

VERDADES SOBRE O CORPO: UM OLHAR ACERCA DE ALGUNS REGISTROS NOS CADERNOS DE CHAMADA DA 1ª SÉRIE

JOICE REJANE PARDO MAURELL*

RESUMO:

O presente trabalho apresenta os resultados de uma investigação realizada no Curso de Especialização em Educação Física Escolar – FURG, que teve como *corpus* de pesquisa os cadernos de chamada de 1ª série, do início da década de 80, de uma escola pública estadual do município de Rio Grande – RS. O objetivo da pesquisa foi extrair enunciações associadas ao corpo dos cadernos de chamada, a fim de identificar possíveis enunciados, que colocam em operação discursos com estatuto de verdade sobre o corpo na escola. Metodologicamente, a pesquisa considerou as enunciações como *coisas ditas* e orientou-se por algumas ferramentas da análise enunciativa, de referencial foucaultiano, buscando elementos para fazer algumas associações nos conceitos de enunciação e enunciado. O trabalho com os dados se detém, num primeiro momento, a mostrar porque os cadernos de chamada das professoras são assumidos como *coisas* da escola e, ao transcrever as enunciações, apresento dois enunciados sobre o corpo que emergiram entre os registros – o higienismo e a psicomotricidade. Foi dialogando com o que se convencionou chamar de conhecimentos próprios desses estudos, que o referencial teórico da pesquisa foi sendo construído, pois considero que a psicomotricidade e o higienismo, como enunciados, apóiam e organizaram a ordem das práticas, enquanto permitem a produção de um determinado corpo na escola e não outro, a partir da condição de visibilidade dos cadernos.

Palavras-chave: produção de verdades; corpo; cadernos de chamada; 1ª série.

ABSTRAT:

Hierdie vraestel bied die resultate van 'n ondersoek in die loop van spesialisasie in Liggaamlike Opvoeding - FURG, wat die liggaam van navorsing tot die kontrak genoem word vir 'n graad aan die begin van die 80's, 'n staat skool in die stad Rio Grande - RS. Die doel was om uitsprake wat verband hou met die liggaam van boeke bekend te onttrek, om moontlike verklarings, toesprake wat in werking gestel met die status van die waarheid oor die liggaam in die skool te identifiseer. Metodologies, die navorsing oorweeg hoe dinge gepraat uitsprake en gelei word deur 'n

* Mestrado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. maurell5@yahoo.com.br

analise gereedskap uitspraak van Foucaultian, probeer sommige elemente te maak in die konsepte van verenigings uitspraak en uit te spreek. Werk met die data stop by die eerste, die vertoon nie, omdat die kontrak genoem word aanvaar dat die onderwysers by die skool dinge, en wanneer transkribeer die uitsprake, ek huidige twee stellings oor die liggaam wat blyk uit die rekords - die higiëniese en psigomotoriese. Dit was wat gepraat word deur die sogenaamde eie kennis van hierdie studie, is die teoretiese raamwerk van die navorsing wat gebou is, as ek glo dat die psigomotoriese en higiëne, soos uiteengesit, ondersteun en georganiseerde die orde van die praktyke, terwyl toelaat dat die produksie van 'n bepaalde liggaam in die skool en nie 'n ander, van die toestand van die sigbaarheid van notaboeke.

Key-words: production of truths, body, called notebooks, grade 1.

INTRODUÇÃO

O objeto da pesquisa que apresento a seguir é um encontro das minhas inquietações, enquanto trabalhadora em educação, como acadêmica do curso de Pedagogia- FURG e posteriormente como aluna do curso de Especialização em Educação Física Escolar – FURG. Pensar as questões corporais nesses espaços foi me constituindo como professora- pesquisadora, mais especificamente num primeiro momento, provocada pelo que eu inicialmente entendia como a negação dos corpos nos ambientes¹ escolares. Aos poucos fui suspeitando que o corpo não fosse negado na escola, mas que ali operavam formas particulares de percebê-lo e produzir verdades sobre ele, algumas a partir da visibilidade de documentos efetivamente escritos. Cabe, salientar, que a noção de visibilidade que estou trabalhando não aparece cada vez que um documento é lido, mas no momento de sua produção, considerando a potencialidade desses documentos escritos anunciarem o que é feito cotidianamente na escola.

¹ Estou me referindo a escola como um ambiente, considerando a aprendizagem como um processo de interação entre o sujeito e o meio no qual está inserido. Segundo o dicionário da língua portuguesa, ambiente é um adjetivo, que acompanhando o substantivo *meio*, significa o que cerca ou envolve os corpos; diz-se ar ambiente, do ar que rodeia, do ar que cerca; meio ambiente, para o meio em que se vive; sala ambiente para a sala que contém materiais de uma determinada categoria. A palavra ambiente também é caracterizada como um substantivo que pode vir seguida por diferentes adjetivos que lhe dão especificidade, no caso, ambiente escolar. Sendo assim, na presente pesquisa, tomarei como ambiente escolar, um espaço construído (escola), que cerca ou envolve os corpos (ambiente) e tem a finalidade de promover aprendizagens.

Com essa suspeita, buscando um olhar acerca dos documentos, passei a considerar como *corpus* de análise² os registros de conteúdos, descritos em treze³ cadernos de chamada das professoras⁴ da 1ª série do início da década de 80 (1981, 1982 e 1983), de uma escola pública estadual do município de Rio Grande – RS. Para contextualizar este ambiente, mesmo que de forma breve, torna-se necessário dizer que a escola está localizada na zona central da cidade, mas que a mesma sempre recebeu estudantes de todos os bairros, inclusive da periferia. Segundo dados disponíveis no histórico da escola, na década de 80, a mesma já oferecia o 1º grau completo e gozava de grande prestígio na comunidade escolar.

O meu vínculo com esse ambiente constituiu-se de forma bastante sólida, visto que nele estou inserida como secretária de escola há dezoito anos. A condição profissional de secretária, que me fez vivenciar o cotidiano escolar e trabalhar diretamente com os escritos daquele ambiente, justifica a minha opção pelos documentos, primeiramente provocada pelos planos de estudo e depois quando fiz a opção pelos conteúdos associados ao corpo que emergiam dos cadernos de chamada.

Na primeira parte do texto, apresento a minha aproximação com esses documentos da escola, algumas delimitações e escolhas que fiz antes de deter-me a sistematizar a pergunta que organizou todo o processo investigativo: *como se produziu discursivamente verdades sobre o corpo, associadas aos conteúdos registrados nos cadernos de*

² Para situar os documentos, fazem-se necessárias duas informações: primeiramente, que escolhi os registros dos cadernos de chamada de 1ª série, porque, na década de 80, essa representava o período inicial de alfabetização no ensino fundamental, sendo que a nomenclatura utilizada para organizar os tempos escolares, estabelecida pela LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) 5692/71, era a organização por séries. A segunda informação é em relação ao recorte temporal, que ficou estabelecido como o início década de 80, porque, embora a escola pesquisada tenha entrado em funcionamento no ano de 1946, os documentos necessários para a descrição dos registros só foram organizados a partir de 1981, ou seja, existem cadernos de chamada anteriores a este período, mas muitos foram extraviados.

³ Para esse artigo, foram analisados treze caderno de chamada de 1ª série de professoras diferentes, sendo cinco do ano de 1981, cinco de 1982 e três de 1983. Essa pesquisa foi estendida para um projeto de mestrado, que se propõe a fazer descrição e análise dos cadernos de chamada de 1ª série do mesmo ambiente escolar, delimitada em toda a década de 80.

⁴ Estou me referindo às professoras no gênero feminino, porque segundo consta nos registros, a escola pesquisada nunca teve um professor homem como regente de turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, portanto não há registros de homens entre os cadernos de chamada.

chamada das professoras de 1ª série, em uma escola pública do município de Rio Grande - RS?

Na segunda parte do texto, entrego-me a localizar o corpo em algumas perspectivas do pensamento moderno, no referencial foucaultiano e na escola, de forma mais específica. Na sequência apresento algumas ferramentas da análise enunciativa e os conceitos de enunciação e enunciado como suporte teórico-metodológico para fazer algumas associações. Na análise das enunciações dedico-me a mostrar porque nomeio os cadernos de chamada da 1ª série, da década de 80, como coisas da escola e depois de identificar os enunciados que atravessavam as enunciações – a psicomotricidade e o higienismo – busco alguns elementos teóricos no que se convencionou chamar de conhecimentos próprios desses estudos, para fazer associações que indicassem a produção de saberes sobre o corpo na escola.

AS APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA

Partindo das minhas vivências como secretária de escola, lembrei que os professores recebem as orientações sobre os conteúdos que devem ser trabalhados em cada série escolar, a partir da leitura dos Planos de Estudos⁵ e, com isso, comecei a suspeitar que a produção de verdades sobre o corpo naquele ambiente escolar, poderia ser colocado em operação por documentos muito específicos. Para dar conta dessa inquietação, fiz uma leitura dos Planos de Estudos e percebi duas especificidades: primeiramente, que o corpo aparecia em poucos tópicos e ainda que esta temática perdia gradativamente o seu espaço de emergência, ou seja, a quantidade de registros associados ao corpo, entre a 1ª e a 4ª série. Identifiquei também que os Planos de Estudos apresentavam apenas uma lista de conteúdos que deveriam ser trabalhados, sem nenhuma orientação das práticas pedagógicas necessárias para tal tarefa.

Aqui cabe um comentário, pois foi nesse momento que iniciei a operação de delimitar as *coisas* do corpo nessa pesquisa, ou seja, comecei a pensar quando a indicação de um conteúdo poderia estar associada a elementos corporais. A primeira escolha feita foi considerar os conteúdos

⁵Planos de Estudos são documentos produzidos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, respeitando a LDB – Lei da Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira e é construídos com a participação dos professores da escola, em reuniões pedagógicas. Esse documento indica os conteúdos que devem ser trabalhados em cada fase de escolarização, sendo entregue aos professores no primeiro momento da sua inserção na instituição. Depois de construídos, na escola pesquisada, eles passam por um longo período de vigência sem alterações.

que apresentavam a palavra *corpo* ou as suas variações gramaticais, aqueles listados por tópicos, que tinham como objetivo apresentar os conhecimentos que precisavam ser transmitidos ao estudante.

Assumo aqui que o contato com os Planos de Estudos foi construtivo dentro da pesquisa, pois me ajudou a fazer escolhas como a delimitação dos cadernos de 1ª série como *corpus* de pesquisa e os conteúdos associados ao corpo como material *de análise* da investigação. Nesse sentido, também é necessário assumir que o trabalho com os dados não se limitou a descrever e analisar apenas os conteúdos que apresentaram a palavra *corpo* e suas variações, masouseu fazer um alargamento dessa fronteira, considerando os *elementos* associados a ele, ou seja, os órgãos dos sentidos (mão, olho, nariz, ouvido e boca), o corpo em movimento (práticas corporais e a utilização dos órgãos do sentido), o corpo investido e/ou higienizado (disciplina, moral e hábitos de higiene e prevenção de doenças).

Ainda provocada pelos Planos de Estudos, comecei a desconfiar que a produção de verdades sobre o corpo naquela escola, pensando agora na 1ª série, estivesse associado a um determinado tipo de corpo e não outro, que os próprios documentos produziam, enquanto coisas ditas ou escritas, em condição de visibilidade. Apesar disso, não estava interessada em fazer uma análise dos Planos de Estudos e não percebia estes como o *corpus* da minha investigação, ainda que eles acionassem a elaboração de alguns documentos. Buscava trabalhar com registros que manifestassem como os conhecimentos sobre o corpo são colocados em funcionamento na escola, algo que circulasse pelos ambientes e que fosse produzido pelas professoras, individualmente.

Foi assim que me aproximei dos cadernos de chamada das professoras e, a partir deles, consegui sistematizar os primeiros passos do processo investigativo, ou seja, dediquei-me a considerar o que emergia nos registros de conteúdos, na perspectiva de desconfiar que as verdades sobre o corpo produzidas pelos mesmos, são enunciações de discursos, entendendo, a partir de Veiga - Neto (2003), que os discursos não “descobrem” as verdades do mundo, mas as inventam.

Entendendo as enunciações como a forma materializada em que os discursos se manifestam, percebi a centralidade que o conceito assumiria nessa proposta de pesquisa, assim como o enfoque que daria a elas partindo da própria conceituação de discurso. Sendo assim, assumi as enunciações sempre no sentido de analisar a materialidade dos registros escritos, partindo do pressuposto que eles estão em funcionamento e em condições de produção, ou seja, as enunciações não remetem a verdade, mas a condições de possibilidades de se dizer

alguma coisa a partir da visibilidade dos cadernos de chamada. Sobre o conceito de enunciação Foucault acrescenta que,

a enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir. Essa singularidade, entretanto, deixa passar um certo número de constantes – gramaticais, semânticas e lógicas – pelas quais se pode, neutralizando o momento da enunciação e as coordenadas que o individualizam, reconhecer a forma geral de uma frase, de uma significação, de uma proposição. (FOUCAULT, 2009, p.114)

Sendo assim, a partir da pergunta que emergiu na pesquisa, apoiada nas delimitações feitas anteriormente sobre os elementos associados ao corpo e no conceito da enunciação, assumido segundo Foucault, comecei a trilhar os primeiros passos do que poderia se transformar nos caminhos metodológicos da presente investigação. Nesse momento, passei a considerar que os conteúdos associados ao corpo, extraídos dos cadernos de chamada de 1ª série, do início da década de 80 seriam as enunciações, nas quais me debruçaria por toda a pesquisa.

No primeiro contato com os registros de conteúdos, com objetivo de deixar que as enunciações sobre o corpo emergissem, foi instigante suspeitar sobre a existência de uma produção de verdades sobre o corpo dos indivíduos na escola, verdades essas que estabelecem a sua capacidade de aprender, de movimentar-se, de sobreviver, de conhecer-se e de relacionar-se consigo mesmo, com o outro e com mundo.

Ao optar por trabalhar apenas com os registros dos cadernos de chamada da 1ª série, obtive no total treze cadernos, sendo que dois foram desconsiderados por não apresentar nenhum elemento associado ao corpo. Convencionei-me a referir aos cadernos pelas letras do alfabeto, de “A” a “K”, por considerar que não importa quem está fazendo o registro, mas o que os mesmos produzem a partir da sua visibilidade.

PROBLEMATIZANDO OS CORPOS NA ESCOLA

Com a proposta de promover um encontro com o corpo nos pressupostos teóricos dessa investigação, apresento algumas reflexões sobre o tema a partir do pensamento moderno, pois quando Foucault se refere ao corpo, destaca a positividade dos discursos que operam sobre ele. Segundo o autor,

sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também

eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito (FOUCAULT apud FISCHER, 2001, p. 218).

Corroborando com essa idéia, Fischer acrescenta que:

o que fomos e o que somos, o que foram e o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca os nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem e para o mal. Se os acontecimentos são apenas marcados pela linguagem e dissolvidos pelas ideias, há um lugar em que definitivamente se inscrevem: a superfície dos corpos. [...] os sujeitos são efeitos de discursos, e esses efeitos – produzidos no interior de inúmeras e bem concretas relações institucionais, sociais e econômicas – não existem senão nos corpos (2001, p.10).

Aceitando o desafio proposto por Fischer, de pensar o corpo como efeito de discursos e como lugar onde, muito além da linguagem e da racionalização das ideias, as verdades se inscrevem, suspeito que as enunciações façam mais do que registrar os conteúdos conceituais, mas produzam esses conteúdos, fundamentados por formas particulares de pensar e investir sobre o corpo na escola. Obviamente, que essa produção não é feita de forma aleatória, mas atravessada por algumas racionalidades na ordem das práticas e por enunciados, que são complexificados e colocados em relação com os enunciados que já estão operando na escola.

Para tentar entender como se produziram as enunciações sobre o corpo na escola, farei uma breve contextualização sobre a visão do corpo na modernidade, para depois apresentar as concepções de corpo dentro do referencial foucaultiano. A reflexão sobre algumas concepções de corpo no pensamento moderno será feita, tomando como base os escritos de Santin (1993), quando se deteve a buscar por uma *filosofia do corpo*.

Segundo Santin (1993), Kant dizia que não era possível conhecer as coisas em si, pelas aparências ou fenômenos, entretanto, queria ver a metafísica como a ciência das ciências. Essa ciência, não partia dos fatos sensíveis, ligadas ao corpo, mas de categorias universais estabelecidas *a priori*, desconsiderando a experiência sensorial. Ainda, segundo o autor, Husserl também pensou numa consciência transcendental e no pensamento puro, fora de qualquer horizonte sensorial, sendo que a contribuição dos sentidos ou das condições corporais na produção do conhecimento científico só foi retomada, na modernidade, por Karl Otto Appel, ao defender a tese do *a priori corporal do conhecimento*.

Para Appel (apud SANTIN, 1993), o sujeito adquire o conhecimento a partir de uma mediação corporal e essa idéia, de certa forma, dá as costas ao que se pensava na época, pois a atitude do homem moderno mostrava que o corpo, para o projeto do conhecimento científico, pouco ou nada significava.

Relacionando o que até aqui foi dito com a perspectiva foucaultiana, se para alguns estudiosos da modernidade o corpo poderia ser desconsiderado ou percebido a partir de noções como: experiência, sensação e percepção; para Foucault (2008) o corpo é o campo (porque as forças atravessam e constituem a realidade do corpo, não há força sem corpo) de forças múltiplas, convergentes e contraditórias, e o próprio lugar da sedimentação de seus combates. Para o autor o corpo é uma superfície moldável, transformável, remodelável por técnicas disciplinares e de biopolítica⁶.

Cabe salientar que o que Foucault entendeu por corpo, como a maioria de seus temas de estudo, não é facilmente sistematizável, principalmente porque ele não se preocupou em explicitá-lo nos seus escritos. Mesmo assim, pode-se extrair da sua produção, especialmente a partir da obra *Vigiar e Punir* (1977), seu entendimento de corpo, ou melhor, o sentido que atribui ao corpo e a importância do mesmo em seus textos.

Analisando o poder sobre o corpo Foucault, em seus estudos, analisa os investimentos sobre ele a partir das diferentes formas de racionalidades, ou seja, os suplícios, as disciplinas, as disposições do corpo no tempo e no espaço, os métodos de auto-exame e de controle, os mecanismos panópticos de vigilância, os atos e as práticas confessionais (de cunho religioso ou científico), a confecção de laudos periciais e psicológicos sobre as disposições dos corpos-almas, os exames médicos (que esquadrinham tanto o corpo como a alma dos pacientes, dos loucos, dos excluídos), conceitos de higiene física e de demografia.

A noção de corpo que assumo para essa investigação dialoga com algumas indicações que Foucault apresentou nas suas pesquisas. Nelas o autor mostra o corpo como imbricado nas relações de poder, poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos, o seu corpo e se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poderes.

⁶ Não é objetivo desse trabalho aprofundar o conceito de biopolítica, mas cabe considerar que quando Foucault referiu-se a ela, tentou especificar um espaço de atuação - o corpo social - e um objetivo - gerir a vida da população.

Esta perspectiva é constantemente direcionada para o desenvolvimento daquilo que se configurou como sendo a *microfísica do poder*, ou seja, o foco na corporeidade de cada indivíduo – com seus hábitos, instintos, pulsões, sentimentos, emoções, impulsos e vicissitudes – como o ponto fundamental sobre o qual atua um emaranhado complexo de uma série de lutas e de confrontos inerentes aos saberes sobre o corpo, no processo de produção de poder. Nas palavras de Foucault (2008, p. 22) *o corpo é superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissolução do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização.*

Assumindo o corpo por uma perspectiva foucaultiana, cabe perguntar-se: afinal, qual é o corpo que está presente na escola? O corpo da experiência, sensação e percepção? O corpo investido por estratégias de poder? O corpo sobre o qual se produziu uma série de saberes, com estatuto de verdade? Desconfio que todos e não de forma contraditória, mas complementar. Na obra *O corpo educado*, Louro (2007) refere-se ao corpo presente na escola a partir das marcas visíveis do processo de escolarização, ou seja, para a autora

um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos e comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmos que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2007, p. 22).

Sobre o corpo do aluno Milstein e Mendes (1999) afirmam que o *corpo/criança não ‘funciona’ como corpo/aluno ‘naturalmente’*. São necessários ensinamentos para que esse processo ocorra. Isso porque, segundo os autores citados acima, a categoria aluno não é uma categoria natural, mas sim cultural que a escola moderna sempre soube e se empenhou em produzir. Ainda nesse sentido, Faria Filho afirma que, *assim como a escola ‘escolarizou’ conhecimentos e práticas sociais, buscou também apropriar-se de diversas formas do corpo e constituir uma corporeidade que lhe fosse mais adequada* (1997, p. 52).

Mesmo assim, torna-se importante salientar que esses investimentos sobre o corpo do estudante não são, na perspectiva que assumo, vistos pela noção de repressão, mas de produção, pois segundo Foucault (2008), *se o poder é forte, é porque produz efeitos positivos á nível de desejo [...] e também a nível de saber*. Para o autor o

poder, longe de impedir o saber, o produz (p.148) e nesse sentido ele entende que *se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico* (p. 148-149). Isso me leva a desconfiar que, se existe uma produção de verdades sobre o corpo na escola, essas produções estão necessariamente atravessadas por relações saber e poder.

Após situar o corpo, no pensamento moderno, no referencial foucaultiano e na escola, especificamente, me dedicarei a partir de agora apresentar algumas ferramentas metodológicas que foram utilizadas no processo descritivo-analítico.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O primeiro contato com o referencial apresentado anteriormente e com cadernos de chamada fizeram-me entender que os conceitos de enunciação e enunciado poderiam me ajudar a pensar as produções de verdade sobre o corpo na escola. De forma mais objetiva é necessário dizer que os registros de conteúdos descritos nos cadernos de chamada da 1ª série nos anos de 1981, 1982 e 1983, foram os conjunto de enunciações que constituíram o *corpus* de análise da presente pesquisa.

Depois de ler minuciosamente os conceitos – enunciação e enunciado- na obra *Arqueologia do Saber*, escrita por Foucault no ano de 1969, comecei a definir as operações que seriam feitas no processo investigativo, ou seja, como identificar os enunciados que atravessavam a produção de verdades sobre o corpo na escola, extraídos das enunciações. Na mesma obra, encontrei indicações para pensar que a análise enunciativa daria conta de responder as perguntas que começavam a emergir e era adequada ao meu *corpus* de pesquisa. As indicações e a adequação que me referi não estão relacionadas propriamente com o objeto de pesquisa – o corpo – pois para dar conta dessa investigação poderia ser encontrado um número bastante expressivo de procedimentos de análises, mas ao *corpus* de pesquisa, visto que os cadernos de chamada são registros que foram efetivamente escritos, possuem uma materialidade que lhe é específica e, portanto, são enunciações. Para Foucault,

a análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram efetivamente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados – e, mais precisamente, a essa singularidade que as faz existirem, as oferece à observação, à leitura, a

uma reativação eventual, a mil usos e transformações possíveis, entre outras coisas, mas não como as outras coisas (FOUCAULT, 2009, p.124)

Penso, concordando com Foucault (2009), que a análise enunciativa não tem a pretensão de ser uma *descrição total e exaustiva da linguagem*⁷ ou de 'o que foi dito' (p. 123), nas entrelinhas. A referida análise está fora de qualquer intenção de interpretar as enunciações ou os enunciados, pois entende que os mesmos não são atos, memória ou produção do sujeito, não é o que ele pôde produzir, depois de fazer uma enunciação, as marcas que deixou atrás de si ou as consequências que provocou; mas, dialogando com Foucault (2009 p.93-94), *o que se produziu pelo próprio fato de ter sido feita uma enunciação e nenhuma outra em circunstâncias bem determinadas*. Trago essa citação para o texto, porque penso que as enunciações não são apenas registros do passado, que estão no passivo à espera de iluminação teórica que consiga compreendê-las e produzir conhecimentos sobre elas, mas que as enunciações produziram e produzem verdades sobre os corpos, pelo simples fato de ter sido enunciada, numa dada época, naquela escola e na 1ª série, especificamente.

Depois de identificar os conteúdos registrados pelos professores nos seus cadernos de chamada como enunciações, fez-se necessário a seguinte interrogação: *Como entender a possibilidade de existência dos enunciados, a partir da materialidade específica das enunciações?*

Sobre a enunciação, Foucault não se deteve muito em trabalhar com o conceito e sempre que a mesma aparecia na sua produção teórica, estava em função do enunciado. Nesse sentido, penso que o meu trabalho de aprofundamento dos conceitos também apresentará esse formato, mais de relação e articulação, que propriamente diferenciação entre os dois.

Para Foucault, *a enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir* (2009, p.114). Segundo o referido autor, o que permitirá situar um emaranhado de enunciações de forma minimamente organizada é justamente o fato de estarem atravessadas por enunciados. No caso dessa pesquisa, ao analisar os registros dos conteúdos nos cadernos de chamada, significa considerar os enunciados aos quais elas estão associadas. Para Foucault

⁷ Estou entendendo que a linguagem não está na direção do que remete, mas na dimensão do que produz, negligenciando, segundo Foucault (2009) [...] *o poder que ela tem de se designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer e de ser um lugar de sentido e de verdade e, em compensação, de se deter no momento – logo solidificado, logo envolvido no jogo de significante e significado – que determina sua existência singular e limitada* (p.126).

(2009) um conjunto de enunciações constitui a própria modalidade de existência do enunciado, pois ele não se define por uma série de traços e é algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância ou de uma fabricação humana, mas como Foucault o definiu,

modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras 'performance' verbais, estar dotado, enfim de uma materialidade repetível (FOUCAULT, 2009, p.121).

Entender que os enunciados estão dotados de uma materialidade repetível torna-se relevante numa pesquisa que se propõe a analisar enunciações, pois são elas que materializam os enunciados. As enunciações são formas muito concretas, nas quais os enunciados aparecem como, por exemplo, nos textos pedagógicos, nas leis e diretrizes educacionais, nas falas e registros de professores, entre outros; considerando-os nos mais diferentes espaços e tempos. Segundo Fischer (2001 p. 03-04), *as enunciações dão aos enunciados uma materialidade específica, por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais.*

Concordando com Fischer (2001), me entreguei ao desafio de partir das enunciações para fazer a análise dos enunciados, suspeitando que existissem sempre elementos de discursos operando e que *os enunciados são sempre históricos, não só em relação às suas condições de emergência, mas às próprias práticas desenvolvidas nas instituições*, mesmo porque entendo que o discurso também é uma prática (FISCHER, 2001 p.8).

Em suma, ao apresentar como percorri meus caminhos metodológicos, assumo que me proponho a fazer uma análise enunciativa, aceitando o convite de Foucault (apud FISCHER, 2001), para pensar o meu próprio pensamento, pois é no encontro com os cadernos de chamada como *corpus* de pesquisa, que me defronto com a minha história, com o meu presente dentro dos ambientes escolares, minhas vivências, experiências e verdades, atrevendo-me e aceitando pensar de outra forma, o que até um certo momento, me era tão evidente.

SITUANDO OS CADERNOS DE CHAMADA COMO COISAS DA ESCOLA

Tendo como objetivo analisar a produção de verdades e reconhecendo a inseparabilidade da mesma com o processo de sua

produção, problematizo o corpo na escola me entregando ao desafio de fazer uma análise no nível do que foi efetivamente dito e suas relações, considerando o que emerge das enunciações em sua materialidade enunciativa. Falo em materialidade, porque os cadernos de chamada do início da década de 80 não são acessíveis as pessoas que circulam na escola, de fato o material que estou me referindo está encaixotado no arquivo morto, mas apesar dessa condição não estou considerando que essas coisas caíram no esquecimento, pelo contrário, produzem e são produzidos a partir de sua visibilidade.

Atrevo-me a nomear os cadernos de chamada como *coisas* da escola, buscando dar a eles uma materialidade específica, na condição de documentos que sempre estiveram ali, como tantos outros guardados nos ambientes escolares, amarelados e encaixotados no acervo da escola, adjetivados nesses espaços como passivo⁸. Nos dezessete anos que trabalhei naquela escola, nunca presenciei alguém abrindo as caixas de cadernos de chamada dos anos 80, assim como também nunca o fiz antes de me entregar ao desafio dessa pesquisa. Nesse sentido, os cadernos de chamada passaram a existir como *corpus* de pesquisa porque o meu olhar como trabalhadora em educação, diariamente produzido e atravessado por um referencial teórico, os produziu dessa forma, agora como pesquisadora provocada pelo que ali estava escrito. Corroborando com essa forma de pensar o meu *corpus* de pesquisa, Veiga-Neto afirma que:

são os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social, etc. -, pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontradas pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionamos pela razão (1995, p. 5).

Contudo, não estão dizendo que essas *coisas* da escola tornam-se visíveis no momento que as são retiradas do passivo e abertas, mas que a sua condição de visibilidade foi instaurada a partir do momento em que foram escritos. Sendo assim, buscando operar com as ferramentas metodológicas apresentadas anteriormente e apoiando-me nos procedimentos da análise enunciativa, transcrevi as enunciações

⁸ Estou entendendo o adjetivo passivo, a partir da minha experiência profissional como pessoa responsável pela organização e arquivamento dos documentos na escola. São documentos do passivo: livro caixa, livro ponto, cadernos de chamada, entre outros de anos letivos anteriores ao vigente. O acesso a estes é sempre restrito, pois arquivar os documentos dos anos anteriores num espaço fechado é uma prática comum na escola.

dos cadernos de chamada da 1ª série dos anos de 1981, 1982 e 1983, suspeitando que as mesmas estivessem atravessadas por dois enunciados – a psicomotricidade e o higienismo. Identificar esses dois enunciados só foi possível porque depois de uma leitura cuidadosa da obra *Arqueologia do Saber* (Foucault, 2009), passei a suspeitar que as enunciações, extraídas dos cadernos de chamada da 1ª série, estivessem atravessadas por dois feixes de relações, ou seja, duas matrizes que davam sentido aos registros - as questões psicomotoras e de higiene corporal. Nesse sentido, procurando situar a minha análise na descrição das coisas ditas, optei por trabalhar no nível das enunciações e nelas encontrei, num primeiro momento, literalmente descritos, os componentes próprios do que se convencionou chamar componentes da psicomotricidade, ou seja, a coordenação motora, percepção tátil e visual, esquema corporal, discriminação visual e auditiva, entre outros.

UM OLHAR PARA A PSICOMOTRICIDADE

No primeiro contato com os cadernos, comecei a perceber que alguns registros se repetiam, outros eram muito próximos quanto o enfoque dado ao corpo e sendo assim, ao transcrever as enunciações extraídas dos cadernos de chamada da 1ª série, identifiquei primeiramente as questões psicomotoras, que foram descritas em onze, dos treze cadernos analisados. A partir das enunciações⁹ acerca do corpo que emergiram nos cadernos, tentarei mostrar o motivo pelo qual, no início da década de 80, produziram-se a ideia que os componentes da psicomotricidade eram conteúdos necessários na 1ª série.

Quando comecei a manusear os cadernos de chamada, primeiramente fiquei provocada pela quantidade de registros com elementos associados ao corpo nas enunciações da 1ª série, entre eles o *esquema corporal* (Caderno B, 1982), pois entendo que o mesmo é um componente fundamental desses estudos, sendo que para os estudiosos da psicomotricidade, o que se convencionou chamar de esquema corporal é à base das percepções que a criança precisa desenvolver como pré-requisito para todas as habilidades motoras sendo, em suma, conhecer-se corporalmente.

Para Negrine (1995), na década de 80, quando a psicomotricidade tinha um enfoque predominantemente funcional,

⁹ Os fragmentos que apresento em itálico, são transcrições fiéis dos registros dos cadernos de chamada, não são fragmentos, mas as enunciações que encontrei escritas literalmente.

acreditava-se que a educação do esquema corporal era a chave de toda a prática educativa. Associa, a presença do esquema corporal nas enunciações da 1ª série, a possibilidade dos estudos produzidos na área da psicomotricidade constituírem um conhecimento corporal necessário ao processo da alfabetização. Com isso entende-se que esse corpo que viabilizaria o processo da alfabetização deveria apresentar noções relacionadas ao esquema corporal, que segundo os estudos da área, seriam as percepções do corpo em relação ao que estava de um lado, de outro, acima, abaixo, na frente, atrás, ou seja, as noções que deveriam ter de si em relação a tudo que estava no espaço. Segundo os estudos da psicomotricidade, as crianças que não desenvolvessem essas percepções, enfrentariam problemas na fase de alfabetização, pois não teriam facilidade para perceber a posição que as letras ocupam nas palavras e umas em relação às outras.

Ainda sobre o esquema corporal, como um dos componentes do que se convencionou chamar psicomotricidade, entendia-se que o mesmo era um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança, pois os saberes da área produziram a idéia que a criança sentia-se bem na medida em que seu corpo lhe obedecia, que ela tivesse o conhecimento e a apropriação do mesmo para utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir de forma intencional.

Nas enunciações *exercícios de coordenação motora - nomear elementos, destacar detalhes, estabelecer relações, notar semelhanças, diferenças, posições, sons, ruídos -, coordenar movimentos com as mãos, identificação dos órgãos do sentido* (Caderno A, 1981) percebo que os órgãos sensoriais aparecem com uma importância significativa tanto nos registros feitos pelas alfabetizadoras, como no que tange as produções na área da psicomotricidade nas décadas de 70 e 80. Nesse sentido, o pedagogo francês Seguin apud Holle (1979, p.74) escreveu que *ninguém pode ensinar uma criança a ler e escrever antes que seus órgãos sensoriais funcionem*. Para ele, o professor das classes de alfabetização precisaria conhecer e estar atento ao funcionamento dos órgãos sensoriais, principalmente no que se refere ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Sobre os estudantes na fase inicial de alfabetização Lagrange, em 1977, descrevia algumas aptidões requeridas para a aquisição da leitura e escrita. *A criança deve perceber as formas, os tamanhos e os números. Deve compreender a ordem dos elementos. Deve associar formas e sons e isso implica:*

- Uma boa organização espaço-temporal;

- A aceitação de uma correspondência entre o espaço e o tempo: esquerda=antes. Direita=depois
- Percepções auditivas e visuais que permitam essas aceitações;
- Rapidez de análise e decisão;
- Faculdade de memorização e evocação imediata;
- Faculdade de simbolização;
- Atitude de desconcentração e interesse pelo trabalho, que tornam a criança livre e repetitiva (LAGRANGE, 1977, p. 37-38).

Segundo o mesmo autor, a aprendizagem da escrita seria mais complexa, pois a criança deveria adquirir aptidões que possibilitassem dar aos sons uma forma e ainda, ao executar a operação de escrita, além de todas as habilidades citadas acima, *a criança deve poder libertar a mão que escreve, ser bem lateralizada, poder executar gestos preciosos e ter a possibilidade de refrear e de parar esses gestos* (LAGRANGE, 1977, p. 37-38).

Sobre as percepções, citadas por Lagrange (1977), encontrei indicações para associá-las as habilidades desenvolvidas como conteúdos de 1ª série nos cadernos B, C e D, *percepção tátil e visual* (1981), ou seja, penso que essas enunciações produzem um investimento corporal necessário ao processo de alfabetização, pois a visão precisa ser apurada e o movimento com as mãos é necessário, desde que atenda a um objetivo específico, no caso – ler e escrever.

Considerando as múltiplas formas de valorizar o corpo na escola, entre eles, os processos de produção de verdades materializados nas enunciações, entrego-me ao desafio de analisar outros conteúdos, que na minha concepção dão instrumentos para entender qual era o corpo adequado ao processo de alfabetização, segundo o que se produziu na área da psicomotricidade até a década de 80.

As enunciações *exercícios de prontidão* (Caderno E, 1981) e *desenvolvimento da coordenação motora* (Cadernos J e K, 1983), estão associadas às atividades realizadas na sala de aula para trabalhar a coordenação motora. Dialogando com Negrine (2002), entendo que os exercícios de prontidão são estratégias pedagógicas que se baseiam na repetição de exercícios funcionais, criados e classificados para constituir as famílias de exercícios, que tem a finalidade de aprimoramento dos fundamentos psicomotores.

Sobre o desenvolvimento da coordenação motora, extraídos dos cadernos J e K, estabeleceu-se a partir de estudos¹⁰ que essa habilidade permite dominar o ambiente, propiciando manuseio de

¹⁰ HARROW, 1983 e GODALL; HOSPITAL, 2004

objetos e a realização de atividades próprias do processo de alfabetização. Segundo o que se convencionou como conhecimentos próprios da área da psicomotricidade, o investimento corporal com ênfase na coordenação é válido por toda vida escolar, sendo indispensável aos professores, fixar nos estudantes, as bases motoras de escrita como: desenhar, recortar, colar, apagar, pintar, entre outras; antes de colocar o estudante em contato com as primeiras letras.

Também necessário ao processo de alfabetização, seriam as enunciações dos cadernos H e I, que apresento a seguir, como constituidores da orientação espacial. As enunciações *discriminação visual, tátil e auditiva, orientação espacial* (Cadernos H e I, 1982), apresentam elementos associados aos órgãos do sentido, principalmente os viabilizadores da visão e do tato, designando segundo os estudos produzidos na área da psicomotricidade, a nossa capacidade de avaliar com precisão a relação física entre o nosso corpo e o ambiente. Segundo Fávero,

para escrever é preciso que se tenha orientação espacial suficiente para situar as letras no papel, para adequá-las em tamanho, forma e espaço de que se dispõem. E, além disso, precisa-se dirigir o traçado da esquerda para a direita, de cima para baixo, controlando os movimentos de maneira a não segurar o lápis com muita força nem com pouca força (FÁVERO, 2004, p. 108).

Como um dos componentes constituidores dos estudos da psicomotricidade, a orientação espacial está fortemente associada ao aspecto figurativo da escrita, ou seja, relacionada à representação simbólica da letra, a caligrafia, a organização dos cadernos, a capacidade de transpor os escritos no quadro para o caderno e completar tarefas nas cartilhas¹¹.

Os estudos da psicomotricidade na década de 80, mesmo que apresentando um enfoque funcional, compartilhavam da ideia que a criança na fase inicial de alfabetização era toda movimento, concepção que associa as enunciações dos Cadernos H e I, *exercícios de motricidade e esquema corporal* (1982), pois entendo que, para os professores que descreviam essas enunciações, promover o movimento não era necessariamente estimular a espontaneidade, mas investir nesse corpo com objetivos específicos. Negrine reitera essa afirmação, enfatizando que grande parte dos estudos na área da psicomotricidade *têm demonstrado a existência de estrita relação entre a capacidade de*

¹¹ Livro de atividades utilizado na 1ª série.

aprendizagem escolar do estudante e sua possibilidade de desempenho neuromuscular (NEGRINE, 1986, p.17).

A partir das análises feitas até aqui, entendo que os conteúdos associados ao corpo e as práticas corporais que apresentam os componentes do que se convencionou chamar de psicomotricidade, produzem enunciações específicas dentro da escola, muito mais no nível de estratégias que conteúdos. Mesmo assim, essas enunciações apresentam-se como conteúdos desenvolvidos e produzem um determinado tipo de corpo, corpo esse que é campo de inscrição, investimentos e atuação de instrumentos metodológicos, convenientes ao desenvolvimento de pré-requisitos necessários ao aprendizado da leitura, escrita e dos conteúdos escolares básicos.

Em suma, com a discussão promovida acima, espero ter mostrado que a psicomotricidade só apresenta-se como um enunciado entre as enunciações da 1ª série porque sobre os estudantes que frequentam a escola e ainda sobre os que estavam na fase inicial de alfabetização, esperavam-se determinadas condutas, o domínio de certas habilidades e outras tantas aprendizagens, encadeadas, pré-determinadas, a fim de adquirir um certo nível de desenvolvimento motor.

Entrego-me a seguir ao desafio de analisar outras enunciações de 1ª série, tentando perceber a presença de um novo feixe de relações, que por apresentarem registros que priorizam a higiene e saúde corporal, identifico como enunciado o higienismo.

A PRESENÇA DO HIGIENISMO NAS ENUNCIÇÕES

O segundo enunciado que extraí das enunciações foi o higienismo¹², visto que oito dos treze cadernos analisados apresentaram como conteúdos conceituais *noções e hábitos de higiene corporal e prevenção de doenças, exercícios e atitudes físicas*. Para mostrar como associei esses elementos, extraído das enunciações, as ideias e práticas fundamentadas pelo higienismo, me deterei nesse momento a situar as condições e possibilidades dessa forma de pensar fincar suas bases na educação brasileira.

Segundo Soares (1994), o higienismo começa a marcar presença no cenário social europeu em meados do século XIX, com a propagação do saber médico que associado ao aparelho jurídico, preocupava-se em

¹² Durante o texto, serão utilizados os termos - higienismo e higienista - com o mesmo significado, sem preocupação com as sutilezas de sentido que possam conter. Da mesma forma trabalharei os termos - sanitário, sanitarismo e sanitarista.

produzir meios para sanear a sociedade. Essas ideias chegam ao Brasil na virada do século XX, sendo que os discursos sobre a educação brasileira na primeira metade deste século foram em grande parte, formados por conceitos higienistas. Ainda segundo Soares (1994) a educação, nesse período, era designada como a instância mais adequada para o saneamento da sociedade, a começar pela instrução da infância e a orientação do papel da mulher, principalmente das mães que eram as responsáveis por iniciar a educação higiênica, moral, cívica e religiosa das crianças.

Lovisoló (2003) em suas pesquisas defende a tese que o Movimento Higienista (Soares, 2001) ou Sanitarista (Hochman, 1998) no Brasil do início do século XX, extrapola a periodização tradicional, ou seja, estudos que mostram que o movimento teve influência na educação brasileira até a década de 30 e 40, por acreditar que essas concepções perseguem a sua manutenção e propagação discursiva até o final do século XX e, possivelmente, no início do século XXI (p.41). Com isso, Lovisoló (2003) não defende a ideia que o movimento seguiu dentro das mesmas bases que o produziram no momento de sua instauração, mas que passou por *apropriações* e *resignificações*, no sentido de tirar o foco das preocupações com o corpo da população e ações sobre o coletivo (p. 42-43). Para o autor no final do século XX, o Movimento da Saúde, apropria-se do discurso higienista, mas sua preocupação central passa a ser o corpo do indivíduo, fundamentando-se no conhecimento biológico.

Para Lovisoló (2003) o Movimento da Saúde do final da década de XX, passa a ser caracterizado por um crescente nível de individualização em suas ações, ao invés de finalidades educativas de formação moral essencialmente higienistas, trabalha com a noção de hábitos saudáveis, formas de viver o corpo com consciência e prazer, a fim de diminuir fatores de risco (LOVISOLÓ, 2003, p. 43-44). Nesse sentido, o ambiente próprio de atuação do Movimento da Saúde não seria a escola, mas a mídia como um lugar ideal para a propagação de seus discursos. Segundo Pagni, nesse movimento de individualização das ações

a formação moral e do caráter foram deixadas de lado em sua prática, restando apenas a relação do indivíduo com seu próprio corpo como um fim em si mesmo. Nessa noção, os indivíduos buscam desesperadamente encontrar no próprio corpo sua identidade pessoal, destruída do mundo do trabalho e das responsabilidades sociais, deslocando para sua vida privada toda a satisfação não mais desfrutada no mundo público (PAGNI, 1997, p. 81)

Essas afirmações sobre o Movimento da Saúde do final do século XX encaminham, para um questionamento importante dentro da pesquisa que venho realizando. *Então, como foi possível extrair enunciações que estão associadas ao discurso higienista na década de 80?* O presente questionamento torna-se relevante porque essas enunciações são registros de professoras em seus cadernos de chamada, portanto, discursos de dentro da escola, que podem estar atravessados, mas não são essencialmente discursos midiáticos. Nesse sentido, Lovisolo (2003) afirma que outras tendências coexistem dentro do próprio Movimento da Saúde e cita como exemplo o Movimento Sanitário, que para ele teve grande repercussão na educação brasileira da década de 80. Segundo o autor

os higienistas desse movimento tinham – e ainda têm – um discurso voltado para as condições sociais ou coletivas da saúde e denunciaram o aspecto individualista do pensamento e intervenção do Movimento da Saúde, ou melhor, criticavam outros higienistas que restringiam saúde às questões puramente físicas e biológicas da unidade individual, que apenas alude os princípios de uma parte do movimento da saúde (LOVISOLO, 2003, p. 44).

A partir da contextualização que foi feita até aqui, entendo que as enunciações extraídas dos cadernos de chamada da 1ª série fazem referência ao Movimento Sanitário, movimento esse que estabelecia formas de pensar a saúde do indivíduo e da população, tomando como espaço de atuação o ambiente escolar. Sobre o Movimento Sanitário, cabe considerar que ele não surgiu no Brasil apenas na segunda metade do século XX, sempre se falou em sanitarismo, sendo que as práticas higiênicas nunca foram alheias a esse conceito, muito pelo contrário, eles tanto são utilizados como a mesma coisa, como o sanitarismo aparece entre as estratégias de intervenção na saúde pública.

Nesse sentido, olhando para as enunciações dos cadernos de chamada, a partir das leituras que venho realizando¹³ sobre o higienismo, percebo que as mesmas estavam atravessadas por verdades produzidas no século XIX, aonde, dialogando com Soares (1994), entendo que os saberes do campo discursivo da medicina funcionavam como normas reguladoras para estar e viver no mundo, mantendo o controle das doenças, garantindo indivíduos saudáveis para conviver em sociedade e úteis para o mundo do trabalho. Como afirma Lovisolo (2003) estas ideias higienistas não estavam soltas, mas

¹³ SOARES, 1994; LOVISOLO, 2003

organizadas em diferentes discursos que coexistiam dentro do Movimento da Saúde do final do século XX, entre eles o discurso sanitarista, que produzia noções de higiene, saúde e prevenção nas enunciações da 1ª série.

Associo a prevenção de doenças e os males que contaminam o indivíduo e a sociedade as enunciações extraídas do caderno A, com a descrição *cuidar dos dentes, campanha anti-tuberculose* (Caderno A, 1981), pois dialogando com Soares (1994), desconfio que cada estudante representasse um indivíduo a ser higienizado, não só para tentar garantir a sua saúde bucal, como forma de evitar as cáries, mas para conscientizá-lo da importância dos cuidados para evitar o tuberculose. Naquele período, a tuberculose ainda apresentava-se como uma doença altamente contagiosa, que depois de descartados fatores como o clima e a hereditariedade na propagação da doença, na década de 30, começaram a considerar formas de evitar o contágio e promover a cura, investindo no indivíduo.

No Brasil, a descoberta da medicação específica para a tuberculose surgiu a partir da década de 1940, promovendo uma queda acentuada dos índices de mortalidade pela doença e a comprovação da eficácia desses medicamentos na cura da tuberculose, descobertos ao longo das décadas de 1950 e 1960, fez com que o tratamento se tornasse primordialmente ambulatorial e passível de prevenção e cura (Divisão de Controle da Tuberculose CVE-SES/SP, acessado em 15/06/2011).

Nesse sentido, penso que evitar o contágio ou mesmo procurar a cura para a doença ficava sobre a responsabilidade do indivíduo, sendo a escola responsável pela produção e propagação da noção de risco entre os estudantes que ali estavam inseridos. Segundo Melo, a educação sanitária neste período adquire importância cada vez maior, pois

as noções de higiene agora são propostas através de medidas preventivas, imunizações e cuidados individuais na prevenção, para o que era mister educar os indivíduos, principalmente as crianças. Nelas é 'fácil criar hábitos sadios'. O homem maduro, adulto, já está formado, educado. A educação sanitária começa a fazer parte de currículos e programas de ensino (MELO, 1984, p. 34)

Sendo assim, desconfio que quando o conteúdo trabalhado é a *Campanha anti-tuberculose*, as ações e espaços de intervenção são muitos e variados, pois o aluno é um disseminador de informações, ou seja, produz dentro das famílias noções de risco, de cuidados e formas de agir para evitar a doença.

A partir da transcrição das enunciações, *reconhecer os cuidados que devemos ter com o corpo humano, demonstrar principais hábitos de higiene* (Cadernos F, 1982); *noções de higiene* (Cadernos B,C,D, 1981); *noções de higiene corporal* (Caderno G, 1982); *higiene corporal* (Caderno I, 1982), percebe-se que as professoras, em quase sua totalidade, apresentam a higiene corporal com conteúdo a ser desenvolvido na 1ª série. Associe esse conteúdo registrado com uma forma de investimento sobre o corpo individual necessária, pois se esse era o primeiro contato das crianças com a educação escolarizada, caberia que as mesmas aprendessem sobre os hábitos básicos de higiene.

Contudo, as enunciações que produzem um corpo higienizado, adequado ao modelo de educação e sociedade, não estão associadas apenas a estratégias de prevenção de doenças, mas como normas de convivência nesses ambientes; de estar limpo, além de saudável. Torna-se relevante considerar que a própria palavra *hábito*, extraída das enunciações, *principais hábitos de higiene pessoal* (Caderno H, 1982); *hábitos de higiene* (Caderno J, 1983) produzem um corpo desejável ao modelo de escola e sociedade no qual está inserido, não só na infância, pois uma vez criado o *hábito*, os ensinamentos são possivelmente, *incorporados* pela vida toda. Para Melo, na educação sanitária da segunda metade do século XX

a saúde e a doença aparecem como fenômenos individuais, da responsabilidade dos indivíduos. As causas dos comportamentos desviantes são o 'atraso cultural', gerador de crenças, tabus e superstições, a 'ignorância', geradora de condutas anti-sociais, entre outras. É necessário, pois, nessa perspectiva, retirar os indivíduos do seu atraso cultural, promovendo-os; retirá-los da ignorância, informando-os. A educação é, assim, o instrumento privilegiado para mudar características individuais indesejáveis, criar outras desejáveis e promover o indivíduo socialmente. (MELO, 1984, p. 110)

Apesar de identificar a tendência de um investimento individual sobre o corpo, em toda a sua positividade, por certo que a educação sanitária não tinha apenas o indivíduo como *locus* privilegiado da sua intervenção, mas concordando com Soares (1994) era essencial que seu espaço de atuação buscasse a propagação também na família. Segundo Soares (1994) o pensamento médico higienista estabeleceu-se na tentativa de *'auxiliar' o Estado num processo de reorganização disciplinar da classe trabalhadora, reorganização essa que é complementada com a educação escolar e por todo o conteúdo de classe que ela vinculará* (p. 34).

Pensando no higienismo e na educação sanitária como preceitos que auxiliaram o estado na reorganização da classe trabalhadora, cabe um comentário sobre a escola pesquisada. Segundo consta no histórico¹⁴ da escola, no ano de 1946, considerando a forte influência econômica que a fábrica de tecidos Reinghantz representava para o município de Rio Grande, foi fundada a escola Medianeira, especialmente para atender os filhos da classe trabalhadora. Essa escola atendia tanto as crianças que residiam na vila operária, como as que moravam em outros bairros do município e as mães deixavam ali para receber educação, enquanto cumpriam a sua jornada de trabalho.

Faz-se necessário esse comentário porque ao buscar fundamentação nas palavras de Foucault (2008, p.79) percebe-se que, desde o final do século XVIII, a “medicalização da família” foi uma das formas intervencionistas utilizadas pelo Estado para moralizar e domesticar as classes trabalhadoras, pois segundo o autor

corpo sadio, limpo, válido, o espaço purificado, límpido, arejado, a distribuição mediamente perfeita dos indivíduos, dos lugares [...] constituem algumas das leis morais essenciais da família. E desde essa época, a família se tornou o agente mais constante da medicalização (SOARES, 1994, p. 34).

Olhando para as enunciações, penso que a medicalização da família inscreveu-se de forma efetiva no Movimento da Saúde da segunda metade do século XX e como utilizava a escola como ambiente de intervenção, teve na educação sanitária a efetiva emergência das suas ações. Desconfio que essas ações estavam em operação na década de 80, em situações muito concretas, além de produzir normas e orientações higiênicas para um determinado tipo de corpo e não outro, ou seja, um corpo limpo, prevenido, medicado, saudável, habituado, instruído, cauteloso, entre outros corpos que as enunciações produzem. Sendo assim, percebo que os cadernos de chamada registravam as verdades sobre o corpo produzidas pela discursividade de uma época e que elas não se esgotam a cada ano letivo, mas encontram um espaço de funcionamento, circulação e produção de outras enunciações.

¹⁴ Os dados que apresento estão descritos no histórico completo da escola, organizado pela professora Denise Santos, que realizou um estudo sobre a história da instituição desde o momento da sua fundação. Consta nos registros que a escola foi fundada no ano de 1946, em outro prédio, porém com o objetivo de atender a uma comunidade específica, os filhos dos funcionários da fábrica Reinghantz.

As enunciações que analisei nos registros da 1ª série da década de 80, que a partir de sua dispersão me levaram a associá-los a educação sanitária, não tem seu objeto de ação diretamente no social ou coletivo, mas para o corpo individual como disseminador de discursos, pois o cuidado com os dentes, a higiene e a prevenção contra a tuberculose, afeta diretamente o corpo do aluno, mas ele não é o foco final da ação educativa, mas a família.

Os registros de conteúdos *participação em educação física (Caderno A, 1981); participar de exercícios e atitudes físicas (Caderno H, 1982)* me provocaram a pensar que quando as professoras relatam práticas em educação física, o higienismo e a psicomotricidade estão colocados na mesma ordem, ou seja coexistem como enunciado numa mesma enunciação. Entretanto, penso que embora a educação física tenha se produzido fortemente dentro do que se constituiu como conhecimentos da psicomotricidade e do higienismo, a escola não via essa disciplina como único lugar de atuação, mas dirigiu suas ações para outros espaços curriculares, como a sala de aula, nos exercícios funcionais e preceitos sanitários, necessários ao processo de escolarização.

Corroborando com essa idéia, não são raras as relações estabelecidas entre o movimento higienista e as atividades físicas, tanto no ambiente escolar como em espaços sociais mais amplos e essas relações são estabelecidas no aspecto moral, estético, preventivo, com vistas na longevidade, no combate ao sedentarismo, entre outras formas de produzir verdades que povoam o discurso escolar, mas muitas vezes são propagados pela mídia.

Com isso estou dizendo que o higienismo, nas suas mais diversas formas de adaptação e apropriação de discursos e a psicomotricidade, entendendo a educação psicomotora por dois enfoques - funcional ou relacional - produzem verdades sobre o corpo na escola. Essas verdades constituem estratégias de intervenção sobre corpo e estão presentes em muitas ações curriculares, porém em termos de disciplina e conteúdos conceituais, a educação física encarregou-se de promover a coexistência desses dois enunciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as enunciações da 1ª série, que identifiquei como associadas ao corpo, constituem dois enunciados - o higienismo e a psicomotricidade - são registros de conteúdos bastante próximos, que se atravessam e se completam. Apesar de ter fragmentado a análise, entendo a impossibilidade de separar essas discussões e isso acontece

por duas razões: primeiramente porque o conceito de enunciado que assumi para essa pesquisa defende que ele sempre está povoado por outros enunciados e aliado a isso tanto o higienismo como a psicomotricidade, utilizaram como objeto de produção para de saberes o corpo produzidos pelo estudo da biologia.

Sobre a psicomotricidade, entendo que a educação psicomotora que chegava às escolas, não partia sempre de perspectivas comuns, mas de formas diferentes de perceber o corpo e o movimento, assim como possíveis estratégias de intervenção sobre ele. Nesse sentido, penso que os estudos da psicomotricidade não produziram único corpo, mas um corpo multifacetado a partir das múltiplas formas de pensá-lo em relação ao movimento, a cognição, o afeto, suas inter-relações e condicionantes do processo de aprendizagem.

Em relação à propagação das ideias higienistas na educação brasileira, penso que os conhecimentos produzidos pela educação sanitaria não estavam presentes nos primeiros anos de escolarização de forma desinteressada, e sim porque encontravam na educação uma poderosa arma de auxílio à propagação dessa forma de pensar. Penso que por meio de uma educação sanitaria ou educação higiênica, objetivou-se a reformulação dos hábitos das crianças, para posteriormente atingir os adultos. Esse ideal seria concretizado a partir de relações óbvias, como, por exemplo, *a criança de hoje é o adulto de amanhã* ou pela própria influência das crianças na família. Assim, o movimento higienista se aproximaria do seu objetivo maior, potencializar suas ações e ampliar sua abrangência, utilizando a escola como estratégia de disseminação do seu discurso.

Sendo assim, entendendo a psicomotricidade e o higienismo, como enunciados que atravessam as enunciações da 1ª série na escola, provavelmente estão povoados por outros enunciados, que se cruzam, se apóiam e se excluem, a partir de contínuas produções discursivas, materializadas nas enunciações. Contudo, esse contínuo jogo discursivo é dificilmente percebido, porque as verdades produzidas pelas enunciações estão naturalizadas nas práticas e nos discursos que circulam nos ambientes escolares, prova disso é que dificilmente alguém suspeita das verdades produzidas sobre o corpo biológico, dos cuidados com esse corpo, da noção de hábito e risco, do desenvolvimento corporal e emocional das crianças, segundo fases pré-determinadas do desenvolvimento infantil, nem mesmo da necessidade e do direito da criança de participar de atividades físicas. Essas “verdades” estão prontas para serem acessadas pelos estudantes que ali circulam, pelos pais e pelos profissionais encarregados de colocá-las em operação.

Enquanto aprofundava as minhas leituras, passava a desconfiar que os cadernos de chamada, apesar de engavetados no arquivo morto, estavam em condição de visibilidade e que a sua posição como documento comprobatório era apenas uma entre múltiplas possibilidades, eles colocavam em operação uma produção de corpos adequados a escola e especialmente na 1ª série, já que foi o objetivo dessa pesquisa. Não há como negar que a manutenção dos cadernos no arquivo da escola atendia a finalidade de comprovar os conteúdos desenvolvidos, mas a sua existência como *coisa dita*, ou seja, como enunciação faz muito mais do que isso, funcionam como elementos constitutivos para outras enunciações, que são constantemente inventados a partir das condições de possibilidade de falar uma coisa e não outra numa determinada época e espaço. As enunciações produzidas nos cadernos de chamada constituem algumas verdades que estão presentes nos ambientes escolares, como murmúrios anônimos, ou como formas de ser professora em cada fase de escolarização, elegendo alguns conteúdos e não outros e, provavelmente forjando novos elementos ativam a produção de verdades sobre o corpo.

REFERÊNCIAS

ACOUTURIER, B. LAPIERRE, A. Fantasmas corporais e prática psicomotora. São Paulo: Manole, 1984.

_____. Os contrastes e a descoberta das noções fundamentais. São Paulo: Manole, 1985.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, Brasília: Ministério da Educação, 1971.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 2.264/74. Programas de Saúde - Educação da Saúde. Relatora: Conselheira Edília Coelho Garcia. Rio de Janeiro: Editex Rio, 1974.

CABRAL, S.V. Jogo psicomotor relacional. In:_____ Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar. Rio de Janeiro: Revinter, 2001, p. 35–46.

FARIA FILHO, L.M. de. História da escola primária e da educação física no Brasil: Alguns apontamentos. In: SOUSA, E.S. de e VAGO, T.M. (org.). Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997, p. 43-58.

FÁVERO, M.T.M. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita. Maringá: Universidade Estadual de Maringá (Dissertação de Mestrado), 2004.

FISCHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 114, p. 197-223, Nov. 2001.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 29.ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

_____, Microfísica do Poder - tradução de Roberto Machado. 26.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

_____, A arqueologia do saber - tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GOUVÊA, L.A.V.N. Educação para a saúde na legislação para a saúde na legislação educacional no Brasil, In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, Cascavel: Anais do Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2001.

HOCHMAN, G. A era do saneamento - as bases da política de saúde pública no Brasil. São Paulo: Anpocs/Hucitec, 1998.

HOLLE, B. O desenvolvimento motor na criança. São Paulo: Manole, 1979.

LAGRANGE, G. Manual de psicomotricidade. Lisboa: Estampa, 1977.

LEVIN, E. A clínica psicomotora: o corpo na linguagem. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, G.Z. Saúde Escolar e Educação. São Paulo: Cortez, 1987.

LOVISOLO, H.R; JUNIOR, E.G. Descontinuidades e Continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX, In: Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas: Cortez, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

LOURO, G.L.L. (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade; Tradução de artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 2.ed. – Belo Horizonte: Antêntica, 2007, 176p.

MELO, J.A.C. Educação Sanitária: uma visão crítica. Cadernos CEDES, São Paulo:

Cortez, n. 4, p. 24-46, 1984.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. La escuela em el cuerpo: estúdios sobre El ordem escolar y La construcción social de los alumnos em escuelas primarias. Madrid: Niño y Dávila, 1999.

NEGRINE, A. Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Palloti, 1986.

_____. Airton. Fontes epistemológicas da psicomotricidade. In:_____ Aprendizagem e desenvolvimento infantil - psicomotricidade alternativa pedagógica. Porto Alegre: Pallotti, 1995, p. 33-74.

PAGNI, P.F. de A. A prescrição de exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo: educação física e formação moral. In: FERREIRA NETO, A (org.) Pesquisa histórica na educação física. Vitória: Ufes, 1997, p.59-82.

SANTIN, S. Educação física: outros caminhos. 2.ed. Porto Alegre: EST/ESEF, 1993.

SOARES, C. Educação física: raízes européias e Brasil. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, C. (org.) Corpo e história. Campinas: Autores Associados, 2001, p.109-129.

SOUSA, D.C. de. Um pouco da história da psicomotricidade. 2004. Disponível, em: <http://www.iprede.org.br/um%20pouco%20da%20historia%20da%20psicomotricidade.doc>. Acesso em: 10/05/2011.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e a educação: há algo de novo sob o sol? In: _____ (org). Crítica Pós- Estruturalista e Educação. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.

_____. Ciência e pós-modernidade. In.: Revista Episteme. Porto Alegre: v. 3, n. 5, 1998.

_____. Olhares. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.23-38.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: Sísifo / Revista de Ciências da Educação. Lisboa: n.7, set/dez 2008.

_____. Foucault & a Educação – 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

www.cve.saude.sp.gov.br/htm/TB/hist.htm