

## **Apropriação e Significação das Normas na Dinâmica Interativa da Educação Infantil\***

**Adriana Oliveira de Sousa\***

**Resumo:** O presente estudo faz uma investigação sobre o processo de apropriação das normas escolares pelas crianças de 4 – 6 anos, partindo das práticas discursivas desencadeadas na dinâmica interativa de educação infantil no município de Catalão – Go. Ao partir do pressuposto de que as relações estabelecidas nas instituições educativas são orientadas por regras que se estabilizam, autorizam e privilegiam certas formas de agir e comportar-se, nossa proposta foi entender os diferentes modos de apropriação e significação dessas normas pelas crianças, ancorando na abordagem histórico-cultural.

**Palavras –Chave:** Significação – Normas – Educação Infantil.

**Abstract:** The present paper has the objective of analyzing the appropriation process and the meaning of the school rules for children aged 4 – 6, in the interactive dynamic of the a pre-school in Catalão – GO municipality. From the pre-supposed on that the social interactions establishment in the educational agency are oriented for rules that establish and privilege certain forms of to act and behave, our work was to understand the different ways of appropriation and meaning of these rules for children, supposing in the theoretical-methodological the cultural-historical approach.

**KEY – WORDS:** Meaning – Rules – Children’s Education.

---

\* Este texto resultou da minha monografia de conclusão da Especialização em Educação Infantil, sob orientação da prof<sup>a</sup> Dulcéria Tartuci (CAC/UFG).

\* Pedagoga e Especialista em Educação Infantil pelo CAC/UFG e integrante da linha de pesquisa “Linguagem, Infância e Práticas Educativas” (CIEEd).

## **Introdução**

Assumindo a natureza social, interativa e constitutiva da linguagem e do funcionamento mental, nosso estudo ressalta os modos de apropriação/elaboração das normas e a emergência de sentidos destas na dinâmica cotidiana da educação infantil. Para tanto, nosso foco centraliza-se nos indícios e nas práticas discursivas representadas por enunciados presentes nas interações desenvolvidas no dia-a-dia da sala de aula.

Para analisar esses movimentos enunciativos, temos como referência conceitual a noção de mediação semiótica postulada por Vygotsky e o princípio dialógico enunciativo defendido por Bakhtin; e para dar voz às pistas, indícios e detalhes dos micro-eventos, buscamos contribuições da abordagem microgenética (GOÉS, 2000) e do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989).

Assim, na introdução são apresentados esses pressupostos teóricos que nortearam nosso estudo: as contribuições de Vygotsky e Bakhtin nos processos de significação das normas; as normas e a (in) disciplina escolar e apontamentos teórico-metodológicos. Em seguida, destacamos as principais categorias e análises sobre os modos de apropriação e significação das normas e a produção de sentidos no âmbito da educação infantil. E por último, tecemos algumas considerações finais sobre o fenômeno dialético de apropriação e significação das normas pelas crianças.

## **As contribuições de Vygotsky e Bakhtin nos processos de significação das normas**

A abordagem histórico-cultural (ou sócio-histórica) do psiquismo, também conhecido como concepção sócio-interacionista elaborado por Vygotsky, busca “Caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (1984: 21).

Assim, na tentativa de compreender questões como a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico-social e a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem, Vygotsky formulou idéias importantes para a análise dos processos psicológicos do indivíduo.

Uma das principais contribuições desse autor está no estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, como por exemplo, a memória voluntária, a capacidade de planejamento, a imaginação e outros. Estes processos são denominados “superiores” por referirem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários.

Na perspectiva de Vygotsky (1998), esses processos não são inatos, mas se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Em outras palavras, as funções mentais superiores são construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação do homem e seu meio físico e social, processo esse que possibilita a apropriação da cultura elaborada historicamente.

As normas e regras sociais estão presentes em todas as instâncias sociais, e como práticas sociais são produzidas, histórica e culturalmente incorporadas pelos indivíduos num movimento dialético.

Dado que a apropriação das práticas sociais pelas crianças não é um processo mecânico, mas ocorre de forma dialética, podemos entender que, ao internalizar e significar as regras escolares, a criança não só reelabora padrões culturais de comportamento, mas passa a controlar sua própria ação e a do outro, e este, um outro social.

De acordo com a abordagem de Vygotsky (1998), não podemos falar em transferência pura e simples da atividade externa para um plano de consciência (interno), uma vez que a passagem de um plano a outro permite que os “meios” empregados pelo sujeito para regular a ação do outro se transformem em meios para regular a própria ação. Nesta dimensão, a regulação passa a ser a possibilidade de controlar e dirigir o próprio comportamento.

Entretanto, vale destacar aqui que as formas psicológicas superiores emergem da vida social, sendo que o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo o outro, o qual indica, delimita e atribui significados à realidade. Através dessas mediações, a criança vai se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura. Nesse sentido, é através da internalização das funções psicológicas e da estruturação do plano da consciência definida por uma estrutura semiótica que surge a possibilidade de auto-regulação cuja origem se encontra nas regulações de ordem social.

Isso implica que o vetor fundamental do desenvolvimento humano é definido pela internalização de instrumentos e signos: pela regulação externa em meios de auto-regulação, que, por sua vez, modificam dialeticamente a estrutura da conduta externa (Oliveira, 1992).

Dentro deste contexto, entendemos que a internalização de formas culturais de ação envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos.

Do ponto de vista histórico-cultural, as interações ocorrem no meio social e cultural caracterizado como o lugar onde as ações do sujeito social encontram sentido e significado, uma vez que é esse meio cultural que oferece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação e, por meio deles, o universo de significados que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real.

Assim, com auxílio do signo, entendido como instrumento simbólico, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção e memória. Sobre esse assunto Cerisara indica que

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é mediado pelo uso de instrumentos e signos culturalmente construídos nas dinâmicas interativas, tendo a linguagem uma dimensão fundamental como comportamento de uso de signos mais importantes ao longo do desenvolvimento da criança: a linguagem incorporada à atividade prática da criança transforma essa atividade e a organiza em linhas inteiramente novas, produzindo novas relações com o ambiente, além de nova organização do próprio comportamento (2000: 86).

Essas afirmações demonstram que a linguagem não apenas é motivadora dos processos psicológicos superiores na criança, mas é também constituidora dessas atividades mentais; o que nos permite inferir que as regras sociais podem ser consideradas práticas culturalmente construídas nas interações sociais, que, uma vez internalizadas, geram novas formas de ação e comportamento nos indivíduos.

Tendo em vista o aspecto constitutivo da mediação semiótica no funcionamento psicológico, Bakhtin enfatiza o princípio dialógico, destacando o caráter ideológico do signo, o qual emerge nas interações e interlocuções histórica e culturalmente situadas. Por isso, em sua abordagem, a enunciação é considerada uma atividade de interlocutores inseridos em um determinado contexto histórico-cultural, e a palavra é vista como o modo mais puro e sensível de relação social.

Souza (1995) ressalta que os estudos de Bakhtin evidenciam que a linguagem só pode ser analisada, em sua real complexidade, quando considerada como fenômeno sócio-ideológico e apreendida no fluxo da história.

Nesse sentido, a linguagem e o próprio discurso exercem um papel ativo na constituição do sujeito; sendo esse processo de constituição promovido nas interações sociais e caracterizado pela mediação semiótica.

Isto é, o sujeito é constituído nas relações dialógicas, na interação com o outro na/ através da linguagem. Assim, construímos e atribuímos significados para o mundo e para a

própria linguagem na relação com a cultura em construção histórica e social e com o outro; produzimos significações na dinâmica discursiva marcada pela polifonia, pelas diferentes vozes carregadas de valores culturais e ideológicos que são constituídos no lugar social ocupado pelos diferentes interlocutores. Desta forma, Souza lembra que

Para Bakhtin, é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados de acordo com o contexto em que surge: sua realização como signo ideológico está no próprio caráter dinâmico da realidade dialógica nas interações sociais. O diálogo se revela uma forma de ligação entre a linguagem e a vida, permitindo que a palavra seja o próprio espaço onde se confrontam os valores sociais contraditórios (1995: 18).

Daí o caráter heterogêneo da linguagem, revelando valores antagônicos, produzidos e atualizados na enunciação dialógica, em contextos concretos de produção sócio-histórico-ideológico. Portanto, a linguagem é o espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social, assim como o signo serve de instrumento da consciência e das ideologias.

Descrivendo sobre o sentido da “palavra” na diversidade dos contextos ideológicos, Bakhtin faz a seguinte definição: “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir” (1995: 106).

Nessa dimensão, podemos notar que existem sempre diferentes modos de enunciar, e diferentes “linguagens” evidenciando a diversidade da experiência social. Além disso, o discurso verbal está diretamente ligado à vida e somente em unidade com ela é que ganha significação.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial produzido na interação verbal. Isso significa que é no processo dialógico que é possível dar sentido ao mundo, significá-lo e internalizar as relações sociais. Nessa perspectiva, as normas e regras escolares são práticas sociais imersas no mundo cultural e são apropriadas e significadas pelos sujeitos nas interações sociais mediadas pela palavra.

Vemos, assim, que a linguagem não só permite ao homem significar e interpretar o mundo e seu meio, como também é um elemento constitutivo do psiquismo humano, pois é na/ pela palavra que o sujeito se constitui e estrutura sua consciência.

Portanto, os significados de um enunciado são determinados com base em outros enunciados anteriores, e cada ato é dado no conjunto da situação, sendo o contexto o elemento que fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação e, por meio deles, o

universo de significados que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo.

### **Algumas considerações sobre normas e (in) disciplina escolar**

Para abordar o processo de apropriação das normas escolares pelas crianças, torna-se interessante e necessário levantar algumas considerações acerca dos fenômenos “disciplina” e “indisciplina” escolares, uma vez que na dinâmica interativa da sala e do contexto escolar de forma geral, os padrões de comportamento estabelecidos (explícita e implicitamente) como desejáveis e indesejáveis são fatores reguladores da ação e participação dos sujeitos nas práticas sociais construídas nesses espaços.

Os sentidos terminológicos das palavras “disciplina” e “indisciplina”, as referências e usos desses termos no âmbito escolar ganham uma dimensão multifacetada. Segundo Rego, “Além da falta de clareza e consenso a respeito do significado do termo indisciplina ou disciplina, a maior parte das análises parece expressar as marcas de um discurso fortemente impregnado pelos dogmas e mitos do senso comum (nem sempre de bom senso)” (1996: 83).

O conceito de indisciplina/disciplina, como já disse, é suscetível de múltiplas interpretações; e como toda criação cultural, não é estático, uniforme e nem universal, tendo em vista que está associado a um conjunto de valores e expectativas históricas sujeitas a mudanças em diferentes culturas e instâncias sociais. Rego ressalta que

também no plano individual a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que foram aplicadas. Como decorrência, os padrões de disciplina que pautam a educação das crianças e jovens, assim como os critérios adotados para identificar um comportamento indisciplinado, não somente se transformam ao longo do tempo como também se diferenciam no interior da dinâmica social (1995: 84).

De acordo com o dicionário Aurélio, o termo disciplina pode ser entendido como “regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar etc). Relações de subordinação do aluno ao mestre ou instrutor. Observância de preceitos e normas. Submissão a um regulamento”.

E, disciplinar, para Rego é

o ato de “sujeitar ou submeter à disciplina: disciplinar uma tropa. Fazer obedecer ou ceder; acomodar, sujeitar; corrigir: Procurou disciplinar o instinto selvagem da criança”. E ainda, disciplinável como “aquele que pode ser disciplinado”. Já o termo indisciplina refere-se ao “procedimento, ato ou dito

contrário à disciplina; desobediência; desordem, rebelião”. Sendo assim, indisciplinado é aquele que “se insurge contra a disciplina” (1995: 85).

Nesse sentido, uma possível interpretação seria considerar disciplinado aquele que obedece, que cede, sem mesmo questionar as regras vigentes em determinada organização ou instituição. O disciplinador seria, então, aquele que leva o (os) indivíduo (os) à submissão, à obediência e sujeição às regras. Já o indisciplinado seria o rebelde, que não se submete e nem se acomoda, gerando questionamentos e rupturas.

Conforme essa visão, as regras são indispensáveis para manter o controle e a coerção de cada aluno e das classes, levando em conta que qualquer expressão de inquietação, desatenção e discordância são vistas como manifestação da indisciplina, que precisa ser reprimida para obter a tranquilidade, o silêncio e a docilidade das crianças.

Desta forma, se por um lado a indisciplina for interpretada como intransigência, rebeldia e insubmissão, são desencadeadas práticas pedagógicas autoritárias; por outro lado, se a disciplina for entendida como tirania acaba por provocar práticas atravessadas pelo espontaneísmo das crianças. Entretanto, se considerarmos que a vida social requer a criação e o estabelecimento de regras e normas para o norteamento de relações de diálogo e cooperação entre os membros do grupo social, nas palavras de Rego podemos assumir que

A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadas do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. Mais do que subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras podem levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como consequência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais. Neste paradigma, o disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites (1995: 86).

Se por um lado, algumas explicações para o fator (in)disciplina sustentam que a experiência escolar não tem poder de influência no comportamento individual, por outro, muitos profissionais da escola e pais atribuem a responsabilidade da manifestação da (in)disciplina ao professor. Nessa perspectiva, o problema está relacionado à falta de autoridade do professor e de seu poder de controle e aplicação de sanções; ou seja, a idéia de autoridade é confundida com autoritarismo.

Para Rego, a psicologia contemporânea, apesar de apresentar diferentes vertentes, tende a admitir que as características de cada indivíduo “não são dadas a priori, nem tampouco determinadas pelas pressões sociais. Elas vão sendo formadas a partir de inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio, compreendido como contexto físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural” (1995: 92).

Desta forma, desde o nascimento e por toda sua vida, o indivíduo estabelece trocas recíprocas com o meio, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, esse indivíduo as transforma e intervém no universo social. Rego afirma que “ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança e o adolescente reconstruem individualmente os modos de ação realizados externamente e aprendem a organizar os próprios processos mentais, a controlar e dirigir seu comportamento (auto-governo) e a agir neste mundo” (1995: 94).

Conforme essa perspectiva, o aprendizado e conquistas individuais são resultantes de um processo compartilhado com pessoas e outros elementos de sua cultura. Isso evidencia que o comportamento humano depende não só de suas disposições orgânicas, mas, principalmente, das inúmeras influências culturais, das aprendizagens e das experiências educativas.

É válido destacar, assim, que a educação, tanto concebida na escola, quanto na família e na sociedade, tem papel crucial no processo de constituição do sujeito; sendo a escola, capaz de ajudar as crianças a tomarem consciência de seus processos mentais.

Segundo Rego, “é possível afirmar que um comportamento mais ou menos indisciplinado de um determinado indivíduo dependerá de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terá relações com as características do grupo social e da época em que se insere” (1996: 96).

## **Apontamentos teórico-metodológicos**

No tocante aos procedimentos teórico-metodológicos, a elaboração desta pesquisa teve como princípio a idéia de que o processo de seleção e organização dos dados consiste no próprio processo de construção destes, uma vez que ao fazermos um recorte no material empírico, o fazemos direcionados por um referencial teórico, a partir do qual foi construído o olhar temático e os questionamentos que levaram ao registro no trabalho de campo.

Assim, nossos dados são construídos a partir de observações em duas turmas de Jardim II (uma no turno matutino e a outra no vespertino) realizadas e registradas em diário de campo, no segundo semestre de 2003 num Centro Municipal de Educação Infantil de Catalão – Go.

As observações tiveram como enfoque as práticas discursivas desencadeadas no cotidiano da sala de aula e os indícios e pistas que denotam os modos de apropriação das

normas escolares. Para tanto, nossa atenção durante as observações voltou-se para os momentos em que professora e crianças se envolviam com questões como estabelecimento de regras de conduta, coerções, punições e formas de organização e participação na dinâmica pedagógica da sala de aula.

Tendo em vista que nosso principal objetivo foi analisar aspectos visíveis do processo apropriação e significação das normas escolares pelas crianças, a exploração do material empírico foi feita acompanhando a problematização de questões teóricas que ancoram o processo de seleção, organização e análise dos dados, ao mesmo tempo em que os registros indicavam os elementos a serem aprofundados teoricamente.

### **As normas em foco: modos de apropriação e produção de sentidos**

Temos como focos de análises:

#### **1- A organização do espaço/tempo configurando-se como meio de controle sobre o corpo e a “vontade” das crianças**

Tendo em vista que a apropriação e elaboração das regras são práticas sociais, a organização do espaço e do tempo no âmbito escolar revela-se como um mecanismo de controle e poder sobre o corpo e a “vontade” das crianças. Os rituais de rotinas, tais como o uso do banheiro, do filtro, construção de filas e outros passam a ser regras significativas pelas crianças, de modo que, na dinâmica interativa, diferentes modos de ação e comportamento são produzidos e re-significados.

Em determinados locais como a escola, por exemplo, a organização do espaço vai além de um mecanismo para manter a ordem; porém, toda a estrutura e funcionamento da instituição (incluídos aí os sujeitos e as relações sociais) coopera para a construção e significação das regras e normas pelas crianças. Ao analisarmos o episódio seguinte, serão evidenciados indícios de como a organização do espaço tem um efeito de controle sobre os corpos das crianças e como estas apresentam diferentes formas de apropriação e elaboração das normas.

Após o recreio, com o tocar do sino, as crianças se dirigem à porta da sala e formam filas [...]. Duas meninas estão deitadas no corredor e escrevendo (desenhando) com giz na calçada. A diretora pergunta às duas crianças (que não estão na fila) onde é a sala delas e por que não estão na fila; elas indicam a sala e a diretora “manda” que se levantem e entrem na fila; apenas uma das meninas se levanta e fica na fila.

Esse fato ocorrido na escola nos mostra que, nas relações sociais, os sujeitos vão se construindo para agir, pensar, representar e organizar conceitualmente o mundo. E esse mundo (embora o entendamos não só como espaço físico, mas também das relações e das idéias, neste momento estamos enfatizando o aspecto físico/material do mundo) ao ser organizado com base em determinados princípios e finalidades (nem sempre explícitos) é interpretado e significado de modos diferentes pelas crianças.

No episódio em questão, quando a diretora interroga as duas alunas por que estão fora da fila, apenas uma se levanta e se sujeita à regra instituída pela escola; portanto, constata-se que ocorreram formas diferentes de apropriação das práticas sociais, assim como foram diferentes os modos de participação das duas alunas na dinâmica interativa.

Partindo destas ilustrações, concluímos que tanto a organização do ambiente físico quanto as relações sociais ou estabelecidas são meios utilizados para controlar e regular as ações do outro e posteriormente as próprias ações. A respeito da ação internalizada, Góes ressalta que “Os meios empregados pelo outro para regular a ação do sujeito e os meios empregados pelo sujeito para regular a ação do outro são transformados em meios para o sujeito regular a própria ação. Da relação de/pelo outro nasce a auto-regulação, fundamento do ato voluntário.” (2000: 22-23).

## **2- O Jogo do discurso evidenciando estratégias de regulação das ações das crianças**

Baseando nos postulados de Vygotsky entendemos que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no indivíduo é um processo mediado pelo uso de instrumentos e signos produzidos culturalmente na dinâmica das interações. Desse modo, fica evidente que a linguagem tem uma dimensão fundamental na relação da criança com ela mesma (o próprio pensamento e comportamento), com o outro e com o ambiente. Ou seja, as interações constituem-se um lugar privilegiado de constituição do homem, uma vez que ele é produzido no tempo e no espaço histórico e social.

Com base nesses pressupostos podemos afirmar que, através das práticas discursivas (enunciações), a criança não só incorpora modos sociais de ação, mas, ao apropriar-se desses modos de ação produz significados (na interação social) que lhe

permitem regular o próprio comportamento e a ação alheia. Nesse sentido, o professor, ao enunciar regras, tem por objetivo controlar a conduta das crianças; tal controle muitas vezes é obtido através de “elogios”, os quais impulsionam as crianças a se submeterem às regras. Tal fenômeno pode ser analisado como uma estratégia discursiva de facilitar a assimilação das normas pelas crianças, consistindo então num jogo de discurso para exercer poder sobre o outro. Podemos observar esse aspecto nos seguintes episódios:

A professora pede silêncio várias vezes com gestos e palavras e diz que a pesquisadora sabe que eles são inteligentes, por isso eles não precisam conversar para mostrar isso.

As crianças conversam alto até que a professora reclama da conversa e alerta dizendo: “– Vocês vão ficar sem recreio igual àquele dia”. No momento imediato as crianças silenciam; em seguida recomeçam o diálogo e a professora fala novamente que irá deixá-los sem recreio.

Esse primeiro episódio mostra que o fato de as crianças não necessitarem conversar para provar que são inteligentes é uma forma de levá-las a regular o próprio comportamento (interditar o próprio discurso) para se enquadrarem no perfil de inteligentes. Ou seja, o elogio funcionou nesse evento como um discurso tramado para fins reguladores: o domínio sobre o discurso e o corpo das crianças.

A professora, em sua enunciação, deixa claro que a qualidade de inteligente pode ser atribuída à criança que mostra isso em silêncio e não em atividade verbal, pois a ausência da fala das crianças produz um sentido, isto é, o silêncio também como uma das formas do dizer.

No segundo episódio, a ameaça da professora em deixar as crianças sem recreio revela outra estratégia de controlar o comportamento por meio do jogo discursivo. Ou seja, há uma negociação entre os papéis e sujeitos sociais que participam da cadeia de comunicação, movimento esse que produz diferentes ações e condutas: o silêncio para não serem punidas com privação do recreio, a tentativa do diálogo interditado pelo discurso da professora, o silêncio como réplica à estabilização das regras escolares. Neste caso, o silêncio é evidência de um modo de internalização das regras.

Na situação em que é exigido que as crianças fiquem na fila e em silêncio, o controle exercido sobre os corpos passa a ser controle sobre o discurso das crianças. Ou melhor, ao

silenciar a fala verbal e fazer o mesmo com o corpo, parte-se do pressuposto de que o corpo também “fala”, não verbal e lingüisticamente, mas em outra linguagem que também permite a construção de significados.

### **3- A repreensão e punição (caracterizadas) como conseqüência da “conduta indesejável” na instituição escolar.**

Foi possível identificar pelo menos duas formas de efetivação do castigo na escola: a punição indireta, pautada em ameaças e agressões verbais e o castigo direto sobre o corpo da criança, envolvendo desde o isolamento à exposição física, para envergonhar a criança pela falta cometida.

Os episódios que focalizamos para caracterizar a punição na instituição pré-escolar serão utilizados como indícios para visualizar os processos de apropriação das normas, enfatizando as punições como mecanismo de eliminação de atitudes indesejáveis no contexto escolar.

Analisemos o seguinte episódio:

Quando toca o (sino) para o recreio todos ficam em silêncio e a professora manda que todos deitem a cabeça sobre a mesa e permaneçam em silêncio, pois já brincaram na sala de aula. É exigido que permaneçam com a cabeça abaixada na mesa até o final do recreio. “Quem não obedecer, no dia seguinte não sairá novamente” diz a professora. Um aluno por não permanecer sentado conforme o exigido é colocado de pé por alguns instantes junto à professora [...] Quando acaba o recreio, a professora comenta sobre as coisas que eles perderam lá fora, e que se não comportarem no dia seguinte ficarão sem recreio também.

Se formos analisar a atitude do aluno que não manteve uma postura considerada “correta” do corpo e, por isso, foi colocado junto à professora para ser envergonhado pela falta que cometera, podemos afirmar que esta criança foi punida com a exposição física. Isto é, o fato de ser separado e exposto na frente de todos os colegas como infrator gera um sentimento de vergonha, que certamente é caracterizado como castigo, pois seu corpo está sendo exposto ao público como forma de pagamento pela falta cometida.

Portanto, no episódio em questão, o aluno punido sentiu-se envergonhado por ter agido contra um preceito moral, o que indica que a vergonha e a disciplina estão associadas à moralidade.

De forma geral, a disciplina é muito prezada quando se tem a idéia de que ela é necessária para garantir um verdadeiro processo de aprendizagem. Conseqüentemente, a disciplina em sala de aula, muitas vezes, é entendida como a simples boa educação, como possuir alguns modos de comportamento que permitam uma convivência pacífica. Nesse sentido, o aluno bem-comportado é aquele bem disciplinado e obediente.

Contudo, do ponto de vista sócio-histórico, a escola é entendida como palco de conflito dos movimentos históricos e forças contraditórias. Assim, a indisciplina apresenta-se como sintoma de relações descontínuas e conflitantes entre o espaço escolar e as outras instituições sociais.

A repreensão verbal com exposição da identidade da criança, as ameaças, as punições e castigos físicos constituem-se em mecanismos de manutenção do funcionamento das regras na instituição escolar. Quando colocamos esses fenômenos na dimensão da realidade interativa e discursiva, constatamos que tanto a professora quanto os alunos ao significarem esses processos com base nos lugares sociais que ocupam estão também significando esses lugares que ocupam no jogo discursivo e constituindo-se como sujeitos históricos e sociais.

#### **4- O silêncio interpretado como indicativo de um modo de apropriação das regras.**

Os dados da pesquisa revelam que o silêncio se constitui num fator para o qual toda a organização do tempo, do espaço e das atividades na pré-escola é voltada, no sentido de que praticamente em todos os momentos é exigido silêncio, seja na hora do lanche, nas filas ou mesmo nas brincadeiras; o silêncio parece ser pré-requisito para o bom funcionamento da instituição, por isso, torna-se regra básica que permeia todas as ações desenvolvidas na escola.

Quando analisamos o isolamento da criança numa mesa à parte como forma de punição, na verdade é também um meio de evitar a comunicação verbal entre as crianças; ou seja, a separação e o isolamento das crianças que conversam muito constitui-se numa forma de obter o silêncio, interditar o discurso em nome da “boa

educação que disciplina” os corpos e controla o discurso como mecanismo de regular as ações e silenciar as vozes que carregam em si sentidos e significados intrínsecos ao processo de reflexão e transformação de práticas cristalizadas em um processo dialético do fazer pedagógico e formação humana.

Além disso, temos também outros elementos como as filas, a saída individual para ir ao banheiro ou ao filtro, que são estratégias de evitar a aproximação e o diálogo entre as crianças; pressupõe-se que separando os corpos, organiza e controla-se o discurso segundo finalidades pré-estabelecidas: exercer poder e domínio sobre as ações e condutas das crianças.

No episódio seguinte, podemos verificar o quanto o silêncio é prezado ao manifestar-se como objeto de ameaças verbais, castigos e punições, além de funcionar como elemento regulador das ações dos sujeitos envolvidos na trama enunciativa.

A professora fala que o lanche já chegou e que está só esperando, pois eles já sabem o que vai acontecer. No momento anterior, a professora havia ameaçado deixá-los outra vez sem recreio. Fala que enquanto tiver um sussurro vão ficando sem lanche, sem recreio; e manda as crianças continuarem conversando. As crianças vão se silenciando...

Por ser instituído como regra, o silêncio, nesse episódio, se desvelou como uma forma de apropriação das normas, pois leva a professora a lançar mão de várias estratégias para silenciar os alunos. Estes, por terem internalizado a regra, acabam silenciando a fala verbal e sujeitando-se à professora.

Como podemos notar, quando a professora ordena que as crianças continuem conversando, elas silenciam e demonstram ter conhecimento da existência da punição, até mesmo porque receberam ameaças e anteriormente haviam sido punidas com privação do recreio. Nesse evento, o silêncio dos alunos pode ser explicado pelo temor e receio de serem punidos novamente, o que os leva a regular seu próprio comportamento.

Os estudos de Laplane ampliam o conceito de silêncio, ressaltando que o próprio Bakhtin caracterizou o silêncio como traço humano diferente da quietude. Nessa perspectiva, o silêncio somente é possível no mundo humano e se distingue da quietude à medida que esta diz respeito à ausência de som. “Na quietude, ‘nada faz barulho’, enquanto que no silêncio ‘ninguém fala’” (Laplane, 2000, 65).

De acordo com essa perspectiva, o silêncio é entendido como parte de uma estrutura comunicativa interacional e está ligado à enunciação, uma vez que oferece condições para compreensão do sentido da enunciação.

No episódio a seguir, é notável a visão da professora sobre o silêncio, quando a mesma ameaça deixar as crianças de castigo pela falta de subordinação às regras de preservar a postura física e o silêncio, sendo estes utilizados como mecanismos de organização do espaço-tempo, conforme os princípios e finalidades morais e pedagógicas.

A professora pede silêncio em voz alta, e manda os alunos (por nome) sentarem. Depois de um tempo bate a mão na mesa exigindo silêncio, e continua explicando a tarefa, alertando que quem não está prestando atenção e perguntar depois ela irá colocá-lo de castigo.

Portanto, no processo de apropriação das normas pelas crianças, tanto a submissão quanto a insubordinação são evidências da internalização das regras, pois ambas as atitudes foram constituídas no processo de significação dos modos sociais de ação na dinâmica interativa, sendo a professora a mediadora da relação entre as crianças e as normas, principalmente nas trocas dialógicas que sinalizam incentivos ou censuras a formas de ser ou comportar-se, priorizando, assim, regras de convivência e critérios de organização das relações nas atividades.

## **Considerações Finais**

O estudo dos processos de significação das normas pelas crianças, a partir da dinâmica interativa, nos proporcionou a compreensão de que existem diferentes modos de apropriação das práticas sociais, o que explica em parte os diferentes modos de ação e participação das crianças nessas práticas.

Tendo em vista os diferentes contextos histórico-sociais aos quais pertencem os sujeitos de nosso estudo, constatamos que os enunciados envolvidos na trama discursiva que caracteriza o cotidiano da sala de aula mostraram ser constituídos nas/pelas circunstâncias históricas dos lugares sociais ocupados pelos sujeitos e por suas características singulares.

Desta forma, os próprios lugares sociais se apresentam em constante movimento de significação, o que lhes proporciona a condição de processos produzidos entre e pelos

sujeitos. Ou seja, o lugar social significa os enunciados de um sujeito, assim como esse produz dialeticamente sentidos a respeito da posição simbólica que ocupa.

Com efeito, quando consideramos as reflexões sobre a linguagem, chegamos a uma noção de sujeito inacabado, em constante processo de constituição nas e pelas práticas sociais sempre pautadas por regras e normas de ação e conduta. Assim, os sujeitos não têm suas ações reguladas mecanicamente sem elaboração, mas vão se constituindo e transformando a si e ao seu espaço de produção (que é histórico e social), através do processo de apropriação e significação das práticas sociais.

Essa compreensão nos permite afirmar que os caminhos das relações entre sujeitos e normas sociais não se dão pelo processo de transmissão, mas sim nos/pelos processos de significação e internalização, através da experiência e convivência social na dinâmica das interações, espaço em que os diferentes modos de pensamento e ação são construídos, significados e re-significados pelos sujeitos, que dão origem a novas formas de ações, condutas e participação nas práticas sociais.

Assim, o espaço na educação infantil não pode mais ser visto somente como um local de trabalho, onde ocorre a rotinização da infância e estabilização das regras escolares, isto é, um elemento a mais no processo educativo, mas, antes de tudo, precisa ser compreendido como instrumento e espaço de produção de sujeitos com diferentes realidades sociais e históricas.

Mesmo as crianças pequenas já têm valores adquiridos nas interações com a família, com a igreja e outras instituições sociais, sendo capazes, assim, de construir regras coletivas e se auto-regularem, reconhecendo a necessidade das normas na organização do espaço físico e dialógico. Na Educação Infantil, como pudemos perceber, esse processo de significação das normas, regulação e auto-regulação se configuram tanto através de imposições, punições e castigos como brincadeiras, fantasias e histórias contadas com o fim de levar as crianças a incorporarem e se sujeitarem às regras.

No entanto, independente do modo ou estratégia de controle, a construção da disciplina escolar necessita de um espaço dialógico que facilite à criança entender a necessidade das regras, além de participar de sua construção, pois, ao assumir o papel de sujeito desse processo, a criança se sente responsável pela manutenção da organização de um espaço que é seu próprio *locus* de produção humana e social.

Ao encontrar indícios que apontam uma educação infantil pautada por atividades que desvalorizam as possibilidades de organização dos espaços e as interações dialógicas como veículos de mudanças e reestruturações de uma educação que de fato atenda às necessidades

da criança, reconhecemos, cada vez mais, a necessidade de estudos que contemplem a problematização da qualidade das relações dialógicas presentes na educação infantil, assim como a formação e atuação dos profissionais que atuam principalmente nesta etapa da educação, em que se dá os primeiros contatos da criança com a “instrução formal”.

Por fim, à medida que assistimos o reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos, independentemente de raça, idade, gênero, etnia, credo político ou religioso, origem socioeconômica e cultural, ao atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade, aumenta nossa preocupação em lutar pela implementação de propostas pedagógicas baseadas em conhecimentos que considerem a criança como sujeito interativo e integrante de um contexto sócio-cultural.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Estética da comunicação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CERISARA, A. B. *A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural*. In: Cadernos Cedes, ano XX, nº: 35, Julho/2000.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras
- GÓES, M. C. R. de. *A Natureza social do desenvolvimento psicológico*. In: Cadernos Cedes, ano XX, nº: 24, Julho/2000.
- LAPLANE, A. L. F. de. *Interação e silêncio na sala de aula*. Unijuí – RS: UNIJUÍ, 2000.
- OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOUZA, S. & JOBIN. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- VYGOTSKY, L. *Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira, Munna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.