

Artigo Original

Corpo e movimento na educação infantil

Liane Aparecida Roveran Uchôga ¹
Elaine Prodócimo ²

¹ Departamento de Educação Motora da FEF/Unicamp, Campinas, SP, Brasil
² Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, SP, Brasil

Resumo: Este artigo é resultado de um estudo etnográfico realizado em um Centro Municipal de Educação infantil, cujo objetivo foi entender o significado atribuído ao corpo/ movimento das crianças durante a rotina da instituição. Para isso observamos uma sala composta por crianças de 3,5 a 6 anos. De acordo com o observado, em relação ao corpo da criança e a constituição dos diferentes espaços, percebemos que estes eram organizados para serem ocupados em horários determinados, com normas de condutas corporais específicas para cada um deles, que na maioria das vezes, consistia em ficar sentado ou em fila, restringindo-se ao parque ações como correr e pular. Além disso, as brincadeiras dirigidas, na maioria das vezes, eram utilizadas para controlar o corpo das crianças. De acordo com Foucault e as situações observadas, podemos aferir que o que somos e fazemos não está definido previamente, o que nos permite experimentar outros modos de agir e pensar na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Movimento. Disciplina.

Body and movement in the childhood education

Abstract: This paper is about an ethnographical research in an early childhood education. The goal was to understand the meaning of child's body and movement during the early childhood education routine. We'd observed a 3 and a half to 6 years old children class with a classroom's teacher and scholar coordinator informal conversation. According with we had observed, about the child's body and the different places organization, we realized that the places was organized to be used in specific times, with body behavior rules, which, in the most of the times, consisted of standing in lines or sitting down, leaving to the park actions such as running or jumping. Beside that, in most of the times, the directed plays were a mean of getting the child's body control. According with Foucault studies and the observed we can conclude that what we are or do is not defined beforehand, which allow us to experiment another form to act and teach in the early childhood education.

Key Words: Early Childhood Education. Movement. Discipline.

Introdução

Pensar o corpo e movimento na educação infantil é considerar que esta é a maneira que a criança aprende e se relaciona com o mundo a sua volta, bem como o modo como se apropria e ressignifica a cultura na qual está inserida.

Em outras etapas da educação básica (ensino fundamental e médio), na qual o conhecimento está organizado por campos de saberes (disciplinas) o corpo ganha espaço nas aulas de educação física, sendo que em outros momentos, este tem que aprender a permanecer sentado, nos espaços de sala de aula, cada um no seu lugar, no seu espaço, em uma concepção dual entre corpo/mente.

Por outro lado, na educação infantil, as pesquisas têm apresentado "esforços" para a construção de um modelo não escolarizante

dessa etapa da educação (SAYÃO, [1999](#), [2002a](#), [2002b](#), [FARIA](#), 1999, [AYOUB](#), 2001). Embora a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, (BRASIL, 1996) Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), seu objetivo não é apresentar às crianças campos específicos de saber, como ocorre nas outras etapas do ensino escolar.

Sendo assim, se a educação infantil constitui um espaço educacional, mas não escolarizado (no moldes que a escola moderna se apresenta hoje), indagamos nesta pesquisa como o corpo e movimento da criança é tratado dentro da rotina da educação infantil pelos profissionais que atuam com elas.

Para entendermos tal questionamento, realizamos uma pesquisa de tipo etnográfica¹ em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) localizado na cidade de Campinas/SP.

O referencial com o qual dialogamos durante a pesquisa foram os estudos de Foucault (1990; 2005) a respeito da disciplinarização do corpo nas instituições modernas, relações de poder e construção das subjetividades.

O registro etnográfico foi construído a partir dos critérios científicos da antropologia, de forma que pudéssemos interpretar o significado do corpo e movimento da criança dentro da rotina observada, porém, admitindo que os resultados da análise, podem não se constituir das mesmas análises que os próprios sujeitos da pesquisa fazem de si mesmos e do contexto que os envolvem.

Este caráter de interpretação de “segunda mão” é próprio deste tipo de pesquisa, como define Geertz (1989) fazer etnografia é tentar construir uma leitura daquilo que a princípio nos parece estranho. Desta forma o autor nos traz que “os textos antropológicos são eles mesmo interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão (por definição, somente o ‘nativo’ faz a interpretação de primeira mão: é a sua cultura).” (GEERTZ, 1989, p. 25).

Os dados da etnografia foram organizados observando-se os espaços e tempos em que o corpo e movimento ganhavam proeminência dentro da rotina. Assim, em um primeiro relato apresentamos como eram organizados os espaços físicos da instituição pesquisada, que possibilidades de movimento eles apresentavam. Num segundo momento, apresentamos como os espaços eram utilizados dentro da rotina, o que era permitido e proibido ao corpo em cada lugar, como as crianças os ocupavam e por vezes os (re)significavam. Por último, fazemos uma análise da proposta de brincadeiras dirigidas dentro da rotina.

A abordagem etnográfica

A etnografia surge, assim como outros métodos de pesquisa qualitativa, como uma abordagem de pesquisa das ciências sociais, a

partir de uma constatação de que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, tornando impossível analisá-los somente por leis da física ou biologia.

De acordo com André (1997) neste tipo de pesquisa o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, assim, eles são mediados pelo instrumento humano, permitindo que este responda ativamente às circunstâncias que o cercam, de forma que ele modifique se necessário, a forma de coleta de dados ainda durante o desenrolar do trabalho.

Caracterizamos este estudo como de tipo etnográfico, que é definido por André (1995) como um estudo que utiliza os mesmos instrumentos da pesquisa etnográfica, porém, o tempo de permanência em campo pode ser reduzido, se o pesquisador fizer parte do mesmo universo cultural do campo pesquisado.

Segundo a autora esse tipo de estudo se caracteriza por três técnicas específicas: a observação participante, entrevistas e análise de documento. No entanto, o pesquisador pode escolher quais as técnicas servirão para seu estudo, assim como combiná-las de acordo com o que ele julgar necessário.

Nesta pesquisa foi utilizada a observação com anotação simultânea no diário de campo, além das conversas informais com professoras, coordenadora e demais funcionárias² que ocorreram durante o processo de coleta de dados.

O universo pesquisado foi um CEMEI (centro municipal de educação infantil), localizado em Campinas que atende crianças na faixa etária de 1 ano e 10 meses a 6 anos.

A coleta de dados ocorreu em um período de 4 semanas, no qual foi observado um total de 16 aulas, de uma sala de grupamento III³ de período parcial, composta por 23 crianças de faixa etária entre 3 anos e 2 meses a 6 anos.

Neste trabalho partimos do pressuposto que estaríamos imersos em um campo, no qual seus “atores” realizam ações com determinados

¹ O termo pesquisa do tipo etnográfica é sugerido por André (1995), pois, apesar deste tipo de pesquisa utilizar-se dos mesmos instrumentos da etnografia, o tempo de permanência em campo pode variar conforme o objetivo das pesquisas, que pode não ser um longo tempo de permanência como, em geral é característico dos estudos antropológicos.

² Utilizaremos expressões no feminino, pois no local do estudo haviam apenas 2 funcionários do sexo masculino (1 guarda e 1 monitor), porém, estes não entraram no foco de nossas observações, por não estarem em contato com a turma observada.

³ Neste município as crianças são separadas por grupamentos multietário, assim o grupamento II (GII) atende crianças de 1 ano e 10 meses a 3 anos de idade, o grupamento III (GIII) atende as de 3 anos e 2 meses a 6 anos.

significados, para dizer nas palavras de Geertz (1989, p. 15), estão submersos em uma teia de significados:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, a procura de significado.

Portanto, para entendermos este contexto, não bastaria apenas observarmos de forma superficial, assim o fizemos através do que Geertz (1989, p. 20) chama de “descrição densa”, ou seja, descrever as situações cotidianas procurando entender qual o significado atribuído por seus atores dentro do contexto em que elas acontecem, buscando assim, fazer uma leitura daquilo que, a priori, nos parece estranho, desconectado e fragmentado.

Destacamos que a abordagem etnográfica sobre o campo estudado nos deu a possibilidade de entendermos os questionamentos levantados nesta pesquisa.

A constituição dos espaços

Os espaços não são apenas lugares aleatórios onde as crianças permanecem, eles são planejados e estruturados para exercerem funções específicas, assim eles também nos educam, como nos afirma [Soares](#) (2006, p. 43):

Ao partilharmos da idéia de que a educação é um processo cultural no qual nos inserimos cotidianamente, temos a certeza de que somos educados por tudo o que nos rodeia, da palavra à arquitetura das casas, das escolas, dos prédios onde trabalhamos, educados pelas ruas e espaços destinados às práticas corporais, elas mesmas formas específicas de educação.

Sendo assim, podemos pensar que a educação do corpo acontece há todo momento transcendendo a prática pedagógica do professor, pois ela também é reflexo da maneira como os espaços são constituídos, como o tempo é organizado, que tipo de relações podem ser estabelecidas neste ambiente etc. De acordo com Ratto (2004, apud [Carvalho](#) 2006, p. 11) temos que:

[...] o tempo cronológico escolar – que estabelece os horários das brincadeiras, que regulamentam o início e o final das propostas, etc. – e o espaço físico escolar – que estabelece os limites de dentro e fora (sala de aula/pátio/praca), os deslocamentos das crianças, a disposição dos brinquedos, etc.- podem ser considerados estratégias que

incidem no disciplinamento dos corpos dos indivíduos.

A arquitetura daquele CEMEI não era única, ela era mais ou menos parecida com outros que visitamos para realização da pesquisa, também era similar com aquele que freqüentamos quando criança e até mesmo aqueles que vemos (às vezes só pelo lado de fora) no dia-a-dia.

Assim encontramos um ambiente que nos parecia conhecido: entrando-se nele dava-se diretamente para a sala da coordenação, esta possuía uma janela que dava direto para o refeitório, que por sua vez era o centro de todo o espaço, o que indicava uma centralidade de olhares e percepções. Todas as salas de aula possuíam portas que convergiam para dentro do refeitório, assim como portas que davam para o parquinho, exceto uma sala que ficava em uma região mais afastada, mas essa era uma adaptação devido ao aumento do número de crianças matriculadas.

O parque ocupava quase toda área externa, nele existiam brinquedos de ferro como balanço, escorregador, gira-gira, e no canto do parque, um pequeno espaço cercado, que era chamado de tanque de areia.

Havia também banheiros separados para meninos e meninas e em todo o espaço desenhos, fotos e figuras feitas pelas crianças, penduradas nas paredes.

O CEMEI possuía também duas entradas, uma que dava na diretoria, outra que dava direto para o parque, era por esta que as crianças entravam.

A composição do ambiente dava idéia da serventia de cada espaço: o refeitório para comer e assistir TV, a sala para fazerem atividades sentados já que possuía mesas e cadeiras, o parque para correr e pular, já que era o espaço mais amplo, os corredores eram espaços de transição entre um local e outro, no qual as crianças sempre andavam em fila e sem correr.

Esta divisão dos espaços está dentro do conceito de disciplina criado por Foucault para pensar como funcionam algumas instituições modernas: fábricas, hospitais, prisões e escolas, mostrando que o modo de fixação dos corpos nestes espaços é semelhante em todas estas instituições.

Assim a *disciplina* é um modo de exercer *poder* que nasce e se desenvolve na

modernidade. De acordo com o autor, ela constitui o eixo de formação do indivíduo e encarrega-se em primeiro lugar, de *distribuí-los no espaço*. Para tal utilizam-se diversas técnicas: como a cerca para delimitar um espaço; o quadriculamento das disposições dos corpos no espaço: “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo” (FOUCAULT, 2005, p. 123); a organização em fila; a seriação. Sendo assim o CEMEI não era um caso único desse tipo de disposição espacial. Os escritos de Foucault revelam que nos séculos XVIII e XIX, instituições como fábricas, acampamentos militares, hospitais e escolas já utilizavam esta forma de composição espacial.

Para Foucault esta organização dos corpos dentro destes lugares é uma maneira de se exercer poder na modernidade, Wellausen (2006/2007, p. 5, grifo nosso) em seu artigo que examina as relações de poder com o corpo expõe que:

A Idade Clássica instrumentalizou a tortura física utilizada pelo poder real na objetivação do criminoso, produzindo um duplo efeito: primeiro, inspirar medo e respeito pelo poder; depois incitar a revolta da multidão. O século XVII inaugurou novos métodos de controle minucioso do corpo, através de uma coerção ininterrupta, velando mais sobre os processos de atividades que sobre seus resultados, *esquadrinhando ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos*. Os métodos disciplinares foram se tornando formas gerais de dominação.

Foucault coloca que este novo controle corporal será efetivo através da vigilância (que ele chamou de panóptico) e o uso da norma.

O panóptico, de acordo com Foucault (2005), consiste em um edifício circular com um pátio no centro e pequenas salas ao seu redor. No centro do pátio, existe uma torre de onde poderiam ser observadas todas as salas e, ao mesmo tempo, de todas as salas se viam as torres. Assim quem estivesse na sala teria a sensação de estar sendo observado a todo o momento, sem necessariamente ter a certeza de quando isto estaria acontecendo. Este modelo arquitetônico poderia ser usado em hospitais, prisões, escolas, asilos etc.

Hoje, o mais interessante deste modelo problematizado por Foucault é a alusão da idéia de vigilância constante.

Atualmente embora não exista o panóptico (edifício), existe a sua essência (a vigilância). Somos vigiados por câmeras, pelos outros nas

relações sociais, por exemplo, no caso da escola o professor vigia as crianças, que por sua vez vigiam umas as outras, porém o professor também é vigiado pela coordenação e assim por diante.

[Debortoli](#) (2004) em sua tese de doutorado, que analisou uma creche de Belo Horizonte, demonstra uma distribuição espacial similar com a que encontramos no CEMEI e aquela que Foucault descreveu em relação às instituições modernas:

Os sujeitos e seus corpos ocupam cada um dos espaços e se relacionam neles. Há locais que servem apenas como passagem ou deslocamento. Em determinados lugares, as crianças estão à vontade, em outros, na maioria das vezes, em fila. Em alguns locais o acesso é proibido às crianças, alguns intocáveis, outros servem a muitos usos. Em alguns se ouvem conversas e barulhos, em outros reina absoluto o silêncio. Outros são específicos: aqui as crianças brincam, lá elas lêem, ali estudam, vêem televisão; outros são ressignificados por diferentes usos: almoço, vídeo, brincadeiras, reuniões, etc. Os espaços institucionais relacionam-se, nesse sentido, ao tipo de “atividade” que parece possibilitar à professora sua realização. ([DEBORTOLI](#), 2004, p. 45).

Voltando ao universo pesquisado, quanto à disposição das crianças na sala de aula, não se via um quadriculamento dos seus corpos em relação aos lugares que ocupavam na sala, como nos coloca Foucault. As mesas eram dispostas cada dia de uma maneira diferente: um dia em círculo, outro em “L”, sempre privilegiando a relação de uma criança com a outra. Porém, havia um “quadriculamento” das turmas, de modo que os horários eram estabelecidos para que cada uma ocupasse um lugar determinado em um tempo pré-estabelecido.

Desta forma, a rotina constituía-se através de fixação de tempo para cada atividade, havia assim, a “hora” do parque, “hora” do lanche, “hora” do calendário, sempre com horários pré-determinados para a realização de cada atividade. Existia um tempo que se organizava de forma que as turmas percorressem todos os espaços, sem, no entanto, que estas se relacionassem uma com as outras, como uma grande engrenagem que, para funcionar, precisava de rigidez espaço-temporal.

No entanto, em alguns momentos estas determinações de tempo e espaço eram quebradas com atividades que fugiam da rotina: excursões, festas de aniversário, ou até mesmo durante as trocas de turmas entre um espaço e

outro, sempre havia um “tempinho” para dar um abraço em alguém de outra turma, um tapinha, um empurrão ou um sorriso.

Quebrar com o horário pré-estabelecido para propiciar às crianças atividades diversificadas, era algo que causava incômodo e resistência, como no dia em que as professoras organizaram uma festa de aniversário, a qual provocou mudanças na rotina, e conseqüentemente alguns incômodos:

A professora coloca uma mesa no centro e pede para as crianças sentarem em volta, ela pega o bolo que já está assado e começa a recheá-lo, algumas cozinheiras olham, durante todo o tempo elas perguntam se a professora irá demorar muito, pois elas precisam lavar os utensílios, a professora olha para mim e diz em tom de desabafo “*olha menina, anota aí no seu caderninho que aqui na escola tudo tem que funcionar em função do horário da cozinha, tudo que a gente vai fazer tem que ser no horário dela, depois todo mundo vai querer o bolo, mas colaborar ninguém quer*” diário de campo 27/09/2006.

Que os espaços são organizados de acordo com certo padrão, isto não há dúvidas, basta observarmos as semelhanças existentes entre prisões, hospitais, fábricas e instituições de ensino, isso Foucault já demonstrou em seus estudos. A composição dos espaços das CEMEIs também são muito similares, todas possuem na área externa o parque com brinquedos comuns a todas: gira-gira, balanço, escorregador, todas possuem um refeitório central, as salas possuem brinquedos, os banheiros de meninas e meninos são separados etc. Porém, vale analisar como estes lugares são ressignificados pelos sujeitos que o compõem.

Se a composição de cada espaço indica, a priori, certas possibilidades de ações corporais, será que naquele universo as crianças estavam “presas” a esta pré-determinação dos espaços?

O permitido ao corpo em cada espaço

De acordo com Foucault (2005, p. 143, grifo nosso) “[...] o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvidas ao uso de três instrumentos simples: o *olhar hierárquico*, a *sanção normalizadora* e a sua combinação num procedimento que lhe é específico: o *exame*”.

No CEMEI, o uso da normalização, ou seja, aquilo era normal fazer em cada espaço, é que determinava os locais onde as crianças poderiam correr, onde deveriam andar em fila, brincar etc.

Sobre o uso da normalização temos as palavras de [Kohan](#) (2003, p. 73):

Disso se desprende que a função principal do poder disciplinar é normalizadora, isto é, inscreve as possíveis ações em um determinado campo ou espaço a partir de uma normatividade que distingue o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, o são e o insano.

De acordo com Foucault a sanção normalizadora reúne cinco traços: castigam-se os detalhes mais insignificantes, há micro penalidade do tempo, das atividades, da maneira de ser, dos discursos, dos corpos e da sexualidade; castigam-se os desvios que não se submetem a uma regra jurídica ou natural; o castigo tem finalidade corretiva, procura corrigir os desvios; os comportamentos são classificados de acordo com uma lógica binária (bom/mau); a sanção se organiza em torno de prêmios e castigos.

A normalização dos espaços do CEMEI se dava através dos diferentes comportamentos corporais que eram exigidos das crianças pelas professoras:

Após o lanche, o qual ocorre no mesmo silêncio de sempre, a professora pega na mão de duas crianças, imediatamente as outras levantam e formam fila, elas se empurram e a professora pede para que todas sentem de novo, e depois levantem e façam uma fila “melhor”. Elas sentam, levantam e formam uma nova fila, vão até o local onde estão as mochilas e pegam a escova para escovar os dentes. A professora pede para as crianças que forem terminando ficarem sentadas. diário de campo 26/09/2006.

O transitar pelos corredores em fila, era o ato normal naquela instituição, caberiam as crianças se “enquadrarem” nesta norma, havendo assim, um constante esforço das professoras para que isso acontecesse.

Por vezes, quando as crianças resistiam e não se comportavam de acordo com a norma, elas eram “castigadas”, como no relato acima, em que elas tiveram que voltar e fazer a fila novamente.

Para Foucault é a penalidade destas pequenas infrações que irá permitir que pouco a pouco, os comportamentos e atos se padronizem, segundo o autor, é através da lógica binária do permitido/proibido, bom/mau, que os corpos aprendem a se comportar dentro dos espaços disciplinares. No sentido de sua análise, podemos dizer que as disciplinas produzem indivíduos, através da maneira que os classificam, como os vinculam e fixam nos espaços, como se

estabelece o tempo dentro desses espaços e de como as atividades são organizadas.

Essa tentativa institucional de normalização das condutas das crianças também é relatada por [Carvalho](#) (2006, p. 8) em sua tese de Mestrado, que a identificou nas práticas do cotidiano da creche (descanso, alimentação e brincadeira): “Através da discussão de tais práticas, foi possível perceber que o uso que é feito da normatização dos tempos dos espaços (muitas vezes) estão voltadas para a padronização das condutas”.

Apesar de, a punição fazer parte da sanção normalizadora, segundo [Foucault](#) (2005), não é só ela que atua nos corpos, a gratificação dos atos também acaba assumindo e servindo-se da mesma função.

No CEMEI, na tentativa de controlar os movimentos das crianças, dentro do que era permitido em cada espaço, a professora, muitas vezes, usava também a premiação, como quando ela troca o silêncio e bom comportamento, que consiste em ficar sentado, pelo parabéns:

14h30min a professora pede para guardarem os brinquedos, pois, terça-feira é dia de ir para praça de esportes. As crianças guardam os materiais, escorregam pelo chão, empurram as cadeiras, fazem mais barulho do que de costume. Ao terminarem, a professora pede para esperarem sentadas, algumas sentam outras permanecem em pé, então, a professora diz que só as que estão sentadas vão “ganhar” parabéns, logo as outras crianças sentam também. diário de campo 26/09/2006.

Esta cena nos atenta sobre como o sistema de prêmio/punição, na sua maioria, estão relacionados com as manifestações corporais das crianças, mostrando que o corpo está a todo o momento, sendo contido e seus movimentos controlados, um corpo que deve ser disciplinado, mas que resiste a isso, e a cada resistência há um prêmio ou uma punição.

Este conjunto de operações apresentava-se como uma tentativa de normalização das condutas, revelando para as crianças, desde muito cedo, a noção de que movimento é sinônimo de indisciplina, como quando a professora usa um castigo ao ver as manifestações das crianças após a realização de uma brincadeira:

A professora diz que ainda faltam 5 minutos para saírem e pergunta se elas querem brincar de dança da cadeira ou morto – vivo, elas escolhem morto – vivo, [...]. Ela inicia a brincadeira como de costume, três crianças não

brincam, apenas olham sentadas, à medida que as crianças erram vão se sentar para esperar o final da brincadeira. A professora diz que repetirá a brincadeira, as crianças começam a se abraçar a gritar “eheheheh”, mas ao ver a agitação delas ela diz que nunca mais fará esta brincadeira, porque elas fazem muito barulho enquanto brincam, as crianças olham para ela em silêncio. (DIÁRIO DE CAMPO 27/09/2007)

Não que a professora manifestasse tal atitude frente às atitudes das crianças intencionalmente com intuito de castração de movimento, mas sim, de acordo com uma imagem de disciplina formada em nossa sociedade em que imperam a ordem e o controle do corpo, como coloca [Vaz](#) (2005, p. 82) “como sabemos, o domínio do corpo constitui uma condição para o desenvolvimento da civilização [...]” uma brincadeira que causava barulho, gritos e abraços poderia ser interpretada como desordem dentro da instituição de ensino.

Porém, é através deste mecanismo de controle, que o corpo da criança na educação infantil vai se constituindo e ganhando contornos de corpo escolar, na medida em que ele é classificado como desordeiro, indisciplinado, que precisa aprender a esperar sentado, a andar em fila. Apesar de a bibliografia recente apontar para uma educação de 0 a 6 anos voltada para a criança, e não para o aluno, os momentos mostram que a tentativa já é de escolarizar este corpo, no sentido de colocá-lo dentro dos “padrões” que a educação escolar se apresenta hoje.

Pesquisa realizada por [Vaz](#) (2005) também apontou uma visão de corpo escolarizado, dentro da educação infantil, o autor relata que:

[...] os momentos de atividade orientada situam-se num palco organizado por padrões escolarizantes: as crianças agrupadas por faixa etária devem “sentar direito” nas cadeiras, alinhadas as mesas da sala e aguardar a instrução do trabalho previamente programado – segundo as professoras, quem estiver sentado recebe primeiro.

No entanto, os momentos de empurrões na fila, abraços, subir de cavalinho nas costas de seus pares e, mesmo quando não faziam a fila direito, apresentam-se como pontos de tensão e resistência das crianças frente ao disciplinamento de seus corpos, mostrando que apesar do poder disciplinar que se dirige e age neste corpo, ele não é passivo, ele resiste.

Outro ponto de resistência observado no contexto estudado foi o momento do parque. Embora este também apresente normas e

possibilidades físicas, e ainda neste espaço as crianças continuam sendo vigiadas pelo olhar da professora, naquele contexto, era o local do permitido correr, subir, descer, pular, gritar:

15h00min: A professora fala para as crianças irem ao parque, elas saem correndo e gritando “ehehehehe”. As crianças brincam sem intervenções pedagógicas, as duas turmas se juntam neste momento e, ao contrário dos outros espaços, este parece ser um lugar de muita euforia, as crianças correm, pulam, gritam, sobem nos brinquedos, nas árvores, o momento é tão dinâmico que fica difícil acompanhar com os olhos todas as crianças [...]. diário de campo 29/08/2006

Em outra cena em que as crianças vão para fora da sala fazer uma atividade dirigida, o momento do parque para elas, ganha o significado de recompensa:

As crianças chegam até a mesa lá fora e sentam-se para esperar a professora, quando ela chega pede para recortar e pintar de acordo com o combinado [...]. Dois meninos rapidamente terminam de recortar e pedem para a professora se eles podem ir balançar no parquinho, ela diz que os que terminarem pode, eles imediatamente saem correndo. Conforme as crianças terminam, saem pulando e dizem “já terminei agora vou para o parque”, para aquelas que ainda não acabaram de recortar. diário de campo 25/09/2006.

Por outro lado, a observação da dinamicidade do momento parque mostra o quão difícil é, dentro da organização espaço - temporal escolar, realizar uma ação pedagógica dirigida. Dessa forma, muitas vezes, tentar controlar o movimento da criança, parece ser a única forma que as professoras encontram para conseguir “dar conta” de todas as exigências que recaem sobre elas em relação às crianças.

Foucault nos coloca que, o que o sujeito é não está dissociado da experiência que o indivíduo é induzido a ter numa instituição disciplinar como a escola, por exemplo. Ou seja, a maneira como agimos e nos portamos na sociedade (como sujeitos) está ligada às experiências que temos como indivíduos.

[Camargo](#) (2007, p. 56, grifo nosso) traz algumas considerações sobre a construção do sujeito dentro da escola:

A construção desses sujeitos ocorre mediante ao uso de certas tecnologias de classificação, divisão, premiação e *imposição de limites na ação dos indivíduos e de cada um deles consigo mesmo*, naturalizando e universalizando comportamentos que não são naturais nem universais, mas produzidos nas relações sociais.

Assim no contexto investigado, as crianças vivenciavam uma prática cotidiana de imposição de limites na ação de seus corpos, ou ainda, de movimentos específicos em cada espaço, que iam constituindo-as dentro desta lógica, o que fazia com que não as reconhecesse como sendo as mesmas quando estavam na sala e quando estavam no parque.

[Kohan](#) (2003, p. 81) coloca que a escola (e seus personagens) tende a “jogar” com o que a criança é, de acordo como uma imagem pré-concebida dela:

O ponto mais energético do jogo está na constituição do próprio modo de ser, na forma que toma a criança no interior de uma série de estratégias reguladas de comunicação e práticas de poder que permitem produzir um certo eu. Essa forma poderá ter muitos perímetros e diferentes contornos, mas todos eles estarão contidos na forma criança, que, de alguma maneira, os dispositivos de poder disciplinar disseminam. A formação das crianças na escola moderna procura atingir a todas elas, da mesma maneira, com a mesma forma.

É desta forma que os adultos daquele universo esperavam que as crianças aprendessem a “hora” e como movimentar-se na escola, mostrando uma imagem pré-concebida de que o movimento da criança é sinônimo de bagunça e atrapalha a aprendizagem, e neste caso “[...] o movimento corporal humano fica restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e horário de recreio” ([STRAZZACAPPA](#), 2001, p.70).

O corpo na proposta de brincadeiras

No CEMEI, havia tanto momentos em que as crianças brincavam sem intervenção da professora, quanto momentos de brincadeiras dirigidas. Assim, com o decorrer das observações, na busca de interpretar o que elas significavam, começamos a indagar: em quais momentos elas aconteciam? O que elas permitiam ao corpo e movimento das crianças?

Em uma simples descrição das situações diríamos que a professora realizava algumas brincadeiras com as crianças, e estas aconteciam regularmente.

No entanto, ao partirmos da descrição densa, com intuito de entender o significado das ações, percebemos que as brincadeiras aconteciam em momentos específicos: *sempre antes do horário do parque*, assim como as músicas, que sempre eram lembradas pela professora *no momento que as crianças esperavam a outra turma terminar a*

refeição para entrarem no refeitório. Desta forma, observamos que a realização de brincadeiras e músicas também era uma maneira de controlar os corpos das crianças:

Faltam apenas 5 minutos para o parque, mas a professora vendo que as crianças não param sentadas, diz que enquanto não chega a “hora do parque” vai fazer a brincadeira do morto vivo, pede para que todas fiquem em pé e as que não querem brincar, fiquem sentadas. Começa a brincadeira: morto - todas abaixam, vivo- todas levantam, as crianças que erram vão saindo da brincadeira, porém, algumas insistem em continuar, mas a professora pede que saiam. No final ela pede palmas para o menino que ganhou. diário de campo 15/09/2006

Dentro da rotina, a brincadeira mais utilizada pela professora foi o “morto - vivo”, que consiste em as crianças ficarem paradas, apenas levantando e abaixando ao comando das palavras “morto” e “vivo”. A própria característica da brincadeira é de movimentos controlados, sabe-se que a única possibilidade de movimento apresentada no desenrolar desta é o levantar-se e abaixar-se. Além disso, apesar dessa ser a brincadeira mais utilizada pela professora, ainda foram propostas outras como “batata - quente” e “estátua”, mas todas essas com característica de movimentação controlada.

Ainda existiam aquelas brincadeiras inventadas pela professora com caráter mais explícito de controle do movimento das crianças:

As crianças voltam em fila para a sala, a professora diz que podem pegar brinquedo, ao perceber o barulho que as crianças estão fazendo ela diz: “vamos fazer um concurso pra saber quem fala mais baixo: os meninos ou as meninas” as crianças olham em silêncio e balançam a cabeça afirmando que sim. As crianças permanecem sentadas, porém conversam bastante, a professora aproveita o momento para colar bilhetes nos cadernos, percebendo o barulho ela diz está 1x0 para as meninas, porque os meninos estão falando muito alto, o que causa um silêncio momentâneo, as meninas dizem “ehehehehe”. Maria Vitória diz às colegas de sua mesa “vamos falar baixo, senão não vamos ganhar”. diário de campo 30/10/2006

Na situação descrita, a brincadeira serviu simplesmente como uma forma de controle das crianças, motivada pelo clima de competitividade entre meninos e meninas. De acordo com a atitude da menina, que diz para suas amigas continuarem falando baixo para elas ganharem, percebemos como o controle se efetiva e constrói situações em que as crianças aprendem a se controlar e controlar os outros.

Alguns dias depois que a professora havia proposto esta brincadeira, a mesma menina citada propõe à professora - que no momento pede para que as crianças façam silêncio - que realize a brincadeira novamente:

[...] Logo começa a chover e as crianças têm que voltar a sala, lá a professora pede para falarem baixo, elas pegam brinquedo e sentam no chão. Maria Vitória diz a professora “vamos fazer o concurso de quem fala mais baixo?” A professora pergunta às crianças se elas querem e elas dizem que sim. diário de campo 01/11/2006

Oliveira (2006, p. 59) afirma que ao analisarmos as práticas corporais na escola, podemos aferir que existe um constante esforço, por parte de todos que a compõe, de controlar a ação dos corpos, mostrando que há uma negação do mesmo:

[...] Negação esta que se manifesta mediante um controle intenso sobre toda e qualquer ação, seja de professores, alunos e funcionários, alimentado por certa previsibilidade daquilo que ocorre, ou daquilo que pode ocorrer, em termos corporais, no interior da escola. Essa negação é fomentada por um poderoso código coercivo de punições, que é ensinado ao indivíduo logo que ele inicia sua vida estudantil.

Dentro desta análise das brincadeiras não poderíamos deixar de destacar uma situação em que a divisão das crianças no espaço foi realizada com a finalidade de controlá-las. Trata-se de um dia em que a professora traz para a sala um cavalinho de balanço, este brinquedo causou euforia nas crianças, já que ele não estava sempre à disposição da turma:

A professora traz para a sala o cavalinho que estava no refeitório, todas as crianças vão à direção dele, que foi colocado do lado de fora, em frente às salas, a professora pede para as crianças entrarem para organizar quem irá brincar no cavalinho. Pede para todas sentarem, ela marca na lousa o nome das crianças, na ordem em que elas escolhem umas as outras, diz que sairá um de cada vez para brincar, seguindo a ordem estabelecida. As crianças que ficaram na sala olham a criança que está lá fora brincando sozinha no cavalinho. Duas meninas saem e a professora pede para entrarem, porque tem que seguir a ordem da lousa. Diz para ficarem brincando dentro da sala e quando a criança que estiver no cavalinho cansar de brincar, ela vem e chama o próximo. diário de campo 15/09/2006

Apesar da tentativa de controle das crianças, estas só “obedeceram” nos momentos em que a professora manteve uma vigilância direta sobre o ato delas. Durante todo o “episódio” as crianças saíam para brincarem juntas no cavalinho, a brincadeira só era interrompida quando a

professora percebia que as crianças não estavam seguindo a ordem proposta por ela.

Neste momento, o olhar da professora fez-se necessário para que o controle sobre os corpos das crianças se efetivasse, assim, nos momentos em que as crianças sabiam que não estavam sendo vigiadas, no caso quando a professora estava ocupada com a colagem de bilhetes nos cadernos, o controle dos seus corpos não foi atingido de maneira eficiente, mostrando que as crianças também resistem a disciplina corporal que lhes é imposta, e neste dia apesar da tentativa, elas estabeleceram relações diferentes daquelas que foram estruturadas pela professora.

Considerações finais

Na análise do corpo e movimento da criança dentro da rotina estudada podemos perceber que há uma organização espacial, bem como uma determinação normativa que tenta controlar o movimento das crianças dentro da rotina. Parece estar enraizado a concepção de que movimento é sinônimo de desordem, para tal, tenta-se colocar o ser criança dentro de um padrão escolar desde a educação infantil.

Isso não significa que o poder de controle que se dirige às crianças, as atinja de forma passiva, pois, estas também resistem, como pode ser observado nos momentos que elas se abraçam e empurram nas filas, se movimentam dentro da sala, ou ainda o próprio momento do parque. Mesmo assim, os esforços dirigem-se em tentar controlar este corpo, com o uso dos castigos e prêmios.

Havia um “esforço” da professora para normalizar as condutas corporais das crianças, inculcando desde cedo que lugar de “bagunça” (movimento e barulho) é só lá fora (no parque) e não nos outros espaços. Se for ensinado desde cedo à criança que lugar de movimento é lá fora, é isso o que, talvez, ela levará para a escola, e principalmente para aula de educação física, já que as aulas, em sua maioria, ocorrem fora da sala de aula.

Se na educação infantil não deve haver disciplinarização dos conteúdos e da aprendizagem, por que deve haver separação entre corpo/movimento e mente? Naquele contexto, até mesmo a brincadeira foi usada como forma de controlar o corpo das crianças, já que todas tinham um caráter de movimentos controlados.

Mas, será que realmente controlar o movimento da criança constitui na única forma dela aprender a se organizar e conviver socialmente com outras crianças? Não seria esta uma forma mais segura para os adultos e não para as crianças?

A título de exemplo citamos o caso do uso da fila. Devemos refletir sobre até que ponto ela possibilita que a criança se organize ao invés de ser organizada pelo adulto. Este, por sua vez, utiliza-se deste artifício para disciplinar ou mesmo castigar criança, como foi observado no contexto estudado.

Pesquisa realizada por [Prodócimo; Recco](#) (2008) sobre situações de agressividade no espaço do recreio, constatou que o momento em que as crianças permaneciam em fila, na espera pela entrada e saída do recreio e/ou para receber a merenda, foi um dos momentos em que elas mais apresentavam manifestações agressivas para com seus pares.

A autora constata que em alguns momentos a fila é necessária, como no caso da distribuição da merenda, pois, quem chega primeiro tem o direito de recebê-la primeiro, porém, em outros momentos, a fila passa de seu uso de cumprimento de direitos para exercer função disciplinadora. De acordo com a autora “O uso indiscriminado da fila toma do aluno o direito de aprender a se auto-organizar e rouba-lhe a possibilidade de movimentar-se livremente” (PRODÓCIMO; RECCO, 2008, p. 10572).

Não negamos que a organização de rotinas foi uma forma necessária encontrada para exercer uma ação pedagógica dirigida, o que supõe uma intencionalidade para que a criança aprenda, porém, na educação infantil, o foco deveria ser a criança e, o cumprimento da rotina deve atender as necessidades dela. Assim devemos (re) pensada uma rotina que seja flexível e permita que a criança aprenda a se organizar, não roubando-lhe o direito de movimentar-se e expressar-se corporalmente.

De acordo com Foucault e o observado em campo, podemos pensar que, o que somos e fazemos não está definido previamente, assim é possível problematizar nossa constituição como sujeitos. Assim, se inculcarmos nas crianças que o movimento atrapalha, talvez fique difícil quebrar a dicotomia corpo/mente existente na escola e também, como constatamos, na educação infantil.

Se assumirmos a perspectiva que as práticas escolares são produzidas socialmente, podemos afirmar que elas podem ser repensadas, reestruturadas, experimentando assim, outros modos de agir e pensar.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v.18, n.43, 1997.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621997000200005>
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, supl.4, p.53-60, 2001. Disponível em:
<http://www.usp.br/eef/rpef/Supl42001/v15s4p53.pdf> Acesso em: 31 jan. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.rebidia.org.br/direduc.html> Acesso em: 20 nov. 2006.
- CAMARGO, A. M. A sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, A. M.; MARIGUELA, M. (Org.) **Cotidiano escolar, emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintho, 2007.
- CARVALHO, R. S. **Educação Infantil**: práticas escolares e disciplinamento dos corpos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade**: desafios e compromissos. GT07: Educação de crianças de 0 a 6 anos, n.7, 2006. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1946--Int.pdf> Acesso em: 25 mar. 2007.
- DEBORTOLI, J. A. O. **Infâncias na creche**: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil: um estudo de caso em Belo Horizonte. 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004. PUC-RIO – Certificação Digital n. 0015642/CA. Disponível em:
http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/4999_1.PDF?NrOcoSis=12519&CdLinPrg=pt Acesso em: 3 dez. 2006.
- FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.) **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1999. p.67-97.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- KOHAN, W. O. A infância escolarizada dos modernos. In: KOHAN, W. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, L. P. A. **Violência, corpo e escolarização**: apontamentos a partir da teoria crítica de sociedade. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- PRODÓCIMO, E.; RECCO, K. V. **Recreio escolar**: uma análise qualitativa sobre a agressividade entre estudantes do ensino fundamental I. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE EDICAÇÃO INTERNACIONAL, 8., 2008, CURITIBA. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. p.10565-10575.
- SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v.11, n.13, p.221-238, 1999. Disponível em:
<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/180/showToc> Acesso em: 31 jun. 2008.
- SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: alguns desafios para educação infantil. **Zero a Seis**, Florianópolis, n.5, jan./jul., 2002a. Disponível em:
http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/5_completo1.html Acesso em: 19 nov. 2007.
- SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v.23, n.2, jan., 2002b. Disponível em:
<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/270> Acesso em: 31 jan. 2008.
- SOARES, C. L. Práticas corporais: invenção de pedagogias. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. A. **Práticas corporais**: construindo outros saberes em educação física. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2006. p.43-63 (Gênese de um movimento investigativo em educação física, v. 1).

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v.21, n.53, p.69-83, 2001.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>

VAZ, A. F. Corpos saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, SP, v.26, n.3, p.79-93, 2005.

Disponível em:

<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/161> Acesso em: 31 jan. 2008.

WELLAUSEN, S. S. Os dispositivos de poder e o corpo em vigiar e punir = The devices of power and the human body in vigilance and punishment.

Revista Aulas, Campinas, SP, n.3, Dossiê Foucault, dez.2006/mar.2007. Disponível em:

<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/26.pdf>
Acesso em: 28 maio 2007.

Endereço:

Elaine Prodócimo

Docente da Faculdade de Educação Física da UNICAMP

Rua Érico Veríssimo, 701, Cidade universitária Zeferino Vaz

Campinas SP - Brasil

Fone: (19) 3521-6635

e-mail: elaine@fef.unicamp.br

Recebido em: 22 de agosto de 2008.

Aceito em: 24 de outubro de 2008.



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)