com brincadeiras, outro dia é livre. (...) trabalhar o corpo ajuda muito, porque desenvolve a coordenação também. Quando a gente fala a coordenação não é só a coordenação assim, motora da mão, saber escrever, pintar, não é só isso. Eu acho que o corpo ajuda muito, porque igual eu trabalhei com eles, o numeral cinco. Aí eu levei pro pátio e fiz no chão. Eu mandei andar de uma perninha, mandei andar pulando, ou seja, através de um conteúdo eu trabalhei a expressão corporal, porque o meu objetivo além de fixar o numeral cinco né, é tá desenvolvendo a coordenação também. Então, essa expressão corporal ajuda bastante, no conteúdo trabalhado em sala, né, acho que em sala devia ser trabalhado mais que às vezes passa despercebido.... (Anexo II: 22-3).

É explícito o entendimento de que o corpo não precisa ser trabalhado em sala de aula, mas apenas em lugares abertos e espaçosos, destinados justamente a isso. No planejamento ele é abordado com vistas a desenvolver a coordenação motora, tanto a fina

quanto a global, e sua importância, segundo a professora 3, reside no fato de que ele é um auxiliar do desenvolvimento cognitivo. Por isso, ele precisa ser ‘dominado’, quer dizer, através da psicomotricidade a criança começaria a controlar melhor seu corpo, suas energias, o que acarretaria numa espécie de ‘prontidão’ para o ensino dos conteúdos da escola. É interessante a descrição da aula citada pela professora 3 como exemplo desse trabalho ‘integrado’:

A professora diz que vão aprender um novo numeral: o cinco. Escreve no quadro. Mostra com seus dedos como conta até o cinco. (...) ensina os movimentos que formam o número cinco. Repete algumas vezes no quadro e manda os meninos fazerem o movimento no ar com seus próprios dedinhos. Leva as crianças para o pátio para aprenderem o numeral através de uma brincadeira. Desenha o número 5 cinco no chão, bem grande, com setas indicando como escrevê-lo e manda as crianças sentarem-se contra a parede e ficarem quietas. A brincadeira é andar em cima do número com equilíbrio, em grupo de cinco crianças (Caderno de Registros, 25.10.99: 78V).

O movimento foi trabalhado desde a coordenação motora fina, com os ‘dedinhos’, para as crianças dominarem a mecânica da escrita do número, até a coordenação motora global, afim de ‘fixar’ melhor o conteúdo. Para além da psicomotricidade, a Pré-escola atenta-se para outros meios de chegar àquele objetivo de ‘controle’ do corpo. A Ex-Coordenadora Pedagógica, p.ex., enfatiza que essa questão é trabalhada

em termos de esquema corporal mesmo, [o professor] vai tá trabalhando lado direito, esquerdo, em cima, em baixo, partes do corpo é visto mais na questão do... das sensações mesmo, dos cinco sentidos né, olfato, visão paladar. Acho que a criança tinha que sair da pré-escola, pelo menos tendo essa noção, sabe, de, de esquema corporal, de onde que tá tal coisa no meu corpo. (...) às vezes, os professores tá preocupado se ele tá escrevendo o ‘A’ certinho, e às

vezes a criança não tá nem sabendo nem como que é o corpo dela direito, qual que é o espaço que ela ocupa. Vai refletir no trabalho lá motor. Se a criança não tem uma boa visão dela mesma, acaba refletindo na hora de fazer a letrinha, o número, que ela não tem uma noção de espaço, de, de limite. Por isso que a gente bate nessa tecla de ir pra pátio, trabalhar equilíbrio, a questão de limite né. De tá fazendo esse trabalho mesmo prático, quando for pro escrito, ele ter uma firmeza melhor. Então, é fundamental, essa parte, de tá fazendo o reconhecimento do próprio corpo (Ex-Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 53).

Enfatiza-se o ‘reconhecimento’, isto é, a nomeação das partes do corpo, visto de maneira fragmentada. Dominar o próprio movimento, tendo equilíbrio, ‘limite’ tanto espaço-temporal quanto relacional, é essencial para a aquisição e ‘firmeza’ da escrita. Afinal, como é possível conhecer o mundo se a criança não conhece a si mesma?

Desse modo, a criação de uma disposição da criança para a aprendizagem escolar parece ser o principal objetivo do trabalho com o corpo na Pré-escola.

Fala-se também em ‘expressão corporal’, isto é, parece que aquela noção amplia-se para outros horizontes. Vejamos um exemplo:

o corpo a gente trabalha assim, é... envolvido tudo né, a questão da psicomotricidade, a coordenação motora, entra aí as brincadeiras de pátio, a recreação, dramatizações, o que é mesmo trabalhado no dia-a-dia na sala de aula, isso é colocado no planejamento, entendeu, a exploração do corpo da criança né, através disso aí, a gente trabalha dentro de sala e fora de sala, no próprio parque, né. (...) isso é de fundamental importância, né, porque a gente tira por base nós mesmas. Eu tenho dificuldade, algumas professoras têm dificuldade às vezes, em se localizar, né, em reconhecer o que é direita e esquerda, não tem aquela noção assim, de lateralidade bem definida, de psicomotricidade mesmo. O que que foi isso aí? Foi a falta dessa condição de ter sido trabalhado esse lado da criança, né.

Então na pré-escola é muito importante trabalhar o corpo, colocar a prática junto com a teoria, né, porque isso aí é uma coisa que a criança carrega pro resto da vida. (Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 38).

A ‘expressão do corpo’ é explorada em várias atividades, incluindo até mesmo a sala de aula como espaço possível para sua realização. No entanto, a ‘psicomotricidade’ prevalece, mesmo porque, a base explicativa dessa ‘necessidade’ está num conhecimento empírico. A Coordenadora utiliza-se de sua corporeidade e das colegas como exemplo ‘negativo’ de domínio corporal. Ou seja, toma-se por referência para afirmar que o senso de localização, equilíbrio, noção espaço-temporal são importantes para a formação, sinalizando o caráter eminentemente utilitário conferido ao movimento pela Pré-escola.

Nesse sentido, o corpo torna-se veículo de expressão na medida em que a criança o ‘domina’, dada a necessidade de adequá-lo aos parâmetros técnico-sociais de comportamento. O movimento precisa ser exercitado, pois implica em desenvolvimento. O corpo é instrumento de ação, repetição e adaptação.

Enfim, deve ser domado, polido para auxiliar o desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente, o aprendizado. Isso se dá a partir dos exercícios que trabalham a psicomotricidade e o esquema corporal. A descoberta do corpo, dos movimentos e conhecimentos desejáveis pela criança é *“substituída pelos movimentos ‘necessários’ a uma ‘boa aprendizagem’, em especial da leitura e da escrita – que só acontecerá após a pré-escola”* (Esteban, 1997: 25).

Para isso, lança-se mão de mecanismos de disciplinarização, como a ginástica, p.ex, quando os alunos mostram-se muito ‘agitados’ e necessitam acalmar-se para fazer as tarefas:

As professoras comentaram as questões de alimentação que o filme transmitiu. Ma. da sala 4 machuca um aluno de Alexia que lhe chama atenção e lhe tira daquele lugar. Alexia fala sério com o menino para que não faça mais aquilo, porque não está ali para bater nos outros. A Professora 1 leva Ma. e Dê. para perto dela. As crianças dispersaram e (...) Alexia puxou uma ‘ginástica’. Mandou

levantar, espreguiçar, pular, subir na ponta dos pés, sentar novamente e olhar o filme (Caderno de Registros, 02.06.99: 33V-4).

Pensamos ser esse um exemplo nítido da tentativa de adestramento do corpo em função dos objetivos da pré-escola. A transmissão de um filme muito longo com a presença de uma média de 60 crianças na sala de aula só poderia ser efetivada mediante a utilização de ferramentas que tratassem de dissipar as energias dos alunos. Nesse caso, prontamente a exercitação física serviu aos interesses de controle corporal.

O uso do uniforme também diz respeito ao disciplinamento. Porém, ele não é colocado de modo tão rígido. Argumenta-se que a sua adoção

é mais pra identificar a criança. Essa idade é importante que, até ... pro adulto ou, às vezes tem muita criança fora da escola e ela estando uniformizada logo ela é identificada entendeu? Então é mais pra identificação, mas não é uma exigência, é pra quem quiser, porque muitas vezes a criança carente não tem como, às vezes, quando é bem carente, nós damos o uniforme né, pra criança, é a camiseta (Diretora, Anexo II: 16).

Segundo a Direção, o uniforme não é obrigatório e teria a função de proteção, defesa da instituição, para que estranhos não fossem confundidos com os seus alunos, o que mostra uma flexibilidade em relação ao seu uso. De qualquer forma, para manter uma linha de identificação, a escola até mesmo doa camisetas com o seu emblema aos 'carentes'.

Por um lado, há coerência nessa explicação, considerando alguns incidentes ocorridos nas escolas públicas nos últimos anos. Contudo, por outro lado, o uniforme remete à aspectos da constituição de uma identidade, já que acaba por 'igualar' as crianças em sua aparência. Constrói-se um sentimento de pertencimento a um conjunto, a um 'corpo' social padronizado, disciplinado e controlado, e isso parece ter conseqüências na forma como as crianças vão compondo a visão de si mesmas, enfim, suas representações de corpo.

Também as formações de fileiras podem ser consideradas ferramentas disciplinadoras. Porém, na instituição pesquisada, elas não foram usadas explicitamente desse modo, já que sempre eram organizadas através de músicas: *“deu o sinal e as professoras formaram as filas cantando, puxadas por Alexia: ‘e é chegando, ficando atrás, criança educada é assim que faz’, e todos cantaram”* (Caderno de Registros, 02.06.99: 34: 39V-40). Ou seja, não há a exploração de falas rudes ou nitidamente autoritárias, mas o convencimento através de práticas mais sutis.

Mecanismo explicitamente disciplinador é o castigo, denominado de outra forma pelas professoras: punição, pois a palavra castigo seria muito ‘pesada’. Também a ameaça faz parte dessa esfera mais coercitiva de que a escola se utiliza para ‘ensinar’ os bons modos às crianças:

essa punição que eu falo ééé, porque muitas, igual à escola que eu trabalhei de Jardim II, você não podia ãh... você não podia castigar um aluno. Então assim, quando eu falo castigar dá impressão de má né?! Num é, tipo assim, fazer com que ele veja sabe, que tá errado. Lá no IEG eles dão isso pra gente, tipo assim, punir com o que eles mais gostam ‘ah gosta de ir pro parquinho, então vai ficar sem parquinho!’. Então assim, apesar de ser uma escola sócio-interacionista..., tem esse outro lado também sabe, de, de poder corrigir o aluno castigando pelo lado assim, proibindo o que ele mais gosta, entendeu?! (Professora 3, Anexo II: 21).

Não se trata de ‘maldade’, mas de ‘correção’, enfatiza a Professora 3. E isso pode ser feito através do reforço negativo, retirando-se algo de que as crianças gostem. Mesmo sendo construtivista, o castigo é permitido pela instituição. Possivelmente essa seja uma das coisas ‘boas’ do ensino tradicional que a pré-escola afirma manter em sua proposta educativa. Na opinião da Coordenadora Pedagógica

essa questão do castigo é séria porque a escola sempre discute isso aí. Nós costumamos dizer para o professor pra que ele não fale pra criança que ela vai ficar de castigo ‘você vai ficar aqui pra pensar

no que que você fez de errado pra ficar aqui' né, 'por que que você vai ficar sem recreio? O que que você fez na sala ou no pátio que você vai ficar sem recreio? Você vai pensar se no que você fez, você agiu de maneira correta?', né. Então a gente procura pôr a criança pra raciocinar na atitude que ela teve, sabe, no comportamento que ela teve. E muitas vezes o professor não respeita muito isso aí, porque isso, a coordenação e a direção passa dessa maneira, que não deve ser colocado castigo, e sim 'você vai ficar aqui pensando'. Mas às vezes essa criança costuma fazer tão.. é, vai virando tanta rotina que o professor às vezes fala 'você vai ficar de castigo' né, 'você vai ficar sentado aí', 'você vai ficar sem recreio', 'você vai ficar em pé'. E a gente não tem meios mesmo de punir essa criança. O que às vezes ainda o professor faz, coloca a criança num cantinho lá na sala, separado das outras. Quando a coisa já é mais séria já traz pra cá na hora do recreio né, pra coordenação (Anexo II: 49).

Entretanto, vemos que o castigo nessa instituição assume outros 'formatos', não se assemelhando àquelas práticas medievais e renascentistas que investiam chicotes ou penitências contra as crianças. A palmatória 'acabou', sentar no milho é coisa do passado e contato corporal 'nem pensar'. Até mesmo o nome da prática se transforma: não deve ser chamada de castigo, mas de 'momento reflexivo':

uma coisa que a escola não, não admite, é uma visão até da direção, é de, de contato sabe, porque isso não cabe à escola. De tá pegando menino pelo braço, beliscar, essas coisas não podem acontecer, né. É uma questão até de desrespeito ao ser humano e não é papel do professor fazer uma coisa dessas, né. Agora, que é uma coisa que a gente tá controlando o tempo inteiro, não. (...) às vezes a punição é ficar na hora do recreio. (...) ela vai pra sala dos professores e fica lá, a gente explica o motivo dela tá ficando ali. É... é válido? Adianta? Resolve o problema? Às vezes resolve, às vezes não.

Então a gente chama os pais pra tá conversando também, que é pra tá fazendo um acompanhamento. Tem alguns comportamentos, que a gente dá como castigo, como ficar sentado separado dos coleguinhas. (...) Eu acho que às vezes resolve, a punição, você tirando alguma coisa resolve porque ela vai saber, que é aquela coisa de condiciona mesmo né, tá ruim então vamos tirar pra, não acontecer aquilo mais. Mas às vezes não resolve, determinadas crianças, porque o jeito dela é outro, ela vai se revoltar ainda mais, e continuar fazendo aquele comportamento no caso de tá, é, em sala, punindo a professora mesmo com aquele comportamento... então isso é muito complicado (Ex-Coordenadora Pedagógica, Anexo II: 56-7).

A prática da pré-escola, tal como observamos, é colocar a criança para ‘raciocinar’ sobre seus atos. Mas para isso, ela deve permanecer sentada, quieta, separada do grupo maior, isto é, destacada da turma para lembrá-la de que fez algo ‘errado’, transgredindo as leis escolares. Institui-se a ‘cadeira do pensamento’, um mecanismo de controle bem mais simbólico do que propriamente físico. Ou será que essa é uma oposição aparente? Sim, porque, saber se a criança realmente está pensando no que fez é difícil para a escola, mas controlar seus movimentos e atitudes através da posição que lhe foi destinada – sentada, perto da professora – parece ser mais palpável no plano imediato. Tanto isso é verdade que, quando não surgem resultados já na sala de aula, os alunos são punidos com a retirada do que mais gostam, p. ex., o recreio.

O uso do reforço negativo tem o objetivo de ‘condicionar’ as crianças, seus corpos, seus pensamentos para que não repitam as atitudes condenáveis por parte da escola. Mas, reconhece a Ex-Coordenadora, nem sempre o castigo resolve porque existem meninos ‘incorrigíveis’, que nem a presença dos pais é capaz de mudar.

A professora 1, por sua vez, declara que:

o castigo tem que ser aplicado porque tem crianças que elas, tem que ter o estímulo de alguma coisa, p.ex., se ela fez alguma coisa que mereça castigo e aquilo ali passa batido ela vai achar que

aquilo ali é super normal e eu acho que ela vai continuar fazendo. Agora se ela tem uma atitude né, no grupo, que não é adequada ali, p.ex., agressividade demais, aquela coisa de um bater no outro, de ficar em cima, aí não tem jeito, então eu acho que o castigo tem que funcionar é nesse, nesse aspecto, desde pequenininho. Criança tem que saber que pra cada atitude delas, pra cada ação, vai ter uma reação das pessoas e eu acho que, cabe à escola também esse papel, de punir, porque eles vão crescendo tão sem limite chega lá na quinta série, loucos... Eu acho que o castigo, ele é importante nesse ponto: pra limitar. Mas o castigo, ele tem que ser pensado também, não pode privar a criança do recreio, achava super injusto chegar lá na sala dos professores e ver aqueles meninos sentados lá, sem ter o direito de brincar no recreio. Tem professora que pra dar um castigo pros meninos, expõe mesmo a criança diante dos outros, humilha mesmo. Pra que isso? Eu acho que não deveria ser assim, mas que eles deve ser uma espécie de estímulo mesmo, serve pra condicionar, a gente não se condiciona a tanta coisa? É a mesma coisa com criança (Professora 1, Anexo II: 68-9).

Essa fala demonstra uma contradição entre a necessária aplicação do castigo e suas formas de concretização, afinal, as crianças precisam ter ‘limites’, mas não podem ser privadas de seus direitos. Apesar de criticar o ‘reforço negativo’ e a humilhação dos castigos, no que a professora avança, ela continua ressaltando a necessidade de fazer com que a criança interiorize certos estímulos que a condicionem para a vida em sociedade. A agressividade, p.ex., é citada como uma das justificativas para as tentativas de condicionamento que se dão através da punição. Esta atuaria como meio de trabalhar a socialização dessa criança que se opõe ao outro. Um dos estímulos bastante usados pela escola para forjar esse sujeito mais ‘civilizado’ é a ameaça. Em aula observada, podemos notar como isso acontece:

A professora 3 diz: ‘W., coisa feia, além de falar bobagem e se comportar mal ainda põe a culpa no colega! E senta na sua mesa’.

W. vai para o seu lugar e a professora diz: ‘W., a partir de hoje você vai ficar sem recreio, sem brincar até melhorar’, e ele ficou sério pintando (Caderno de Registros, 26.10.99: 80V).

Tomando emprestadas as palavras de Esteban (1997), é possível afirmar que “*sob o título de socialização, há todo um disciplinamento do corpo e do próprio pensamento da criança, que acaba por impedir o seu avanço além dos limites impostos pela escola*” (p. 30).

Outros fatores de suma importância no que se refere ao corpo dizem respeito à sexualidade e agressividade infantis. Aqui a mídia assume papel fundamental, despertando nas educadoras uma postura contraditória em relação a si. Ao mesmo tempo em que se pensa ser a concepção de mundo das crianças ‘ampla’ em função do seu acesso aos meios de comunicação, afirma-se que estes também atrapalham a educação da criança. Isso por conta das inúmeras cenas de sexo e violência transmitidas pela TV em seus filmes, novelas e até mesmo nos desenhos animados, o que levaria à exacerbação da agressividade e das curiosidades sexuais. As Coordenadoras dizem que:

a televisão hoje, é uma coisa assim, que às vezes tem atrapalhado muito né, um ótimo instrumento mesmo de... de instrução. Ensina, mas também ... a questão dos limites. Então, a televisão, ao mesmo tempo que ela instrui, educa, ela deseduca também, atrapalha. Porque hoje em dia, qualquer hora que a gente liga a televisão tá lá, quando não é sexo, é violência, e aqui na escola principalmente, às vezes até a gente comenta né, alguns fatos algumas coisas assim ‘mas nossa, as crianças com essa idade tá acontecendo isso!’, na parte da relação sexual. As pessoas ficam assim, bismadas né, horrorizadas. Com a violência, a gente vê o tempo todo, é os meninos batendo e chutando e xingando e bate e enforca... que que é isso? É o meio que eles estão vivendo, é o que estão vendo né, é o que às vezes até eles presenciam mesmo dentro da própria família, dentro da sua comunidade, do seu bairro, da sua rua né. Na parte de violência a gente procura mostrar pra criança que ele não tá agindo

certo, que aquilo não é a melhor maneira de tratar a pessoa, né. A questão assim do, da, da parte de relação sexual né, que a gente tem visto aí, tá demais, tá muito aflorado nos meninos, então a gente também tenta mostrar pra eles né, que eles ainda não estão na idade de agir daquela maneira, de fazer aquelas coisas né. A gente sempre procura passar pra eles ‘olha, não é assim, você ainda é uma criança né, você ainda tem muita coisa pra fazer como criança, só quando você estiver grande, que já for um adulto, que estiver trabalhando, estudando, é que você vai poder namorar né, vai poder beijar’... então muitas vezes a gente pega eles beijando na boca, com gestos, com cenas né, outras coisas assim que a gente até fala ‘olha não é assim’. A gente tenta agir de forma natural, não deixando a criança perceber né, e conversa com a criança, com a família [dela], sempre chama o pai, a mãe, que que está acontecendo dentro da família, como que é a relação desse casal dentro de casa, o que que essa criança tem ouvido, visto, pra gente tentar descobrir o que que tá acontecendo ali (Anexo II: 46).

Nesse ponto de vista, a mídia educa e deseduca, criando algumas dificuldades para a escola, principalmente no que tange a aspectos do comportamento que precisam ser cuidadosamente trabalhados, pois têm entranhados em si certos valores morais. A instituição entende que a sexualidade e a agressividade vêm sendo ‘estimuladas’ pela televisão e outras tecnologias da comunicação.

Em parte isso é verdade, porque a qualidade televisiva no Brasil como um todo tem deixado bastante a desejar. A televisão está mais preocupada com seu ibope do que com a forma de propagação das várias informações com que lida. Ademais, ela está articulada a indústrias poderosíssimas que objetivam apenas vender o seu produto, podendo ser ele o sexo ou a própria violência. Por outro lado, é preciso dizer que sexualidade e agressividade são dimensões constitutivas do ser humano. Todo indivíduo possui necessidades biológicas que necessitam ser supridas, e a descoberta do corpo na infância é uma demanda mais que natural. É claro que a sexualidade é construída de acordo com a inserção social e cultural dos sujeitos. Mas, pensar que toda a manifestação corporal relacionada à sexualidade tem

relações com o que a mídia trabalha é ver um sujeito passivo diante do mundo. Há curiosidades das crianças, uma para com as outras, que estão na esfera da sua natureza, e que precisam ser tratadas com tranquilidade pelos adultos. A Pré-escola afirma que age dessa forma, mas ao mesmo tempo, procura os pais para tentar desvendar quais os possíveis ‘problemas’ dessa criança curiosa. Além disso, trabalha no sentido de ir ‘regrando’ a criança para o que é permitido ou proibido pela sociedade, ensinando-a que ‘tem hora para tudo’.

A Ex-Coordenadora pedagógica diz que:

dentro do, do comportamento a gente tem observado que tá sendo cada dia mais complicado, até pela questão da, da, das informações via televisão, via computador, que as crianças tem acesso. Então tudo isso, é... a gente tem tentado, fazer um trabalho de chamar a atenção dessas crianças, porque, a gente tá concorrendo de perto com o computador, concorrendo com a televisão, o professor, se ele não tiver bem, atualizado, ele vai perder. Eu acredito que eles tem ajudado. (...) lá na escola a gente tem o vídeo, a televisão que a gente utiliza até pra ser um recurso na aula, tá, pra tá trabalhando junto com o conteúdo ... até desenho, programas infantis pra tá trabalhando formação de hábitos e atitudes, comportamento. Agora, os meios de comunicação prejudica no sentido de que os desenhos são super violentos, os filmes, a questão da, da parte sexual da televisão. Isso tudo vai refletindo na escola, porque às vezes ela não tem limite em casa pra assistir o que, quando e como assistir e nem explicação do que que ela tá assistindo. (...) aparece violência lá na escola, é, de um, é normal até certo ponto, mas quando começa a ser uma coisa exagerada, descontrolada, que a gente acredita que tá sim, sendo influenciada também por televisão, computador, esses jogos aí de vídeo-game, tudo que é luta, estimula a violência, que estimula, a criança tá copiando, são os heróis, né, que brigam, batem, matam, né. Pode ser utilizado como uma coisa boa, se for realmente selecionado e direcionado. Acho que a televisão pode tá

ajudando nisso. Mas também prejudica. Então têm aparecido, às vezes problemas de sexualidade, coisas que são normais também, até certo ponto, porque é a época de descobrir, criança descobrindo o corpo, então ela quer ver o diferente né (Anexo II: 54-5).

Segundo essa educadora, o comportamento das crianças tem se mostrado cada dia mais difícil de lidar por conta das influências dos meios de comunicação. A desobediência, a agressividade, o enfrentamento, enfim, um certo desequilíbrio emocional apresentado pela criança certamente é influenciado pela mídia. As novas tecnologias, então, representam um concorrente, um opositor para os educadores. Narodowski (1999), levanta a questão da impotência da escola diante da poderosa tecnologia educacional engendrada na atualidade, colocando a questão em termos de competição entre as duas esferas educativas.

Todavia, não seria possível, através da apropriação de um instrumental teórico consistente por parte dos professores, trabalhar com a mídia no sentido de desconstruir suas verdades ‘globalizadas’? Diante das condições de trabalho na escola pública hoje, isso parece ser difícil, mas não é impossível.

O que mais assusta e deixa perplexas as educadoras é o fato da mídia desestruturar valores, hábitos e a educação, criando um sujeito, um mundo, um horizonte virtual que passa a ser fonte de desejos para as crianças. E esses não são facilmente satisfeitos pela escola. Porém, a contradição entre os valores divulgados pela escola e pela mídia é apenas aparente. Justamente porque esta transforma, re-significa a moral para mantê-la com outra imagem, mais ‘moderna’, contemporânea. Produz-se, através das novas tecnologias, mais um processo de alienação dos sujeitos em relação ao mundo em que vivem do que a sua apropriação crítica e consciente. Nesse sentido, é mais do que necessário que se elaborem estudos em relação a essa temática até mesmo para criar contra-ideologias.

Resgatando o aspecto da agressividade das crianças, tida pela escola como ‘normal’ até certo ponto, pensamos que seja mais um exercício de oposição ao adulto na tentativa de se afirmar como sujeito do que mera reprodução televisiva. Os heróis, os mitos, enfim, os lutadores podem fazer com que a criança sintam-se ‘grande’, a ponto de poder enfrentar as autoridades pelas quais está rodeada: pai, mãe, professora.

Quanto à sexualidade, que a escola diz trabalhar com naturalidade, podemos observar uma certa incoerência com os dados que a realidade nos traz: *“Ed. vai até a mesa de Mt., Pa., T. e V. para mostrar seu órgão genital. Os meninos riem muito. A professora vê e conversa com Ed.: ‘todo mundo sabe que você tem! Pra que mostrar?’*, e logo vai *cuidar de outras coisas”* (Caderno de Registros, 07.10.99: 63).

Vários foram os momentos em que meninos mostraram seus genitais a colegas sem que as professoras percebessem. Quando isso ocorria, suas reações não pareciam ser tão tranqüilas quanto as falas das coordenadoras afirmam. Geralmente negava-se um diálogo mais profundo com as crianças sobre suas curiosidades corporais, sexuais, enfim, sobre a descoberta do seu corpo. Outra cena desse tipo é interessante para ilustrar o quanto a falta de clareza a respeito dessas questões faz com que se perca algumas oportunidades de trabalhar o corpo a partir de situações ‘corriqueiras’:

a professora 1 voltou à sala com uma funcionária que está grávida. D. falou: ‘a mulhé ta barriguda’ e a professora ouviu e disse: ‘barriguda não, grávida, gestante’. D. então repetiu: ‘a mulhé tá grávida’ e colocou várias blusas debaixo de sua camiseta. W. e Pa. também o fizeram, daí a professora mandou parar com aquela história e tirar as blusas debaixo da camiseta (Caderno de Registros, 01.06.99: 32).

Nesse momento, as crianças constituíram um jogo repleto de simbologia, transformando suas próprias roupas em ‘neném’, a despeito da situação concreta vivida. Sua curiosidade e ao mesmo tempo ‘estranheza’ pelo assunto as levou para o campo do brinquedo, onde puderam vivenciar a possível sensação do corpo do ‘outro’, nesse caso, de uma mulher grávida. Tal situação poderia muito bem ter sido explorada para trabalhar o conceito de gestação, de corpo em transformação, considerando seus aspectos biológico, afetivo e cultural, além das diferenças entre o homem e a mulher.

O tempo todo as crianças experimentavam a possibilidade de modificação de seus corpos, comparando-os com os dos adultos. Para isso, re-significavam quaisquer objetos que pudessem servir de ponte para satisfazer seus desejos de serem ‘maiores’. Certo dia, em sala de aula *“W. deita sua cabeça sobre a mesa. L. coloca sua blusa da escola dentro*

de sua miniblusa, representando seios e mostra sorridente à M. e Ra. que beijam os seios artificiais” (Caderno de Registros, 19.10.99: 71V).

Aqui é nítida uma certa vontade de ‘crescer’ e isso depende, necessariamente, de uma descoberta, tanto do outro quanto de si. Além disso, o brinquedo de faz-de-conta cria Zonas de Desenvolvimento Proximal na medida em que a ação da situação imaginária ensina a criança a dirigir seu próprio comportamento. Para Vygotsky (1991), aparecem no brinquedo *“a ação na esfera imaginativa, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas, constituindo-se no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar”* (p.117).

Todavia, as crianças vivenciavam as situações desencadeadoras desses processos de modo mais ‘escondido’ em seus grupos do que em conjunto com as professoras. Provavelmente porque não havia abertura para isso. Também a educação recebida em casa, geralmente, trata da sexualidade e da descoberta do corpo da criança de maneira preconceituosa. Portanto, não é fácil para a criança se desinibir com os adultos, ainda mais se forem estranhos. Quando não há espaço para isso, a situação se restringe ainda mais.

Diante disso, podemos afirmar que a busca pelo conhecimento do corpo da criança na pré-escola ocorre de forma mais ‘subterrânea’, nos grupos de alunos que coletivamente buscam vivenciar algumas de suas necessidades que continuam sendo abordadas de modo preconceituoso pela instituição escolar e pelo adulto mediador.

E isso é fruto de uma visão reducionista do corpo, que se propõe a trabalhá-lo no nível da psicomotricidade de modo mais tradicional, apenas para auxiliar o desenvolvimento da cognição, que supostamente facilitaria o processo de alfabetização.

Contudo, a motricidade não está dissociada do conjunto do funcionamento da pessoa, pois a vida é uma ‘pulsção permanente’. Do contrário, constitui até mesmo a função simbólica que é entendida como internalização do ato motor, ou seja, o corpo é o primeiro sistema simbólico da criança a ser decodificado pelo seu raciocínio mais tarde.

Vygotsky (1991) atribui importância fundamental ao corpo na fase que antecede a linguagem verbal da criança: *“o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. (...) os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados”* (p. 121).

Os gestos são signos antes que a criança tenha capacidade de internalizá-los cognitivamente. Além disso, ao pensar no corpo como agente participativo dos processos de construção da cognição e escrevente de sua própria história, resgatamos Paulo Freire quando fala sobre a inseparabilidade dos processos de leitura e escrita:

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir a leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (1993: 11).

E essa primeira leitura é feita pelo corpo e através dos sentidos culturalmente e socialmente construídos. As sensações que circulam no corpo comunicam essa primeira leitura e constroem as primeiras palavras. O corpo é o primeiro lugar onde as palavras (culturais e históricas), através das relações sociais, são escritas. Portanto, quando a criança chega a escrever, é porque viveu e continua vivendo um processo de encarnação de signos, significados, representações e conceitos. A criança lê com o corpo antes de estruturar a escrita ou mesmo a linguagem verbal.

Enfim, o desenvolvimento do gesto é um processo de internalização dos significados culturais, e esses se estabelecem na situação objetiva, sendo interpretados pelas pessoas que cercam a criança. Ou seja, apenas são incorporados por ela a partir da interpretação dos outros.

Mas se na fase que antecede a apreensão da linguagem verbal e escrita, os gestos representavam um simbolismo de primeira ordem, após tal aquisição, passam a um simbolismo de segunda ordem. Isto é, depois da internalização dos signos, os gestos não ocupam lugar tão privilegiado, pois a cognição já permite que o indivíduo potencialize o uso do raciocínio, que ao organizar, poupa/inibe a utilização do corpo, sistematizando melhor os movimentos humanos. De qualquer forma, há uma redução dos movimentos corporais, por um lado porque eles se aperfeiçoam, mas também porque eles são coibidos, reprimidos, e as crianças aprendem que devem controlá-los, sobretudo na sala de aula.

Essa posição certamente contraria posições tradicionais, que tendem a ignorar o papel do movimento, ou apenas classificá-lo como 'complementar' ao pensamento,

reafirmando, outrossim, o significativo papel da linguagem motora na constituição e direcionamento do pensamento.

6.3. A representação de corpo elaborada pelas crianças

Para Wallon (1975), a oposição adulto-criança, biológico-social são tão falsas quanto a oposição indivíduo-sociedade, uma vez que tais antinômios teriam procedência ideológica e histórica. Os processos biológicos e sociais não são antagônicos, mas condição um do outro: “*as capacidades biológicas são as condições de vida em sociedade – mas o meio social é a condição do desenvolvimento destas capacidades*” (Zazzo, 1989: 14).

Nesse sentido, Wallon afirma que o indivíduo é um ser biologicamente social, pois seu organismo precisa dos aparatos culturais, criados historicamente pelas sociedades em suas especificidades produtivas, para sobreviver. As rápidas transformações colocadas pela vida em sociedade solicitam permanente renovação das funções orgânicas e vitais dos sujeitos. Com base nisso, o corpo tanto depende quanto mantém a vida social, sendo assim, histórico:

desde a infância não há, por assim dizer, reação motora ou intelectual que não implique um objeto moldado pelas técnicas industriais, pelos costumes, pelos hábitos mentais do meio. A atividade da criança (...) é moldada por eles e é desta prática, que habitualmente precede a reflexão, que se libertará o fundo de noções sobre as quais se edifica a sua representação das coisas. Não há, portanto, hiato inicial entre o social e o individual. (...) a estrutura psicológica ou instintiva deve ser modificada pelas estruturas da vida técnica e social (Wallon, 1975: 11).

Desse ponto de vista, a criança é um ser social, porque precisa dos outros para sobreviver tanto fisiológica quanto afetivamente. Assim, a socialização dá-se no sentido da sua individuação, já que no princípio ela não se distingue do resto do mundo a sua volta. Para detalhar esse processo de socialização, Wallon (1975) distinguiu algumas etapas caracteristicamente diferenciadas umas das outras, que não devem, contudo, ser consideradas de forma estanque, como se a criança pudesse ser nelas ‘encaixada’. Tal

classificação pretende ser apenas uma referência para o estudo do desenvolvimento da criança, que deve ser sempre compreendido a partir de seu contexto social e cultural, enfim, sua história de vida entrelaçada com a história social mais ampla. As etapas destacadas na obra do autor são: simbiose fisiológica, simbiose afetiva, período de alternância, constelação familiar e personalismo, individuação e grupo e acesso aos valores sociais.

A simbiose fisiológica é o tipo de relação que o bebê, desde o período embrionário, estabelece com seu meio e principalmente com a sua mãe, estendendo-o para além do seu nascimento. Essa espécie de vida conjunta mãe-filho, na qual a mãe se constitui em meio e é quem o mantém vivo, pois só ela é capaz de compreender e atender suas necessidades, se prolonga por muito tempo.

A criança precisa do outro para tudo, desde a necessidade de mudança postural, pois não consegue mover-se sozinha, até a necessidade de alimentação e troca de suas roupas. Para isso ela chora, grita, agita-se produzindo gestos e atitudes que expressam suas demandas fisiológicas.

A simbiose afetiva sucede a fase alimentar/fisiológica. Por volta dos três meses a criança já começa a manifestar sorrisos, contentamentos e afeições. É o aspecto afetivo em construção. O campo emocional é predominante e a manifestação emotiva é um meio para chamar a atenção do outro. Os primeiros movimentos, condizentes com as necessidades fisiológicas transformam-se em movimentos expressivos, realizados com intencionalidade. A manifestação emotiva passa a ser intencional.

A comunicação do bebê é feita através do corpo, dos gestos, tendo um significado, pois quer dizer algo a partir de uma intenção. Então, da fase dos gestos e movimentos reflexos a criança passa aos movimentos expressivos, que são sua primeira forma de mediação social. Após o amadurecimento de algumas estruturas nervosas, esses movimentos vem carregados de emoção, introduzindo a etapa expressivo-emocional (Dantas, 1992).

O gesto se transforma em movimento simbólico, um ideomovimento, veiculando idéias, sentimentos e a própria dependência inicial das idéias ao movimento. Este desencadeia e orienta o pensamento que, ao longo do desenvolvimento passa a controlar o gesto, o corpo.

Na simbiose afetiva não há distinção entre a consciência da criança e do outro: ela é uma coisa só com o mundo. Somente após algum tempo é que o Eu estabiliza-se perante o Outro. A consciência inicial da criança é uma espécie de nebulosa, na qual não estão delimitadas as ações sensório-motoras exógenas ou endógenas e nem mesmo o que pertence ao eu ou ao sub-eu, ao outro. Inclusive há uma tendência de que tais limites desapareçam em casos de tensão. Essa é uma relação de constante conflito na busca da identidade pessoal, na qual a criança questiona se aquilo que ela faz e pensa é consequência das influências externas ou do seu próprio eu.

O seu desenvolvimento social passa a ser mais rápido a partir do momento em que a criança começa a andar e falar, uma vez que ao andar ela pode modificar seu ambiente de acordo com sua vontade e falando ela pode nomear os objetos ao seu redor.

A fase posterior é aquela na qual ela aprende a reconhecer os outros enquanto pessoas que fazem o mesmo que ela: andam, falam etc. No período dos jogos de alternância a criança aprende que há dois pólos de ação: o que a torna concreta e o pólo em que apenas sofre a ação. Em virtude disso ela passa a compreender-se tanto como autora quanto como objeto do mesmo gesto e para isso busca o outro que deverá ser seu parceiro nos jogos. Contudo, nessa fase ainda há uma *“estreita dependência de situações atuais e o meio que suscita as suas reações deixa ainda muito indistinta a individualidade dos seus parceiros”* (Wallon, 1975: 209).

Na interação da criança com o outro em permanente diálogo consigo mesma, forma-se sua consciência individual, que se mantém em constante luta contra o estranho na tentativa de garantir sua unidade. Mas sua constituição depende da consciência coletiva, social, pois

a consciência individual não é a célula individual que deve um dia abrir-se sobre o corpo social, é o resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade sobre as pulsões de um instinto ilimitado que é o mesmo do indivíduo representante e joguete da espécie (Idem: 152).

A inserção da criança em diferentes meios e grupos mostra-se de extrema relevância na formação dessa consciência individual. Ademais, todo esse processo vai ocorrendo na

medida em que a criança aprende a se apoiar e dominar certas funções psicológicas mediadas pela linguagem e pelas relações sociais e culturais.

Dessa maneira, a visão que as crianças vão formando de si é resultado das expectativas que os grupos nos quais ela convive, têm delas: adultos da família e da escola, isto é, pais, professoras, coordenadoras, diretora, além é claro, dos colegas. As crianças assumem e incorporam certas regras para serem aceitas, normalizando determinadas expectativas e normas. Sabem que na sala de aula, devem obedecer e, sendo assim, percorrem um processo de internalização de regras. Isso é confirmado até mesmo pelo fato de elas próprias se reconhecerem enquanto ‘desvio’ ou ‘padrão’. Algumas dizem que são boas – quietas, obedientes – como K., J. e M.. Outras afirmam que bagunçam, gritam, brigam e por isso mesmo ficam de castigo, sendo punidos por seu desalinhamento, pois acabam não condizendo com o modelo de aluno solicitado pela escola – W. Outros ainda, apesar de serem enquadrados pela escola nos seus estereótipos, não os aceitam e nem os admitem para si, como é o caso de D..

Em virtude disso, enfocaremos de maneira global a visão que a criança tem da escola, da professora, das regras, dos colegas e de si.

Nossos dados apontaram que a criança vê a instituição como um espaço sério, onde ela estuda e inclusive pode aprender a trabalhar e ‘ganhar dinheiro’:

P.: pra que que você vem à escola?; D.: Ah... pa fazer umas coisas;
 P.: Tipo o que assim?; D.: Estudá, brincá...; P.: Que mais?; D.:
 Algumas coisas....; P.: Mas me explica melhor porque eu não tô
 entendendo.; D.: Hum...; P.: O que que você estuda aqui?; D.: A
 ganhá dinheiro...; P.: Que mais?; D.: Ah, a fazer tarefa, tabaiá, meu
 pai também tabaia, com a Maria no correio, meu pai tabaia... (D.,
 Anexo II: 69-70).

A família, principalmente a da classe trabalhadora, vê a escola como veículo de ascensão social. Se os pais têm um dado nível social, esperam que seus filhos possam viver em melhores condições do que eles próprios e a escola parece ser o caminho que levará a alcançar esse objetivo. É provável que D. tenha internalizado as expectativas de sua família. Portanto, não é estranho que ele pense que na escola ele também pode aprender a

ganhar dinheiro e trabalhar. O seu ‘trabalho’ seria realizar as tarefas, obrigação colocada pela instituição. Aparece, então, a questão da classe social na representação de escola de D.

Precisamos mostrar ainda as opiniões dos outros sujeitos de pesquisa quanto ao motivo de estarem na Pré-escola, destacando o que lá fazem:

P.: Tá, mas o que que você faz aqui? Pra que que você vem pra cá?;
 M.: Pra estudá pa não ficá boba!; P.: Ah, então quem estuda não fica bobo?; M.: É; P.: Conta pra mim que que você tá aprendendo aqui.; M. Eu tô aprendendo a escrevê, brincá e... nadá.; P.: Nadar? Tem água aqui na escola?; M.: Tem, de lavá a mão.; P.: Que mais que você tá aprendendo a fazer?; M.: Eu tô aprendendo a brincá, pintá, aprendendo a brincá... é, é, ir pro recreio.; P.: Que mais?; M.: Quecer (crescer). Quecer assim é muito legal! (Anexo II: 79)

P.: Me fala assim, pra que que você vem à escola.; K.: Eu tenho de estudá.; P.: Ah é? E por que que você tem que estudar?; K.: Porque sim.; P.: O que que você faz aqui?; K.: Venho fazê tarefa; P.: Tem mais alguma coisa que você faz aqui? O que?; K.: Eu gosto de recortá, pintá, colá (Anexo II: 87).

P.: E me explica assim, por que é que você vem à escola?; J.: Pa estudá.; P.: E o que que você aprende aqui?; J.: Aprendoooo.... aprendo é... fazê as letrinha, fazê tarefinha.; P.: E o que mais?; J.: Só (Anexo II: 101).

Das três meninas, apenas K. disse que ela mesma pediu para os pais a colocarem na escola. As outras duas freqüentam a instituição porque suas mães assim decidiram. Todas confirmam que estão estudando, segundo M., para não ficar ‘boba’, isto é, a obtenção do conhecimento deixa as crianças mais espertas, inteligentes, com maiores condições de viver suas vidas. Na escola, então, fazem ‘tarefa’, importante para que adquiram esse conhecimento. Por isso elas aprendem a escrever as letras, os números, desenhar, pintar, recortar e colar.

Mas na escola também se brinca. Para M. se ‘aprende’ a brincar, apontando duas possíveis interpretações: que o brincar não é natural, mas aprendido ou que a escola ensina a brincar ‘ordenadamente’. M. afirma ainda, que na escola se aprende a ‘crescer’, o que é bom em sua opinião, provavelmente porque se está junto de outros iguais, crianças de sua idade, com as quais pode interagir, além de adultos que assumem outros papéis.

Para W., por sua vez, parece que o mais significativo na escola é a possibilidade de brincar, já que sua fala mais incisiva não refere-se às tarefas da escola e nem aos conteúdos por ela ensinados:

P.: Que que você faz aqui na escola?; W.: Bincá.; P.: Que mais?; W.: Jogá bola.; P.: Eu acho que você faz mais coisas aqui.; W.: Só isso.; P.: Você vem pra escola só pra jogar bola?; W.: Também.; P.: Então é porque tem mais coisa. Que mais?; W.: Só isso.; P.: Você não vem pra estudar?; W.: É só isso!; P.: Você não vem pra estudar?; W.: Mas é só isso!!! (invocado); P.: Pra que que você vem à escola? O que que você faz aqui?; W.: Bincá no requeio.; P.: Que mais? Na sala de aula que que você faz?; W.: Bagunçá; P.: Que que você tá aprendendo a fazer aqui?; W.: Bincá, fazer caiinho na pofessoia.; P.: Fazer carinho?; W.: É.; P.: Que mais que você aprende a fazer aqui?; W.: Chupá piulito, skyni na hoia do lanche, na hoia do requeio (Anexo II: 93).

Brincar no recreio, jogar bola, comer, bagunçar são atividades nas quais ele se reconhece. Então, por mais que ele saiba que a escola não promove apenas essas atividades, enfatiza que nela se faz ‘só isso’. A afetividade também é fator importante na sua convivência dentro da escola, na medida em que W. ressalta que aprende a fazer carinho na professora. Enfim, seu olhar dirige-se com maior ênfase à satisfação de necessidades biológicas, sociais e afetivas que a escola pode proporcionar.

Apesar da maioria das crianças entrevistadas situar a escola como um local de estudo, elas demonstram que o brincar é atividade essencial. Quando as questionamos sobre sua atividade preferida na escola, sem exceções, as respostas giraram em torno do

‘parquinho’ e seus brinquedos. Isso pode ser percebido também em seus desenhos, na medida em que reproduzem suas próprias imagens sempre rodeadas de brinquedos.

Em um de seus desenhos M. aparece ao lado da escola e, no outro, brincando no parque (Anexo IV: 124-5). Em nenhum dos dois ela está dentro da sala de aula, o que pode indicar sentimento contraditório entre a obrigação de ter que estar em sala, para ‘não ficar boba’, e entre poder aproveitar espaços mais livres. O brincar e natureza são bastante importantes, visto que pintou o sol, o céu, nuvens, árvore e flores, estando sempre entre eles. M. já diferencia bem os espaços da escola e de casa, pois em seu desenho não há a presença de objetos particulares ou mesmo da sua família.

Igual perspectiva é apresentada no desenho de J., onde estão presentes elementos da natureza como o sol, a nuvem, o capim, os pássaros, a árvore e a terra além do escorregador e um brinquedo qualquer (Anexo IV: 121). Ela é grande nesse contexto e está distante da escola, mas próxima dos brinquedos. Possivelmente isso indique que ela se vê grande no mundo da escola, que ficou pequena diante dela própria e da natureza.

Tem-se a impressão de que a escola ficou à parte desse ambiente da natureza e do brinquedo, como se o parque não estivesse dentro da mesma. E realmente existem outros parques fora da escola. Dessa forma, o desenho parece indicar que para J., mais importante é o brincar. A professora nem sequer aparece no desenho. Elementos que lembrem a família também não estão presentes, mostrando que a menina já diferencia bem a casa da escola.

W., apesar de manter o brinquedo, diferentemente dos demais colegas, se coloca dentro da sala de aula (Anexo IV: 122). Apesar de ser considerado ‘o bagunceiro’, foi o único que se representou entre o teto, chão e paredes da sala. Ele ainda separou os momentos ‘sério’ e da ‘brincadeira’. No primeiro, aparecem uma cadeira para sentar e os números que deve aprender. Ou seja, a cadeira serve para que ele sente e ‘estude’ os conteúdos, fazendo as tarefas e obrigações da escola. O carro, seu brinquedo favorito, também está presente na escola, vista como um mundo de obrigações, de um lado, e satisfação de desejos, de outro. A cadeira pode representar, ainda, a ‘cadeira do pensamento’, na qual ele já ficou sentado várias vezes quando deixou de cumprir as regras da escola. W. também diferencia os espaços da escola e da casa, que não estão misturados em seu desenho.

É possível perceber que a criança vê o todo mas o representa por partes, através de elementos, expressando através dessa grafia, sua leitura de mundo. Além disso, no desenho, faz-se presente o aspecto da emoção, importante no desenvolvimento da criança.

A emoção possui caráter contagioso, visto seu potencial anárquico, explosivo, imprevisível e assustador (Dantas, 1988), explicado por sua função social, que também é de comunicação. Tal caráter vem do fato de que ela é visível através da atividade tônica: “*a emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência*” (Ibid.), concentrando a sensibilidade no corpo. É justamente por isso que ao desenharem, as crianças expressam o que sabem e o que sentem de sua realidade.

Em virtude disso, elas representaram os objetos mais significativos da sua vivência cotidiana, tais como o parque, o pátio, os brinquedos e a natureza. Mas é interessante notar uma contradição: todos os sujeitos de pesquisa estão no parque, no pátio, ao lado da escola ou nela entrando e justamente o aluno considerado mais ‘bagunceiro’, foi o que ‘entrou’ na sala de aula para estudar.

Brincar parece ser fundamental na constituição das representações de si e do outro. Pensamos que com isso a criança esteja dizendo que o brinquedo ainda é a forma de apropriação do mundo mais significativa para ela.

D. também manteve os brinquedos e a natureza em seu desenho. Essa última pode ser notada na presença do ‘laguinho’, que parece ter forte significado para ele. Contudo, apresentou uma visão mais ampla de escola (Anexo IV: 123). Esta é representada como um lugar onde D. convive com outros pares da mesma idade, já que o pátio da escola está repleto de crianças.

Na escola ainda tem: 1) tarefa, representada pela mecanografia, ou, em suas palavras, a sala onde roda a ‘tarefinha’; 2) brinquedo, expresso pela presença do parque ao lado da entrada da escola; 3) comida/lanche, pois não faltou uma cozinha em seu desenho e 4) um laguinho, que indica um desejo pessoal.

D., nitidamente se percebe como parte daquele mundo, enfatizando a si mesmo dentro da escola, porém, fora da sala de aula. Ele está entrando naquele ambiente imenso, cheio de elementos que ele localiza com precisão⁴³, juntamente com sua mãe. Ao invés de aparecer a professora, pois trata-se da escola, aparece a mãe, pessoa a qual ele ainda está

⁴³ A escola vista do alto apresenta exatamente a mesma organização espacial reproduzida em seu desenho (Anexo I: 4).

muito ligado e que exerce papel importante em sua educação. Enfim, é o adulto de maior referência para ele, porque inspira cuidado, carinho, proteção. Deve ser a pessoa com quem ele confia seus assuntos.

Mas a escola também é percebida como espaço de tensões e de enfrentamentos por parte de D., possivelmente, em função da sua visão mais ampliada a respeito dela. O garoto localiza essa característica na medida em que demonstra descontentamento com a professora e com alguns colegas. Ao perguntarmos o que pensava sobre a professora, respondeu:

D.: Ihh, não acho legal não (com uma expressão ruim); P.: Não?;
 D.: Não acho legal não, só um pouquinho legal; P.: Que que ela faz que você não acha muito legal?; D.: Ela bate, ela põe de castigo eu quando eu vou bebê água... (vai esmorecendo a voz); P.: Quando que ela te põe de castigo?; D.: Ah, quando, quando eu vou bebê água...; P.: Quando você vai beber água?!?; D.: É, eu vou bebê água e depois ela me põe de castigo...(Anexo II: 73).

D. não gostava de ficar de castigo, instrumento bastante utilizado pelas professoras 2 e 3 para conter algumas de suas atitudes com relação aos colegas e a elas mesmas. Por esse motivo, criou uma imagem pouco positiva a respeito delas, e nesse movimento, via a si próprio como alguém injustiçado, afinal, ele apenas ‘bebia água’ e já era castigado. O processo de punição era um dos conflitos presentes no cotidiano da escola. Mas a opinião de D. diferenciou-se ao falar sobre a professora 1:

P.: Teve um monte de professora esse ano né? Me conta assim, como foram as mudanças?; D.: Ah, foi bem!; P.: Qual delas que você mais gosta?; D.: Da tia Rita e da tia Roberta (P1 e P3)⁴⁴.; P.: Da tia Sandra (P2)⁴⁵ você não gostou muito?; D.: Não.; P.: Por quê? Que que a tia Sandra fazia que você não gostou?; D.: Ela

⁴⁴ P1 e P3 significam, respectivamente, Professora 1 e Professora 3. Considerando que as crianças chamam as professoras pelos seus nomes (nesse caso, fictícios), usaremos essas siglas ao longo do texto.

⁴⁵ Professora 2.

botava eu de castigo.; P.: Mais que a tia Roberta?; D.: É.; P.: O que que era mais legal na tia Rita? Pensa.; D.: Brincá, brincá...; P.: Você gostava quando ela contava estória?; D.: Diferença, diferença que eu gostava...; P.: Que diferença que eu não entendi, me explica.; D.: Diferença que eu gostava (Anexo II: 75-6).

A tensão era ainda maior com a professora 2, visto que a última, ao menos brincava com D. Sobre a primeira professora, ele sequer citou o castigo, falando apenas de coisas consideradas boas, como o brinquedo ou a estória. Ao mencionar isso, D. falou em ‘diferença’, o que provavelmente signifique que ele preferia sua maneira de brincar e contar estórias infantis. De fato essa professora buscava aproximar-se mais da linguagem das crianças, através do uso de fantoches e outros recursos desse tipo, além de mostrar-se menos rígida no que se refere à punição. Essa deve ser a explicação mais razoável para a preferência.

Na realidade, o clima tenso era produto do não atendimento às expectativas que a escola tinha para com as crianças. Apesar das professoras elogiarem sua inteligência e esperteza, D. não correspondia ao perfil do aluno ideal para a instituição, aquele que já vem “*mais equilibradinho de casa*” (Professora 1, Anexo II: 64). Para ser ‘domado’, o menino era castigado, devendo permanecer sentado ‘pensando’ em seus atos, com seus movimentos e energias contidas, numa nítida expressão de sofrimento.

Mas, para além de D., outros colegas também eram punidos, dentre eles W., considerado ainda mais desobediente e desrespeitoso. Porém e apesar de preferir, como D., a professora 1, ele não pareceu guardar mágoas das professoras, talvez porque sempre as enfrentou com bastante intensidade:

P.: Que que você acha da professora (P3)?; W.: A, a minha tia biga comigo...; P.: Você gosta da professora?; W.: E ela põe eu de castigo.; P.: Por quê?; W.: Porque ela não gosta de mim mais.; P.: Que que você faz pra ela te colocar de castigo?; W.: Eu ponho ela de castigo (riso); P.: De qual professora você gostou mais?; W.: Da Ita (P1).; P.: Me conta que que ela fazia que você acha ela mais legal?; W.: Porque ela, ela é bonzinha.; P.: Ah, ela era boazinha?;

W.: Era.; P.: E a tia Sandra (P2) não era boazinha?; W.: Não gostava não.; P.: Que que ela fazia que você não gostava?; W.: Ela bigô comigo e me pôs de castigo.; P.: E a tia Roberta (P3)?; W.: Tabém (Anexo II: 94 e 99).

W. declarou não ter gostado mesmo é da professora 2, mas em suas relações cotidianas na escola, não demonstrava aversão a ela. No que se refere à terceira educadora, seu sentimento era contraditório, porque ao mesmo tempo em que ele gostava de acariciá-la, sentia raiva quando era punido e por esse motivo, preferia aquela mais ‘boazinha’ e flexível. Porém, ao contrário de D. que não compreendia o motivo que o prendia à cadeira, W. assumiu que o castigo era fruto da sua desobediência à professora e às normas.

Ao discutirmos as ilustrações, ele se reconheceu somente nos garotos que transgrediam regras:

P.: W. me conta aqui cadê você? Não era você que tava puxando a roupa da professora?; **W.:** É.; **L.:** É.; **P.:** Então me fala quem é...; **W.:** Aponta a fig. 2; **P.:** Ah... você não é esse aqui (fig 1)? Esse foi o que quebrou o copo né?; **W.:** É.; **P.:** Você é esse aqui (fig. 2)?; **W.:** É esse (fig. 2). Não, esse (fig. 1).; **P.:** Ué, te define!; **W.:** Esse, eu achei, achei... (central na fig. 4); **P.:** Hum, agora você tá com uma cara... que cara é essa que você tem aqui? Que que você tá pensando aqui (central na fig. 4)?; **W.:** A pefessoia bigá com ele pôr de castigo, ele tá pensando que vai pôr de castigo...; **P.:** É?; **W.:** Não, de castigo não, falou assim ó e a pefessoia viu uma buxa (2ª Ilustração – G.2, Anexo V: 143).

Um dos meninos quebrou o copo, outro puxou o vestido da professora e havia outro, ainda, com medo dela, justamente como ele em sala de aula, que vivia a constante contradição de querer ‘desobedecer’ e, ao mesmo tempo, sentir medo das conseqüências. Identificou a professora com uma ‘bruxa’, imagem significada dessa forma por sua colega. W. a retomou, possivelmente porque a visse como uma bruxa quando lhe colocava de castigo.

Além disso, ele admitiu enfrentar a professora:

P.: E você, o que que você acha que aconteceu aqui W.?.; **W.:** Eu sou esse. (aponta a figura); **P.:** Você é esse e a professora tá brigando com você? [Ela] tá sempre brigando com você? Me conta.; **W.:** Eu fiz, eu fiz assim Páaaahaha (aponta o dedo com uma expressão brava como se estivesse brigando com alguém); **Todos:** Risada geral...; **P.:** Você faz isso na sala de aula?; **W.:** E eu bati, bati, bati,...; **P.:** Bateu? Você já bateu na professora mesmo?; **W.:** Não!; **P.:** Por quê?; **W.:** Eu estudei na ota escola eu bati nela.; **P.:** Ah não foi nessa professora aqui então, foi outra. E você gosta de bater na professora?; **W.:** Gosto, faz assim pá, pá, pá (dando tapas no ar) (3ª Ilustração – G.2, Anexo V: 145).

W. se reconheceu no menino que vivia um conflito com a professora, autoridade maior da sala. E pareceu orgulhar-se dessa postura, vendo-se, então, como um menino ‘valente’, ‘forte’, ‘decidido’. Ou seja, ao representar a professora ele via a si mesmo como alguém que não se submetia, caracterizando uma relação em permanente tensão.

Essa postura era fruto de uma necessidade de auto-afirmação de W., já que ele vivia uma fase de construção de sua personalidade. D. também passava por processo similar, com a diferença de que, na relação professor-aluno, se via como vítima.

Wallon (1968), fala sobre a necessidade que as crianças tem, nessa fase, de se opor às autoridades constituídas a sua volta. Para ele “*o sentimento de rivalidade que a criança pode sentir para com as pessoas que imita explica as tendências antiadultas de que ela dá freqüentemente provas em seus jogos*” (Idem: 90). Há um processo de substituição de personalidades na imaginação das crianças, necessárias contra a censura dos adultos. Esse desejo de igualamento ou troca de papéis, pode ser apreendido em seus jogos. Quando propusemos a brincadeira ‘cenas na escola’, W. interpretou a professora, demonstrando uma certa vontade de ocupar os lugares das autoridades com as quais convivia:

o prof. W., às vezes se aproximava da mesa e dizia que todos estavam fazendo muito bonito. Ao final da aula Ro. chamou todos

dizendo que ela havia acabado, mas W. continuou no quadro, apagando e dizendo: “*eu sou o professor. Não, eu sou o diretor*”. Então lhe perguntamos: “*o que que o diretor faz?*” W.: “*ele é o dono da escola*”; P.: “*você gosta de ser o dono das coisas?*” W.: “*gosto*”. (Jogos e Brincadeiras, Anexo III: 114-5).

Ao mesmo tempo em que representou um professor compreensivo com os alunos, elogiando suas tarefas, ele afirmou gostar de possuir as coisas, dentre elas, posições de destaque, isto é, poder. Parece não haver dúvidas sobre a projeção que ele fazia nas autoridades para se colocar no mundo enquanto sujeito.

De modo distinto, M., J. e K. não entravam em grandes conflitos com a professora. M., considerada ‘individualista’ pelas educadoras, ainda se opunha e acabava brigando em alguns momentos. Mas sua opinião sobre a professora, assim como as de K. e J., era positiva:

P.: Que que você acha da professora?; M.: Legal.; P.: E você tava falando que gostou mais da tia Rita (P1)?; M.: É.; P.: Por que?; M.: Porque sim.; P.: Que que a tia Rita fazia que você gostava?; M.: Brincá.; P.: E a tia Sandra (P2)?; M.: E a tia Sandra? Fazê tarefa.; P.: Você não gostou muito dela?; M.: Não.; P.: E a tia Roberta (P3)?; M.: Da tia Roberta fazê tudo.; P.: Da tia Roberta você gosta?; M.: Gosto (Anexo II: 80-3).

P.: Que que você acha da professora? K.: Boa.; P.: Que mais que você acha dela?; K.: Num sei.; P.: Teve muita professora esse ano né?; K.: É.; P.: E assim, como foram as mudanças?; K.: Num sei.; P.: Foram boas? Ruins?; K.: Eu não sei... (Anexo II: 87,90)

P.: Que que você acha da professora?; J.: Boa.; P.: Conta pra mim o que que você mais gosta na professora? Mais acha legal?; J.: Ééé... as brincadera dela.; P.: Que que você achava da tia Rita?; J.: Boa.; P.: E da tia Sandra?; J.: Boa.; P.: E da tia Roberta?; J.: Boa.; P.:

Qual das três você gostou mais?; J.: É.... tia Roberta (Anexo II: 102-4).

Em geral, as meninas afirmaram gostar das professoras, distinguindo-se as preferências. Assim como D. e W., também M. elegeu a professora 1 como a mais querida, possivelmente em função das mesmas características apontadas pelos colegas: flexibilidade e ‘bondade’. K. e J., por sua vez tinham uma expressão tranqüila ao falar das educadoras, o que pode ser explicado pelo fato das duas nunca terem vivenciado situações conflitantes com essa que é uma autoridade escolar. Também elas, ao verem as professoras se percebiam, pois apontavam, de modo global, que a professora as via como meninas ‘boas’, ou seja, bem comportadas, que não incomodavam ou atrapalhavam a aula.

As crianças experimentavam um sentimento contraditório em relação à professora. Ao mesmo tempo em que ela era uma referência, também se transformava em uma pessoa ‘perversa’ na medida em que punia alguém, assumindo então uma imagem negativa. A discussão sobre uma cena das ilustrações trouxe à tona essa questão:

P.: E esses meninos aqui (fig. 4), eles tão olhando meio gozado pra professora, não tão?; **M.:** Por que, por que eles tão pedindo pra esse menino (fig. 1) voltá pra cadeira dele.; **P.:** Ah é? Eles tão defendendo o coleguinha então?; **Todos:** É.; **P.:** E esse aqui, a cara dele tá tão gozada... (à direita/fig. 4); **M.:** Ele quer, ele quer bater na professora.; **P.:** É? Você já quis bater na professora?; **M.:** Eu não!; **D.:** E nem eu, só o W. e o Ma....; **P.:** Ah, o W. já bateu na professora?; **D.:** É, e quando a professora tava indo no..., o W.; **M.:** Tiiiaaa...; **P.:** Só um pouquinho M.; **D.:** Assim ó tia, quando o W. tava fazendo bagunça, depois o W., a tia pegou o W. pôs lá debaixo da arve...; **M.:** ... e ficou batendo nela assim ó (dá socos em sua mão); **D.:** é, e ficou batendo desse jeito (deu socos na mesa sorrindo); **P.:** E pode bater na professora?; **D.:** Não!! (2ª Ilustração – G.1, Anexo V: 135).

Segundo as crianças, os alunos sentiam pelo colega e pediam à professora que o deixasse voltar para sua cadeira. Provavelmente esse era o sentimento deles próprios ao verem algum colega sendo punido. M. afirmou que um dos meninos estava com ‘raiva’ da professora em função do sofrimento do colega, identificado com W.. Porém, disseram as crianças, ‘não pode bater na professora’, afinal ela se constitui numa autoridade. Nota-se então, a construção de uma relação de amor e ódio proveniente das relações de poder estabelecidas entre aluno e professor. Ao mesmo tempo em que a educadora era referência para as crianças, também era alguém que possuía um poder, às vezes ‘tirano’ sobre eles, já que poderia privá-los de uma série de atividades caso infringissem as ‘leis’. Nesse processo, o grupo de alunos demonstrou solidariedade com os colegas, o que lhes dava condições de fortalecimento.

Esse jogo de forças era medido nas situações de extrema desordem provocadas na sala de aula. E os alunos pareceram reconhecer que possuíam um certo poder:

P.: E a professora? que foi que aconteceu (fig. 3)?; **M.:** Ela tá passando a mão no cabelo...; **P.:** E por quê? Dá uma olhadinha, fala pra mim.; **M.:** Num sei... a tia tá maluca (risos); **P.:** Ah é? Mas o que que tá acontecendo que deixou ela maluca? Conta pra mim...; **M.:** O menino quer ir no banheiro ele tá puxando a roupa dela. (gesticula puxando algo); **D.:** Mexe igual loco, ahahah (grita)... e puxou o cabelo (D. puxa seu próprio cabelo enquanto fala) (1ª Ilustração – G.1, Anexo V: 132).

M. colocou que a professora estava ‘maluca’ com as crianças, isto é, essas teriam poder para contrapor a autoridade cotidiana com que conviviam. Seus corpos nem sempre eram intimidados pela professora e pelas regras, mas também reagiam, confrontando atitudes e posições, transgredindo a ‘ordem’ instituída pelo ambiente escolar.

O fato é que em conjunto com a professora vem toda uma gama de permissões e proibições a que as crianças nem sempre estão dispostas a atender, ou porque não sentem vontade ou porque não vêem sentido em determinadas solicitações.

Vygotsky (1991) afirma que o processo de auto-domínio começa com um controle externo, nas relações sociais vividas pelas crianças. De interpessoal e interpsicológico, ele

vai se transformando em intrapessoal e intrapsicológico, desembocando na internalização dos controles. As aprendizagens são mediadas com certos conceitos, regras, idéias, imagens que conformam uma dada maneira de pensar, a memória, a forma de prestar atenção, o controle dos movimentos, enfim.

Enquanto aparato socializador, a pré-escola concretiza esse objetivo a partir da imposição de regras a serem obedecidas, visualizadas através das relações institucionais e dos papéis exercidos por crianças e adultos. Para isso, se utiliza de instrumentos que mediam esse processo de ‘aprendizado’, quais sejam: a punição e as ameaças. O poder que a instituição tem sobre as crianças se explicita também nesses momentos, e elas representam com clareza essa situação vivida rotineiramente. Interpretando o papel de professora, M.

escreve números, (...) letras. Decide ir até a mesa dos alunos. Caminha com uma postura rígida, cabeça erguida, olhos inquisidores nos trabalhos dos alunos e avisa: *“eu vim ver que que cê tá fazendo”*. Nesse momento os colegas riem de M. e ela também, mas mantém a postura, perguntando: *“o que que cê tá rindo? vai fazer a tarefa que eu mandei!”*. T. responde: *“não é nada tia...”*, entre risos baixos. Ro. pergunta: *“o que mais tia?”* e ela desenha mais letras no quadro. Ro.: *“mas porque que tem que fazer isso tia?”* M.: *“porque....se não fizer tarefa vai ficar de castigo!”* e arrasta a cadeira de Mt. para longe da mesa porque ele não estava fazendo a tarefa. Mt. ri muito e M. também faz expressão de riso, mas mantém a postura de professora. Ela continua: *“se não fizer tarefa não vai pra piscina!”*; Ro.: *“ah é?! Aqui tem piscina tia?”*; M.: *“aqui tem natação. Olha lá a natação”* (aponta para a caixa de areia do pátio), e segue desenhando uma boneca, com giz cor-de-rosa. Entre uma postura autoritária e um sorriso, ela se aproxima de Ra. e lhe dá alguns tapas fracos. Nesse momento Ro. lhe pergunta: *“porque que você tá batendo nela tia?”*; M.: *“ela tá de castigo!”*; Ro.: *“e pode fazer isso?”*; M.:

“*pode!*” e foi batendo em todos os colegas que estão sentados, inclusive em Ro. (Jogos e Brincadeiras, Anexo III: 115).

M., sóbria quanto ao fato de ter sido esse um jogo, investiu a força de sua autoridade contra os colegas, que a viram de forma engraçada, mas não deixaram de assumir seus papéis, respeitando-a e obedecendo-a. O contato físico que a menina provocou com sua aluna/colega expressou até que ponto ela compreendia que a professora poderia ir. Os alunos deveriam apenas aceitar, pois se houvesse ‘rebelião’ a situação poderia chegar a limites extremos. Desse modo, M. confirmou a necessidade do instrumental coercitivo da instituição para o controle dos corpos.

Ao perguntarmos sobre os motivos que levam as crianças a ficarem de castigo, elas reafirmavam essa questão ao dizer que não deixavam de cumprir as regras por conta de alguma consequência negativa.

P.: O que a professora fala?; **W.:** Vai ficá sem requeio e sem paiquinho.; **P.:** Por quê?; **W.:** Poique sim, tá fazendo bagunça na escola. (1ª Ilustração – G.4, Anexo V: 150)

P.: Como que tem que ficar na sala de aula?; **Ed.:** Quietinho sem fazê bagunça sentado obedecendo a professora.; **P.:** É? É? Vocês concordam?; **Todos:** É.; **P.:** E é bom fazer bagunça?; **Ed.:** Não.; **Pa.:** Não.; **T.:** A professora briga.; **Ed.:** Num ééé, porque ele, porque a professora...; **T.:** A professora é brava.; **Ed.:** Porque depois conta pra mãe, aí ele apanha em casa.; **P.:** Você já apanhou em casa?; **Ed.:** Já. Agora minha mãe não me bate.; **P.:** Quem mais apanhou em casa, conta pra mim.; **T.:** Eu não.; **Ab.:** Eu sim.; **W.:** Eu panhô (1ª Ilustração – G.3, Anexo V: 148).

As normas parecem não estar ainda internalizadas, já que as motivações para sua concretização atrelavam-se ao castigo, à ameaça, ao apanhar em casa, isto é, à ferramentas de controle externo da criança. Todos esses mecanismos estão ligados ao sofrimento do

corpo, que pode ficar imobilizado durante algum tempo ou ter seu desejo, sentido no brinquedo, jogo ou recreio, cortado.

A religião e seus valores mais tradicionais também ditam certas normas que a educação trata de propagar. Ao falarmos sobre uma cena das Ilustrações, as crianças apontaram um menino que não queria fazer a tarefa e, por isso, brigou com a professora. Mas rapidamente eles lembraram, novamente, que ‘não pode fazer isso’ porque ‘deus’ também castiga quem desrespeita as autoridades, ou seja, os mais velhos.

P.: E aqui, o que que tá acontecendo? Conta pra mim.; **M.:** Ele tá brigando com a professora.; **P.:** Por quê? O que que foi?; **M.:** Não sei...; **P.:** Que que foi? ; **D.:** Ele tá dizendo assim ó, ele tá dizendo pra professora que ele não quer fazer as letrinhas vogais, ele tá com uma cara nervosa...; **P.:** Ele tá nervoso?; **M.:** E ela tá chorando.; **P.:** Ela tá chorando?; **J.:** Não, ela tá, tá assustada.; **P.:** Tá assustada né. Como que o menino fala pra ela?; **D.:** Tá suada, tá assustada.; **M.:** O menino tá falando assim (gesticulando como o menino do desenho) ‘não biga comigo senão eu vou brigar c’ocê também!’.; **P.:** Ah, é mesmo?; **Todos:** É!; **P.:** Quando a professora briga com vocês, vocês falam isso pra ela?; **Todos:** Nãooo!; **P.:** Não? E vocês acham que tem que falar?; **Todos:** Nãooo...; **P.:** Não? Por quê?; **D.:** Por que é errado, Papai do Céu não gosta.; **P.:** Não gosta? Me explica isso.; **D.:** Por que o Papai do Céu não gosta isso.; **M.:** Por que o Papai do Céu põe nós de castigo lá no céu (4ª Ilustração, Anexo V: 137).

Atitudes como respeito, obediência e submissão são condizentes com aqueles valores e regras permitidos ou solicitados pela instituição religiosa. Tanto a família quanto a escola trabalham essa questão, caso contrário, tais normas não seriam aprendidas tão cedo. Trata-se de mais um tipo de controle externo, enfim, uma regra ditada pelo ‘outro’ ou pela circunstância.

Aliás, a crença religiosa defendida pela escola foi algo que apareceu no desenho de uma das meninas entrevistadas, a mais quieta e, por esse motivo, mais difícil de conhecer.

No desenho de K. (Anexo IV: 126), existem elementos da natureza como pássaros, flor e nuvem, assim como no de seus colegas. Um anjo de grandes dimensões (bondade, religião, proteção), parece ser o elemento mais significativo, já que é o maior objeto. Ela mesma não iria desenhar-se nesse contexto se não tivéssemos sugerido que ela o fizesse. Quando se representou, ficou fora e distante da escola. Isso pode indicar que ela não se sentia parte daquele mundo/ambiente. Ela parece estar apenas observando a escola, assim como observava tudo em sala de aula. A escola é pequena perto do anjo e dela própria.

Pareceu-nos que o anjo e os valores que carrega tinham bastante significado para K.. Enfim, não sabemos por quais vias, mas ela mantinha uma forte ligação com essa imagem. E se for o caso dela freqüentar alguma instituição religiosa de forma rotineira, pode ser que sua quietude tivesse ligações com os preceitos de retidão e bom comportamento pregados pela Igreja. Mas essa é apenas uma hipótese, já que não mantivemos contato com sua família para entender melhor esse processo.

Uma das questões mais importantes no que tange à maneira como a criança vê a regra é que ao lembrar-se dela, da professora e do poder que ela expressa ou mesmo do ‘papai do céu’, ela vê a si, nesse mesmo movimento. Ao representar a regra ela representa seu corpo, submisso ou transgressor, quieto ou ativo, resignado ou resistente. Enfim, numa incessante relação entre ela e os ‘outros’ que interferem na sua construção como pessoa.

Isso também ocorre em relação aos colegas. A convivência com seus parceiros de grupo determinam alguns pontos de vista da criança, até porque os vários e distintos conflitos e disputas são mais abertamente declarados na escola.

As exigências para participar de um dado grupo podem ser opostas entre si, pois ao mesmo tempo que solicitam identidade total com os interesses coletivos, requerem autonomia dos indivíduos e que esses se diferenciem individualmente. Essa tensão presente na estrutura grupal pode acabar delimitando duas abordagens sobre os sujeitos que as compõem. De um lado, se espera que haja, por parte das crianças, um espírito coletivo, isto é, que elas cooperem, assumam as atividades propostas, discutam atitudes, etc. De outro, a criança é vista – e acredita-se que ela deva se ver – como um sujeito único, como um ser independente, capaz de escolher espontaneamente os conhecimentos e atividades que quer partilhar, de que quer participar. Expressa-se, portanto, uma contraposição coletivismo *versus* individualismo.

Porém, é preciso compreender, tomando emprestado o olhar walloniano, que a relação criança-grupo é dialética. Da contradição entre o coletivo e o individual é que o grupo tira sua vida, sendo esses dois aspectos, portanto, complementares. Dessa forma, a socialização pode ser expressa na cooperação, exclusão, rivalidade, disputa, mas sempre acompanhada de individuação correlativa.

D., p. ex., vivenciava muitos conflitos com seus colegas, através de brigas/lutas corporais ou xingamentos. Isso significa que sua necessidade de afirmação diante do outro era bastante intensa, motivo pelo qual buscava se posicionar entre o grupo. O menino demonstrava gostar mais daqueles que se dispunham a brincar com ele, emprestando-lhes e dividindo seus objetos. Daqueles que não disponibilizavam seus pertences, D. tendia a se afastar, assumindo uma posição bastante firme:

P.: Se você pudesse escolher, quem você levava pra sua sala de aula?; D.: Huummm, a Fa.; P.: Quem mais?; D.: A M. não.; P.: A M. não? Quem mais você levaria?; D.: Você!; P.: E o W., você levaria ou não levaria o W.?; D.: O W. eu não levaria não, de jeito nenhum.; P.: E a J.?; D.: A J.? Não também não.; P.: Por que? Você não gosta dela?; D.: ãã, ela não deixa eu brincar com o negócio dela...; P.: E a K.?; D.: E a K.? Também não, também ela não deixa eu brincar com os negócio dela (Anexo II: 77).

Na entrevista ele afirmou gostar apenas de dois coleguinhas, dizendo que não sentiria falta de J. e K. em sua sala, porque elas não compartilhavam seus objetos e brinquedos com ele. Mas suas disputas eram bem mais acirradas com um colega em especial: W. Os dois meninos mantinham um sentimento bastante contraditório entre si:

D.: Ah, ah, seus burro (quando W. passou por nós); P.: Você acha que o W. é burro?; D.: É, porque ele é catarrento, bate no Dê., e depois o Dê. sangrou o, o nariz dele...; P.: Você acha que não pode bater no coleguinha?; D.: Não (Anexo II: 72).

Para D. não havia problemas em depreciar seu colega de sala, visto que o mesmo fazia coisas erradas: batia nos outros e não tinha a higiene necessária, dentre outras. Porém, os dois ficavam a maior parte do tempo juntos brincando ou mesmo brigando. Outras vezes denunciavam um ao outro em situações de desrespeito às normas. Enfim, de uma ou outra forma, estavam sempre na ‘mira’ um do outro.

Quando entrevistávamos D., ele prontamente chamou a atenção de W. logo que esse passou por nós:

D.: (...) oi W.inho, nenenzinho, você é nenezinho, você é nenezinho, aha! (disse isso ao avistar W.); P.: E você não é?; D.: Nããoo, eu sou gande!; P.: Eu acho você pequenininho; D.: Eu dou conta de serrá, eu dou conta de pegá um motor bem lá no alto, serrá a madeira...; P.: Ah você dá conta de serrar uma árvore?; D.: É!; P.: Hi, mas eu acho que você não é tão forte assim não!; D.: Doouu!; P.: É forte?; D.: Soou; P.: Mas não parece. Você é pequeno!; D.: Não, dou conta de derrubá tudo, só de motor (Anexo II: 70-1).

W. parecia ser presença importante para D., que ao atribuir ao parceiro a característica de ‘nenenzinho’, depreciou-o em detrimento de si mesmo. Apesar de ter a mesma idade e o mesmo tamanho de W., ao ser comparado D. reagiu e se afirmou opostamente, dizendo ser grande. Essas imagens de altura, força, agilidade revelam as possibilidades de ação que o qualificam como grande, forte, esperto, enfim, características ligadas a sua auto-estima. Para fazer isso ele precisou negar, comparar-se com o outro e emitir um julgamento sobre W.

Mas talvez essa oposição não tivesse ocorrido com outros colegas, simplesmente por não terem a mesma significação de sua relação com W., que era tanto de apoio quanto de rivalidade. Tal menino parecia ser lembrança constante para D., tanto que ao perguntarmos sobre seu colega mais querido, esse respondeu:

P.: De quais os coleguinhas que você gosta mais?; D.: Ahhh, do W.inho não, do Dê....; P.: É? Do W.inho você não gosta muito?; D.: Ãã, porque ele, porque o W.inho engole catarro; P.: Só por

isso?; D.: É.; P.: Mas e você gosta do jeito que ele brinca?; D.: Não, ãã... (Anexo II: 73).

A primeira recordação foi em relação ao colega de que não gostava, mesmo sendo a pergunta em sentido contrário. E, novamente D. rotulou W. como ‘relaxado’, julgando-o negativamente. A questão é que D. e W. eram os alunos mais destacados da turma, justamente por serem muito ativos e participativos, no que tange às atividades escolares e às desordens na sala de aula. Pensamos que exatamente por conta dessa afinidade entre os dois é que suas disputas se acirravam. Sempre que possível, D. criticava o colega:

D. riscou bastante em sua folha porque o professor W. tinha mandado riscar. (...) W. fazia um desenho atrás do outro no quadro e quando Ro. perguntou: “*o que mais professor, já tá acabando a aula*” ele desenhava algo e disse que era uma barata “*é uma barata que tá voando*”. Nesse momento D. olhou e começou a rir dizendo: “*barata não voa burro!*” e um menino de outra turma, que lavava suas mãos no tanque próximo de onde estávamos falou: “*barata voa sim!*” e saiu. D. pareceu ter ficado pensando naquilo, mas depois continuou afirmando que ‘barata não voa’ (Jogos e Brincadeiras, Anexo III: 114-5).

Nessa situação D. não perdeu a oportunidade de adjetivar W. de ‘burro’. E novamente a referência ao outro trouxe a representação de si, porque D. não se via como burro ou incapaz, mas avaliava dessa forma seu oponente mais forte da sala de aula.

D. ainda denunciou, juntamente com M., que W. já havia batido neles dois, identificando-o como ‘brigão’, ‘bagunceiro’, ‘desordeiro’.

M.: Ô tia... minha mãe já me pôs de castigo... (voz manhosa)... O W., o W. já bateu nin mim!; **P.:** É, mas você já bateu nele também né?!; **D.:** E o W. já bateu nin mim, o W. já bateu no Ma. (2ª Ilustração – G. 1, Anexo V: 135).

W. também estava nas lembranças de M., que constantemente referia-se ao colega de maneira negativa:

P.: Que que você acha dos seus coleguinhas?; M.: Ah, o W. eu acho menos legal...; P.: Menos legal?; M.: É, é porque, porque lá, porque a profe, porque o W. é muito teimoso e bate na gente.; P.: É? Por que que você acha que ele bate na gente?; M.: Por que ele é muito ruim e a professora põe ele de castigo, só por causa disso (Anexo II: 80).

Do mesmo modo que D., ao invés de responder diretamente quais seriam seus colegas preferidos, a memória de M. a remeteu à figura de W., por ela considerado ‘menos legal’. Por esse motivo o definiu como teimoso e ruim, justificando através dessas características o castigo do colega.

Mas não eram apenas M. e D. que representavam W. dessa maneira. O restante dos colegas o via justamente assim. Isso foi percebido através do diálogo sobre as Ilustrações. Na interação entre as crianças, foi sendo construído um roteiro explicativo acerca dos acontecimentos nas cenas, havendo a identificação de W. com o menino ‘brigão’:

P.: E pode brigar com a professora?; **Todos:** Nãoo...; **P.:** E por quê?; **Todos:** Por que não!; **W.:** Não, mas eu quêio.; **E.:** Quando cê for na sala de aula você vai brigar com a pofessoia W.?; **W.:** Ô tia, esse aqui é pequenininho (apontando para o gravador); **P.:** É, é pequenininho que nem você!; **E.:** Quando chega na sala de aula você vai brigar com a professora W.?; **W.:** Quando eu chegar lá eu vou fazê assim (aponta o dedo e coloca a língua para fora) (4ª Ilustração – G.2, Anexo V: 146).

As crianças afirmaram que não era permitido brigar com a professora, mas W. pareceu não concordar com a regra. Ao ser questionado por E. sobre a possibilidade de enfrentar a professora, W. confirmou a leitura da colega. E foi assim que ele próprio se definiu:

P.: Como você é na sala de aula W.?.; **W.:** Eu gosto de quebrar cadeia, eu bagunço, quebo a cadeia.; **P.:** Por que que você gosta de bagunçar? Fala pra mim.; **W.:** Eu gosto de quebá a mesa, a cadeia... (4ª Ilustração – G.2, Anexo V: 146).

Isso mostra que ele aceitou e assumiu a imagem de menino ‘brigão’, ‘desobediente’, construída a partir da forma como os colegas e a professora o viam, afirmando gostar de atividades totalmente condenáveis pela instituição escolar. Para ele, opor-se à autoridade era importante na busca de sua autonomia. Mas essencial é que ele pareceu ter normalizado os comportamentos estereotipados pela escola, isto é, os comportamentos de ‘bonzinho’ e de ‘diabinho’, optando por aquele que o deixava fora do perfil desejado pela Pré-escola.

Mas, segundo W., havia outro ‘bagunceiro’ na sala de aula, e não por acaso, tratava-se de D., cuja imagem também lhe aparecia o tempo todo.

P.: Você falou que vem pra escola pra bagunçar. Quem é que bagunça mais na sua sala de aula?; **W.:** Meus colegas.; **P.:** Quem? Qual deles?; **W.:** O D. Ele faz bagunça também.; **P.:** Quem mais? Só ele?; **W.:** Esse aqui ó (procurando a foto no álbum).; **P.:** O D.?.; **W.:** O D. é teimoso, com a pofessoia, fala besteia.; **P.:** E o W.?.; **W.:** Eu não gosto dele mais.; **P.:** Você já gostou um dia?; **W.:** Gostei, agoia não gosto mais.; **P.:** Quando você gostou?; **W.:** Na quinta (Anexo II: 94).

Apesar de existirem outros alunos que também provocavam desordem, o primeiro a ser lembrado foi justamente D.. Contudo, W. admitiu ter gostado do parceiro em um certo período, que ele definiu como um dia da semana. Mas isso já fazia parte do passado, porque D. era ‘teimoso’, falava ‘besteiras’ para a professora, sendo citado como o colega que mais incomodava em aula.

Porém, ao contrário de W., D. não aceitava esse rótulo. Ele tinha rivalidades com outros colegas ou mesmo com a professora e confrontava posições em situações tendentes a responsabilizá-lo por algum acontecimento que prejudicasse o andamento da aula. De

alguma forma, possivelmente a partir do apoio de sua mãe, que discordava das queixas feitas pela escola em relação ao seu filho, D. tenha conseguido resistir à internalização dos estigmas.

Uma terceira aluna a ter uma relação bastante intensa tanto com W. quanto com D. era M. Ela sempre vivia algum atrito com um desses colegas, opinando de maneira pouco afetuosa em relação aos dois:

P.: Mas você me disse que já bateu em alguém uma vez.; D.: Foi na M. que eu bati.; P.: Você não se dá muito bem com a M. né?; D.: Não.; P.: Por que? Você não gosta dela?; D.: Ela baate em mim...; P.: Ela bate em você?; D.: Bate.; P.: Ela é maior que você né?; D.: É (Anexo II: 73-4).

P.: Da M. você gosta?; W.: Não.; P.: Por que você não gosta da M.?; W.: Poque não, eu acho ela chata. (...) a, a M. bate nin mim.; P.: Você também bate nela não bate?; W.: Bato, mas eu não gosto dela não (Anexo II: 95).

Os dois meninos tinham os mesmos conflitos e rivalidades com M., que também dizia não gostar deles. Aliás, M. afirmava não gostar muito das pessoas da escola em geral, possível motivo de seu freqüente isolamento na sala de aula. Ela não confirmou a visão que os colegas tinham dela, rebelando-se contra os mesmos. Nesse processo M. via-se como a vítima dos meninos que batiam forte nela, sem que ao menos tivesse feito algo.

P.: Mas você é meio brava de vez em quando né?; M.: sinal positivo com a cabeça.; P.: Por quê?; M.: Por que eles fica me bateno (voz manhosa); P.: Quem, eles quem?; M.: Os menino da sala de aula. O W.; P.: Quem mais? Tem mais alguém que te bate?; M.: Tem, o D.; P.: Por que que eles te batem, você tem que me contar.; M.: Por que sim.; P.: Você não faz nada pra eles?; M.: sinal negativo com a cabeça. Eles que bate nin mim (Anexo II: 82).

A realidade é que esses três acabavam se reconhecendo uns nos outros, justamente porque a construção de seu Eu, sua personalidade, era vivida de maneira bastante intensa. M. era a única menina da turma a enfrentar em pé de igualdade a professora. E ela tinha a consciência disso:

P.: Que que você acha que a professora pensa de você?; M.: Pensa?; P.: É.; M.: Me pô de castigo.; P.: E por quê? Você sabe?; M.: Não.; P.: Tem certeza?; M.: Hã, hã.; P.: A professora gosta de pôr você de castigo?; M.: Eu gosto de, eu fico teimosa.; P.: Você fica teimosa? Por quê?; M.: Por que, por que sim (Anexo II: 82-3).

A necessidade de auto-afirmação perante os parceiros do grupo dava-se em explosões e choques constantes. E foram exatamente esses, os três alunos citados pelas professoras como os mais 'difíceis' de lidar. Assim, é possível notar que de acordo com as relações estabelecidas no interior do grupo, regras e autoridades do ambiente escolar, as crianças vão formulando suas representações do outro e conseqüentemente de si.

J., p. ex., visivelmente era tratada de forma discriminatória por alguns de seus colegas. Na brincadeira do espelho que realizamos com as crianças, J. formou um par com Dê., que negou-se a brincar com a garota, mas com as demais colegas demonstrava boa vontade:

J. fez dupla com Dê. e os dois não fizeram quase nada. Dê. ficou com uma expressão descontente e não se movimentou, negando-se a brincar com a colega que também ficou sem brincar. Não conseguimos perceber a realização de nenhum gesto (Jogos e Brincadeiras, Anexo III: 112).

Dê. sempre demonstrou não gostar de brincar com J.. Durante os ensaios da Festa Junina, p. ex., a professora 1 os uniu para que formassem um dos casais da quadrilha. O menino negou-se a ensaiar até que sua parceira fosse trocada. Dê. não manifestava verbalmente nenhum preconceito a J., mas era possível notar em seus gestos a aversão que

sentia pela colega. Podemos citar outro exemplo de preconceito extraído do diálogo realizado com W.:

P.: E das meninas você não gosta?; W.: Não.; P.: Da J.?; W.: Não.;
 P.: Por que que você não gosta da J.? Conta pra mim.; W.: Por que ela é peta.; P.: Você não gosta dela por isso?; W.: Ela é peta (Anexo II: 95).

Sempre muito calma e quieta, durante o primeiro semestre do ano letivo, J. quase não reagia às atitudes de rejeição ou mesmo às tentativas de dominação de seus colegas sobre si. Contudo, ela resistiu à introspecção de um sentimento de inferioridade diante dos mesmos. Começou tímida, demonstrava mágoa com a espécie de ‘exclusão’ sofrida, mas aprendeu a reagir, e principalmente no segundo semestre do ano, se mostrou outra pessoa. Sempre chamava a atenção da professora quando alguém a infortunava; batia de volta, gritava, enfim, entrava no confronto e disputava uma posição. Ela tinha consciência que era tratada diferentemente por alguns colegas, meninos, aliás. Mas J. não sabia os motivos exatos do seu estranhamento.

P.: Que que você gosta nos seus coleguinhas?; J.: Eu gosto de brincá co eles... mas eles num dexa!; P.: E você sabe por quê?; J.: Sei.; P.: Me explica então.; J.: É porque eles, eles deixa só as, as outra menina.; P.: Ah é?; J.: É, só as que eles gosta.; P.: Ah, eles não gostam de você?; J.: Sinal positivo com a cabeça.; P.: Ah mas, você sabe por quê?; J.: Sei.; P.: Por quê?; J.: Por que eles, não gosta de brincá comigo, só as otras menina que gosta... de brincá comigo, aí eu brinco com elas.; P.: Tá mas, que que você acha assim, qual é o motivo, que eles não gostam de brincar com você?; J.: Éééé... num sei! (Anexo II: 106).

Notamos, a partir dessa situação, que se antes a violência discriminatória era mais explícita, através de castigos corporais, da exclusão social, hoje a agressão provinda do preconceito se torna mais sutil, simbólica. O próprio gesto é menos explícito e mais simbólico. Nas pequenas atitudes o desprezo pelo outro é expresso.

Mas, fundamental nesse processo é que vivenciando esse conflito de negação do outro em relação a si própria, J. se opôs aos mecanismos excludentes e se afirmou enquanto sujeito. A rejeição experimentada poderia ter ocasionado a internalização de uma imagem negativa de si própria, expressa através de uma baixa auto-estima notada pela forma como a pessoa se coloca no mundo, isto é, pela maneira com que seu corpo reage diante das situações.

Se foi sua família que trabalhou o preconceito ou ela mesma a partir da convivência com seus colegas, não foi possível identificar. Mas podemos afirmar que a escola não parece ter como uma de suas preocupações a questão da discriminação racial, perdendo a oportunidade de captar situações críticas que deveriam ser debatidas com as crianças.

De qualquer forma, é importante ressaltar que o grupo é um espaço de exercício de regras, normas, condutas sociais e disputas, contribuindo para a constituição do Eu, uma vez que em confronto com outrem a criança vê-se como ela própria e também como o outro, o que a faz tomar consciência de si e de seus sentimentos.

A convivência em grupo supõe escolhas, decisões, baseadas em critérios que dependem, inclusive, de suas tarefas, usos e ritos. Nesse processo, a criança pode descobrir, conhecer os diferentes tipos de relações de poder, como se posicionar em sociedade. Em outras palavras, a inserção no grupo permite à criança ordenar sua intimidade na relação com o outro, formando assim, sua consciência individual. Portanto, a criança não forma sua consciência corporal apenas pela cópia, pela imitação ou obediência. Ela vai sendo influenciada ao mesmo tempo em que escolhe. Isso é um paradoxo. Por isso ela ainda pode subverter as regras, opinar ou mesmo ser ‘rebelde’.

Destacaremos ainda a importância das imagens corporais formuladas pelas crianças a partir da menção a diferentes referências de vaidade: a mulher precisa ser bonita, limpa, cuidada, arrumada.

P.: Como é que a M. é?; M.: Boa.; P.: Que mais?; M.: Ótima.; P.: Que mais?; M.: Tudo.; P.: Eu acho a M. meio baixinha. Você não acha?; M.: A voz?; P.: Não, ela é meio baixa assim, pequena.; M.: Eu não.; P.: Como você é então?; M.: Grande.; P.: A M. é bonita ou feia?; M.: Bonita. (manhosa); P.: Muito bonita? Ou pouco bonita?; M.: Muito, muito, muito...; P.: Você gosta da M.?; M.: Gosto.; P.:

Conta aqui pra mim que que você mais gosta na M.; M.: Mais gosta? O corpo, o olho, o nariz...; P.: Tudo então?; M.: É... tudinho, tudinho, tudinho (Anexo II: 86).

M. personifica bem a vaidade feminina, sendo possível apreender isso também nos seus desenhos (Anexo IV: 124-5). Neles, ela sempre está de saia e possui os cabelos longos, o que expressa claramente uma aparência feminina historicamente construída. Isso indica um enquadramento no papel sexual feminino, trabalhado em casa, já que ela apresentava-se na escola sempre arrumada, perfumada e carregando seus batons. A pré-escola, por sua vez, encarregava-se de reforçar essa postura, já que destacava imagens bastante definidas do ‘ser’ homem e do ‘ser’ mulher.

Pudemos perceber a presença dessa referência inclusive na brincadeira do espelho:

M. fez dupla com E. que representou o espelho. Ela penteou-se, pintou os lábios, o rosto, passou creme, escovou os dentes e correu. Sempre que E. olhava para Ro. para ver o que ele fazia, M. lhe chamava atenção para olhar o que ela estava fazendo (Jogos e Brincadeiras, Anexo III: 112).

Os atos de pentear-se, pintar os lábios, passar creme são todos representativos de um cuidado de si que a mulher ‘deve’ ter para estar dentro dos padrões de comportamento sexual esperados socialmente, já que *“a insistência em associar a feminilidade à beleza não é nova. A idéia de que a beleza está para o feminino assim como a força está para o masculino, atravessa os séculos”* (Sant’anna, 1995: 121). Além de M., outras meninas fizeram essas mímicas, dentre elas K.

K. fez dupla com L.. Ela é espelho enquanto L. é o sujeito. Ela imitou a colega que pintou a boca, o rosto, lavou o rosto, penteou-se, passou escova no cabelo, arrumou a roupa, enfim, tudo o que se refere à beleza (Jogos e Brincadeiras, Anexo III: 112)

A diferença é que seu papel era de imitação, enquanto M. comandava a gestualidade do brinquedo. De qualquer forma, K. desempenhou o papel feminino justamente como suas demais colegas, vivenciando um processo de possível internalização do modelo da mulher a partir dos gestos do 'outro'. Sua parceira estava lhe ensinando isso.

A internalização dos padrões sociais e estéticos femininos mostra-se inclusive na associação que as crianças fazem com certos signos tais como as cores. Numa das brincadeiras foi possível perceber como isso acontece:

Ro. pergunta: *“o que você vai fazer professora?”* e M. responde: *“hoje até os meninos vão brincar de rosa”*, pega o giz cor-de-rosa e rabisca no quadro (Jogos e Brincadeiras, Anexo III: 115).

Cor-de-rosa é para meninas, mas quando a professora desejar, também os meninos deverão utilizá-la, mesmo que a cor representativa de seu sexo seja o azul ou cores mais fortes, imponentes, como devem ser os homens. D. e W. mostram bem isso:

D.: Eu dou conta de serrá, eu dou conta de pegá um motor bem lá no alto, serrá a madeira...; P.: Ah você dá conta de serrar uma árvore?; D.: É!; P.: Hi, mas eu acho que você não é tão forte assim não!; D.: Doouu!; P.: É forte?; D.: Soou...; P.: Mas não parece. Você é pequeno!; D.: Não, dou conta de derrubá tudo, só de motor; P.: De motor, você gosta de motor?; D.: Gosto, eu dou conta de pulá muro, pulá muro...; P.: Esse muro aqui você pula? (é alto); D.: Eu sobo assim... de cavalinho, depois pulo (Anexo II: 71).

W.: Sou fortão, qué vê, ó (mostrando os braços contraídos). Sou fortão demais...; P.: Mas o W. é pequenininho pra ser forte. Você não acha?; W.: Óia aqui onde eu bato (medindo-se comigo).; P.: O W. é pequeno ou grande?; W.: Gande (Anexo II: 101).

O homem é forte, musculoso, corajoso, poderoso, enfim, seu corpo é visto como signo de enfrentamento das intempéries da vida. A potência física é expressão de

masculinidade, virilidade, como se essa fosse premissa necessária para o homem ‘conquistar do mundo’.

Masculino e feminino diferenciam-se também nas atividades corporais específicas a eles destinadas. Em um dos diálogos sobre as Ilustrações, pudemos apreender essa questão:

M.: A minha mãe disse que eu vou fazer dança!; **P.:** Dança?; **J.:** Eu vou fazer balé!; **P.:** Que lindas! Vocês gostam de dançar?; **J. e M.:** Gooosta!; **P.:** Gostam de mexer o corpo?; **J. e M.:** Gooostam...; **P.:** E você (referindo-nos a D.)? Dança balé também?; **D.:** Não! (olhos arregalados) Só fico assistindo...; **P.:** Ah, você só fica assistindo?; **D.:** Eu gosto de fazer jogo, assim, ó (faz gesto de chute) (3ª Ilustração – G1., Anexo V: 137).

A dança é considerada uma atividade direcionada somente às mulheres, tanto que D. prontamente afirmou apenas ‘assistir’ e jamais participar dela. Quer dizer, os homens são educados para prestigiar a graciosidade expressa pelos lindos e frágeis corpos das dançarinas. D. gostava mesmo é de jogar futebol, ‘dar chute’, enfim, praticar uma atividade agressiva, na qual o uso da força, agilidade e coragem são indispensáveis. Futebol sim é considerada coisa de ‘homem’ e aquele que prefere práticas corporais mais sensíveis é considerado ‘maricas’.

As diversas atividades corporais existentes tem entranhadas em si certas marcas sexistas, construídas cultural e historicamente, que apoiam a constituição da identidade sexual. A depender das práticas educativas as quais as crianças tiverem acesso, tanto na família quanto na escola, esses signos de pertencimento sexual podem reforçar os valores mais conservadores de nossa sociedade, tais como a atribuição de sentimentos mais doces às mulheres e mais agressivos aos homens. A partir daí forja-se uma padronização dos comportamentos, gostos e papéis sexuais que direcionam a vida dos indivíduos, educando-os, geralmente, para a intolerância com a diferença. Isto é, meninas e meninos que não atendam a esses padrões tendem a ser discriminados, e isso começa bem cedo, na própria escola.

Enfim, importa é que ‘sexo frágil’ e ‘sexo forte’ precisam distinguir-se, e várias são as maneiras designadas para isso: através dos modos, atitudes, cores, comportamentos, aparência, atividades, dentre outras.

Mas apesar disso tudo ser uma verdade historicamente construída, parece que na atualidade, especialmente, a questão da força mostrada em um corpo enrijecido e musculoso, está tanto para meninos quanto para meninas, já que a sua busca como símbolo de beleza é universal. Uma situação em sala de aula pode demonstrar um pouco disso:

a professora chama atenção das crianças para o fato de que as ‘tias’ da cozinha picaram frutas com muito carinho: mamão, laranja, e essas frutas são muito boas. Diz para que elas comam à vontade. A tia chega e distribui o lanche. J. mostra o seu braço contraído dizendo: ‘ó, ó como eu sou forte!’. Ela demonstrava se orgulhar do braço ‘musculoso’ (Caderno de Registros, 11.06.99: 40).

Na realidade concreta, J. era uma das alunas mais magras da sala. No entanto, a ingestão de alimentos saudáveis e nutritivos possivelmente fazia com que pensasse parecer-se maior do que realmente era. Seus braços ‘imaginariamente’ musculosos, supostamente eram resultado do contato com um imaginário mais amplo, o que circula na sociedade. Afinal, alimentação balanceada, força, beleza, energia são todas marcas do corpo contemporâneo, ou melhor, da própria sociedade na contemporaneidade.

Ao falar em músculos, beleza, destreza, as crianças reproduzem a imagem corporal hegemônica na sociedade. O atual culto ao corpo está presente em todos os espaços, começando pela sua propagação via mídia, passando pelas academias de ginástica e adentrando até mesmo às instituições educacionais.

Esse corpo ‘idolatrado’ e tornado símbolo de uma estética padronizada é apreendido pelas crianças que logo passam a reproduzi-lo em suas práticas cotidianas, mostrando estarem sendo constituídas por essas imagens.

Com o auxílio da mídia, da educação de casa e da pré-escola, as crianças vão formulando uma representação de corpo que media a construção daquela representação do seu próprio corpo, expressando valores morais e padrões sociais.

No que tange à sexualidade, observamos ainda várias manifestações, principalmente em momentos que evocavam a figura da professora, uma mulher mais velha que representa uma autoridade. Em uma das Ilustrações aparece essa questão através da curiosidade demonstrada por W. quanto ao que haveria debaixo do vestido da professora.

P.: E que que esse garoto (fig. 3) tá fazendo aqui?; **Lú.:** Tá pegano no vestido dela; **L.:** É...; **P.:** É? Pra quê?; **L.:** Num sei.; **Lú.:** Não sei.; **W.:** Pa ver ela peiada...; **P.:** Pra ver ela pelada é?...; **L.:** dá risada...; **P.:** Você queria ver a professora pelada é W.?; **W.:** Eu tô puxando a calça da minha professora!; **P.:** Ah, esse aqui (fig. 3) é você então é?; **Todos:** Risada geral (1ª Ilustração – G.2, Anexo V: 140).

O nu da mulher/professora era um mistério para W., e certamente para todos os seus colegas, até pelo próprio fato dela ser uma jovem educadora. Em outro momento, novamente W. referiu-se a partes do corpo dela que lhe chamavam atenção:

P.: E por que que a professora tá com essa cara aqui? (fig. 3); **M.:** Porque eles qué ir no banheiro e fica puxando o vestido e caiu a ropa dela.; **P.:** Caiu é? Gente vocês puxaram a roupa dela até cair?; **W.:** Eu, eu tirei a busa dela e tinha uns peitão.; **P.:** A é W.? Pra que que você tirou a blusa dela?; **W.:** Por que ela não manda nin mim!; **P.:** A professora não manda em você?; **W.:** Não.; **P.:** Quem é que manda?; **W.:** Minha mãe.; **P.:** Só a mãe.; **W.:** E o, e o meu pai (1ª Ilustração – G.4, Anexo V: 152).

Todavia, dessa vez tal menção assumiu um outro significado, que foi o de confronto com uma autoridade feminina. W. transmitiu o seguinte recado: ele tinha tanto poder quanto a professora e para mostrar isso fazia o que queria, inclusive tirar-lhe a roupa, pois ela ‘não mandava’ nele. Isto é, à professora W. não devia obediência. Ao dizer isso ele enfrentou as próprias regras da Pré-escola, que afirmavam claramente que a criança devia

respeito e obediência às professoras. Nesse caso, não é de se estranhar que ele se visse como um menino corajoso, capaz de comparar-se a um leão:

P.: E o que que você mais gosta de brincar Wi.?.; **Wi.:** De leão.;
W.: Eu também tenho coiagem.; **P.:** Ah, você é muito corajoso né W.? Musculoso né?; **W.:** Mostrou os braços contraídos para que eu visse seus músculos. Tia, se ele me mordê eu mato nele. (1ª Ilustração – G.4, Anexo V: 151).

W. demonstrava uma certa inquietude e agressividade que incomodavam as autoridades da escola, que por esse mesmo motivo lhe estigmatizaram como um menino fora dos padrões de ‘normalidade’ solicitados pela instituição. Ele sabia que incomodava e isso fazia com que ele se sentisse grande, forte, vaidoso em relação a si mesmo e suas possibilidades de ação.

Quanto a K., não pudemos observar muita coisa porque suas colegas pouco a citaram. Ela mesma julgava-se apenas uma boa menina e a causa de sua quietude não pôde ser descortinada, até por conta das dificuldades de comunicação que tivemos. Podemos afirmar que K. era uma criança calada quando inserida no grupo maior. Apenas na participação em um grupo específico, composto somente por meninas que brincavam em torno de várias temáticas é que ela demonstrava maior interação. Talvez porque no grande coletivo suas oportunidades de interação ficassem bastante reduzidas.

Arfouilloux (1980) coloca que o silêncio nem sempre significa recusa em entrar em contato com o outro, mas que antes de tudo ele precisa ser percebido como mais uma forma de expressão. Assim, o silêncio de K. pode representar tanto o medo de ser descoberta pelos ‘outros’ quanto o desejo de manter as palavras em seu poder, em seu próprio corpo.

Precisamos considerar ainda que as atitudes dos adultos, em geral, seja os da família ou da escola, guardam uma contradição bastante difícil de ser resolvida, já que

ordenam às crianças que se caleem, mas também que respondam as suas perguntas, pretendendo que são insolentes e não ‘respondem’, quando não se contentam em escutar sem nada dizer as recriminações que lhe são feitas pelos adultos (Idem: 92).

Dessa maneira e de acordo com as circunstâncias, o silêncio pode expressar submissão passiva ou oposição/negação, prazer ou desprazer. Enfim, os mecanismos de defesa do sujeito são muitos, e, segundo Zazzo (1989), tanto palavra quanto silêncio podem afastar ou aproximar em função dos afetos que o subentendem, justamente porque falar não significa necessariamente comunicar-se com o outro.

De qualquer forma, para apreender a representação do corpo dos sujeitos-criança, também o pesquisador é auxiliado pela linguagem verbal. E como não tivemos esse suporte em relação à K., tornou-se difícil saber o que ela pensava sobre si própria. Enfim, houve um limite na pesquisa que não conseguimos ultrapassar.

Talvez seja o caso de nos debruçarmos sobre a construção de outros instrumentos de pesquisa que busquem captar as representações de corpo de uma criança com essas características através de linguagens distintas da fala. Esse coloca-se como um desafio para a pesquisa com as crianças pequenas.

No que se refere a valores como a submissão às autoridades e regras, a obediência, o respeito, a conduta reta, o bom comportamento, enfim, preceitos morais socialmente aceitáveis, pôde ser notado nas falas, gestos e brincados das crianças que, se ainda não os internalizaram, certamente estão nesse caminho.

Isso ocorre justamente porque “*o desenvolvimento moral caminha junto com o desenvolvimento cognitivo. Ambos contam não só com potencialidades das crianças mas com todo o acervo afetivo sócio-cultural de que ela dispõe*” (Teves, 1999: 16). Tal acervo era oferecido através dos conteúdos, imagens, mensagens e rituais da pré-escola em conjunto com as relações institucionais experienciadas entre a criança-aluno e adulto-professor-autoridade. As normas eram aprendidas nas relações interpessoais e interpsicológicas, devendo, mais tarde, passar a intrapessoais e intrapsicológicas. Nesse processo, a interpretação é o elemento que as reconstrói a partir da realidade concreta.

Outro ponto diz respeito às principais referências das crianças na escola, que eram o brincar e o estudar, entendidas como ‘atividades’. Falar em criança ativa em nossa sociedade, significa dizer que ela trabalha em certo sentido, pois pode ser produtiva, principalmente na escola (Ghiraldelli, 1996). Nessa perspectiva, a tarefa escolar aproxima-se da categoria trabalho na medida em que é colocada como a atividade mais útil realizada na Pré-escola, tendo no corpo um de seus instrumentos de trabalho.

Considerações Finais

Ao longo do trabalho, procuramos mostrar como a Pré-escola pensa o corpo e o desenvolvimento infantil para estabelecer relações sobre as representações de corpo formuladas pelas crianças. Para isso percorremos algumas rotinas da Pré-escola que, como no início do século, continuam fazendo parte da prática de hoje também. A questão da formação moral mostrou-se de extrema força nas práticas educativas da instituição estudada, sentida no trabalho de hábitos e atitudes, nas ferramentas coercitivas utilizadas pela escola assim como no disciplinamento do corpo e retenção de seus movimentos. Mas, por que em pleno século XXI as rotinas são as mesmas? Se o mundo mudou, por que o corpo necessário é o mesmo?

Para materializar a proposta de ultrapassar os limites entre o público e o privado, como é o caso do projeto dos jardins-de-infância no Brasil, a Pré-escola ‘complementa’ a modulação do corpo que já vem sendo parte do cotidiano da família trabalhadora. Quando a família se nega a fazê-lo, a escola assume para si essa função em nome do Estado, cujos interesses políticos e econômicos concorrem para a definição dos parâmetros educacionais.

Tal modulação ocorre tendo base numa noção de senso comum que naturaliza o processo de formação do corpo. Se as professoras não têm consciência disso, o que dizer das implicações acarretadas na criança. Uma professora com formação política e pedagógica adequada possivelmente assumiria uma atitude mais crítica em relação ao corpo, ressaltando sua importância. Mas o máximo que se faz é chamar a atenção em relação à postura do corpo da criança, referindo-se a problemas de coluna ou de coordenação motora. Dificilmente as educadoras falam para as crianças olharem para frente afim de alargar os seus horizontes, para ver o mundo, a coletividade.

Na instituição estudada, não se fazia esse tipo de trabalho para as crianças tomarem consciência do próprio corpo, perdendo-se a oportunidade de mediar, com isso, a tomada de consciência de si mesmas, já que “*o processo de autoconsciência é, em primeiro lugar, a tomada de consciência do próprio corpo*” (Kuhlmann Jr., 1998: 39). Nos momentos de possível reflexão conjunta que as professoras tinham nas reuniões de planejamento, não havia espaço para que debatêssem essa questão, na busca de uma percepção mais dinâmica em relação ao corpo. Assim, a timidez, o retraimento ou características opostas, perdiam todo o seu caráter social e cultural.

A Pré-escola prepara a criança para ela ser amanhã o que os adultos são hoje. Na verdade seria preciso prepará-la para o mundo como ele pode vir-a-ser amanhã, perspectivando a construção de uma nova sociedade. A instituição escolar continua trabalhando em cima de expectativas reprodutoras, de conservação do velho, que já passou. Não se ensina a criança a pensar num mundo em constante transformação, mas de uma maneira estática, como se não houvesse mais história a ser feita. Será que ao invés de ensinar limites às crianças, a Pré-escola não deveria preocupar-se em ampliá-los?

Nessa direção, nossos dados apontam que a criança ainda hoje frequenta uma escola que propõe-se a formar o corpo heterônomo, obediente e dependente que Narodowski (1999) afirma termos superado: isso é uma contradição entre a teoria do autor e o que a realidade social revelou.

Por mais que as formas de mediação, com que a criança hoje tem se apropriado do mundo, estejam mais sofisticadas, isso não significa que elas tenham conseguido livrar-se de certos determinantes econômicos, políticos, sociais e históricos. É certo que na atualidade, o acesso às novas tecnologias produz efeitos cognitivos e comportamentais diferenciados dos de outros tempos. Mas a moral burguesa ainda é dominante e invade o terreno da educação, tanto da família quanto da escola.

Percebemos que a resistência das crianças em adequarem-se aos preceitos morais e comportamentais objetivados pela Pré-escola era muito forte. Talvez mais intensa do que em outros momentos históricos. Porém e apesar das oposições, com a grande maioria, a Pré-escola tem alcançado suas metas de formação daquele corpo frágil, dependente, obediente, respeitoso e quieto, tendo apoio, inclusive, do aparato religioso, do qual divulga muitos princípios.

Considerando essa realidade, podemos afirmar que apesar de nossa hipótese não ter sido confirmada explicitamente pela instituição, suas metas, que estão dirigidas à entrada da criança no ensino fundamental, indicam uma preocupação que não está localizada num presente, mas num futuro próximo, visto com fins utilitaristas. Sua compreensão de infância desloca-se das necessidades atuais da criança para a construção de projetos de ‘homens’ e ‘mulheres’ civilizados e ajustados socialmente. Desse ângulo a Pré-escola acaba mantendo estreitas relações com o mundo do trabalho, já que pretende tornar a criança um ser produtivo.

Para responder àquele questionamento acerca da probabilidade da escola construir um conhecimento sobre o corpo e qual a sua perspectiva, houve a necessidade de apreender a construção dos conceitos e conhecimentos corporais formulados pela criança a partir das próprias contradições da Pré-escola. Com base nisso, consideramos que:

- 1) ao mesmo tempo que é preparatória para o Ensino Fundamental e precisa enrijecer corpos para ficarem quietos, sentados, obedientes, também permite manifestações e aprendizagens da ótica infantil, o que possibilita fugir às regras e ter na criança mais nova o seu próprio parâmetro (p. ex. W. e D.);
- 2) Ao representar-se na escola, a criança sempre representa o ‘outro’, sejam as autoridades com as quais lida – professora, coordenadora –, os colegas ou as regras;
- 3) A menção das crianças aos meios coercitivos de que a escola se utiliza para manter a ‘ordem’ indica que as regras ainda não foram internalizadas, apesar de já serem conhecidas;
- 4) O papel da professora e dos adultos que interagem com as crianças é de inibição dos movimentos corporais e educação dos sentidos;
- 3) A importância do conhecimento corporal enquanto conteúdo ou objeto de estudo a ser enfatizado reside no fato de que ele refere-se a uma forma de apropriação do sujeito e do mundo no qual ele está inserido;
- 4) A assunção pelas crianças de marcas ou caricaturas corporais próprias de seu tempo tem relação direta com os conceitos e representações de corpo circundantes na sociedade, divulgados através da mídia televisiva, alimentados e re-alimentados por uma indústria cujo único interesse é o lucro imediato;
- 5) A relação pré-escola & mundo do trabalho se explicita somente quando a escola admite que educa a criança com vistas à apreensão de conhecimentos utilitários, quais sejam: ler e escrever. Para isso, a criança precisa ficar ‘quieta’, ser ‘obediente’ e ‘bem comportada’.

Bibliografia

- ALMEIDA, Sandra F. C. Finalidades da educação: das concepções tradicionais a uma concepção dialética. *Revista Criança*. S/d. (pp. 22-26).
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. ENDIPE – Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (pp. 57-73).
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARFOUILLOUX, J. C. *A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- ARÌES, Philippe. *A História Social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1984.
- BARBOSA, Ivone G. Educação Infantil, Formação de Conceitos e Criatividade: discutindo uma versão sócio-histórico-dialética. Universidade Federal de Goiás, 2000, *in mimeo*, (pp. 1-7).
- _____. A educação Infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades. Universidade Federal de Goiás, 1999, *in mimeo*. (pp. 1-6).
- _____. *Pré-escola e a Formação de Conceitos: uma visão sócio-histórica*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997. (169p.).
- _____. *Psicologia sócio-histórico-dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1991.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vols. 1, 2 e 3. Brasília: MED/SEF, 1998.
- _____. *Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- CAMPOS, Maria M. & HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 80, fevereiro de 1992. (pp. 11-20).

- CARONE, Iraí. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. In: LANE, S. & CODO, W. (Orgs.). *Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1984. (pp. 20-30).
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1993.
- COMÊNUS, J. A. *Didática Magna: Tratado da Arte Universal de ensinar Tudo a Todos*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calonstre Gulbenkian, 1957.
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: OLIVEIRA, Marta K. et al. (Orgs.). *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. (p. 35-46).
- DESCARTES, René. *Princípios da Filosofia*. Tradução: Isabel Marcelino e Teresa Marcelino. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995. (Coleção Filosofia - Textos).
- _____. *O Discurso sobre o Método*. São Paulo: Editora Hemus Limitada, 1978.
- ECO, Humberto. *Como se faz uma Tese*. 14ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Tradução: Leandro Konder. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a Pré-escola? In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Re-visitando a Pré-escola*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FARIA, Sonimar C. História e Políticas de Educação Infantil. In: FAZOLO, Eliane et al. (Orgs.). *A Educação Infantil em curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. (pp. 9-37).
- FERREIRA, Maria E. C. & COSTA, Lamartine P. da. Corpo, cultura e transformações sócio-culturais. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 18 (3): 226-232, maio de 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979.
- FREITAS, Helena C. L. de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. São Paulo: Papyrus, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 28ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (pp. 77-108).
- _____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. (pp. 69-90).
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *O espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo, 1992. (113p.).
- GAMBOA, Sílvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. (pp. 91-115).
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger e ARÍES, Philippe (Orgs.). *A história da vida privada III: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. Coleção dirigida por Philippe Aríes e Georges Duby. (pp. 311-329).
- GRANDO, J.C. *Sacralização do corpo: a educação física na formação da força de trabalho brasileira*. Blumenau: Editora da FURB, 1996.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. Pedagogia e Infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.). *Infância, Educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. (pp. 11-41).
- GHIRALDELLI JR., Paulo. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997. (pp. 111-124).
- GONÇALVES, Marlene F.C. *Brincar de Escolinha: a construção da representação na interação de crianças em Creches*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade Federal de São Paulo, 1996. (139p.)
- _____. *Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo: a representação da Escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1990. (286p.)

- JOBIM e SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997. (pp. 39-55).
- KOPNIN, Pavel V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (6ª reimpressão, Brasil, 1995).
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- ____ & JOBIM e SOUZA, Solange. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1988.
- KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana L. & PALHARES, Marina S. (Orgs.) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- ____. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LANE, Sílvia T. M. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, S. & CODO, W. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. (pp. 32-39).
- LEITE, Luci B. (Org.). *Piaget e a escola de Genebra*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky et al. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. (pp. 119-142).
- LÖWY, Michel. *Ideologia e Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 1988.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFT, Celso P. *Mini Dicionário LUFT*. São Paulo: Scipione, 1991.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Tradução: Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MAZZOTTI, Tarso B. Ideologia da Infância. In: *Revista Didata*, nº 8, São Paulo, 1978. (pp. 23-31).

- MEDINA, Paulo S. *A Educação Física cuida do corpo e ... “mente”*. Campinas: Papirus, 1983.
- MELO, José P. de. Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da Educação Física na idade pré-escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 18 (3): 219-225, maio de 1997.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. (pp. 172-177).
- _____. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Maria V. (Org.) *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. (pp. 107-118).
- NEGRINE, Airton. *Aprendizagem & desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas*. Porto Alegre: PRODIL, 1994.
- _____. *Aprendizagem & desenvolvimento infantil - Psicomotricidade: alternativas pedagógicas*. Porto Alegre: PRODIL, 1994.
- NOGUEIRA, Maria A. *Educação, Saber, Produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.
- PIAGET, Jean. *A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de epistemologia genética*. Tradução: Nathanael Caixeiro, Zilda A. Daeir e Célia Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. et al. *Creches: crianças, faz-de-conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, Zilma & ROSSETI-FERREIRA, Maria C. O valor da interação criança-criança em Creches no desenvolvimento infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 87, novembro de 1993. (pp. 62-70).
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. *Jogos de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1988. (221p.).
- OLIVEIRA, Marta K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. Tradução: José S. de Camargo Pereira. 11ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

- REIS, José R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, Sílvia T. M. & CODO, Wanderley. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (pp. 99-124).
- RIGO, Luis C. A Educação Física fora de forma. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*: (16) 2: 82-93, janeiro de 1995.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. *Discurso sobre as origens e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução: Sieni Maria campos. Rio de Janeiro: Ediouro S.A., 1994. (Coleção Clássicos de Bolso).
- _____. *Emílio ou Da Educação*. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1992.
- SANT'ANNA, Denise B. Corpo e História. In: *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: 1996. (pp. 243-266).
- _____. Cuidados de Si e Embelezamento Feminino: Fragmentos para uma história do corpo. In: SANT'ANNA, Denise B. (Org). *Políticas do Corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. (pp. 121-140).
- SANTOS, Marco A.C. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORY, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. (pp. 210-230).
- SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. Tradução: Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SILVA, Rossana V. S. e et al. (Orgs.). *Produção Científica em Educação Física e Esportes: Dissertações e Teses (1979-1994)*. Vol.1. Uberlândia: UFU/NUBRADITEFE, 1996.
- SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996. (pp. 160-178).
- _____. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. In: _____. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. (pp. 75-93).

- SILVA, Ana M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. In: *Cadernos Cedes 48 – Corpo e Educação*. Campinas: Unicamp, 1999. (pp. 7-29).
- SOARES, Carmem L. *Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.
- TEVES, Nilda. A representação do próprio corpo na ressocialização de jovens de rua. In: Teves, Nilda & Rangel, Mary. (Orgs.). *Representação Social e Educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1999. (pp. 11-46)
- TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIGARELLO, Georges. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In: SANT'ANNA, Denise B. (Org). *Políticas do Corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. (pp. 21-38)
- VIGOSTKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *A Formação Social da Mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- WALLON, Henri. *Do acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Lisboa: Editora Moraes, 1979.
- _____. *Psicologia e educação na infância*. Lisboa: Ed. Estampa, 1975.
- _____. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.
- ZAZZO, René. *Onde está a psicologia da criança?* Campinas/SP: Papirus, 1989.