

# CONVOCAÇÕES DO CORPO INFANTIL NO ENSINO- APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA DURANTE A ESCOLA NOVA

*SUMMONS OF THE CHILD BODY IN EDUCATION - MATHEMATICS LEARNING DURING THE PROGRESSIVE SCHOOL*

*EXIGENCIAS DEL CUERPO INFANTIL EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS DURANTE LA ESCUELA NUEVA*

**Leonidas Roberto Taschetto**

Doutor em Educação pela UFRGS. Docente do Programa. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASALLE.

**Claudia Glavam Duarte**

Doutora em Educação pela UNISINOS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC

Programa de Pós-Graduação em Educação

Centro Universitário La Salle (Unilasalle)

Canoas – RS – Brasil

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Florianópolis – SC – Brasil

**Endereços:**

Avenida Cristóvão Colombo, 139, 208  
Floresta - Porto Alegre – RS  
CEP: 90560-003

Rua Capitão Romualdo de Barros 400 - apto 05  
Saco dos Limões – Florianópolis – SC  
CEP: 88040-600

**E-mails:**

leonidas.taschetto@unilasalle.edu.br  
claudiagalavam@hotmail.com

**RESUMO:** O ensino da matemática escolar durante o período de transição da Escola Tradicional para a Escola Nova passa a solicitar do corpo infantil um novo *modus operandi*. De uma posição silenciada, contida, passiva, característica da pedagogia tradicional, o corpo infantil passa a ser investido desde outra lógica de disciplinamento, empregando-se técnicas mais dinâmicas, participativas, a fim de requisitá-lo ativamente no processo de ensino e de aprendizagem da matemática escolar. Assim, práticas bastante caras ao ensino da Matemática e vinculadas ao ensino tradicional, tais como repetir, decorar, memorizar, são reativadas e reconfiguradas, tornando-se solidárias a uma pedagogia que se autointitulava progressista. O material empírico que sustenta nossas análises provém da *Revista do Ensino/RS*, que circulou entre 1939 e 1992, porém nosso recorte situa-se entre 1939 e 1941, período

este fortemente marcado pelos ideais da Escola Nova em que as novas teorias pedagógicas são experimentadas, discutidas e confrontadas com as práticas tradicionais.

**Palavras-chave:** Corpo Infantil. Ensino e aprendizagem da Matemática. Escola Nova.

**ABSTRACT:** The teaching of mathematics in school during the period of transition from traditional school to Progressive School requires of the child body a new *modus operandi*. From the silenced, contained, passive, position characteristic of traditional pedagogy, the child body starts to be invested from another disciplining logic, using more dynamic, participative techniques in order to actively request it, in the process of teaching and learning mathematics in school. Thus, practices that are very dear to Mathematics teaching, and linked to traditional teaching, such as repeating, remembering, and memorizing, are reactivated and reconfigured, becoming supports for a pedagogy that called itself progressive. The empirical material that supports our analyses comes from the publication *Revista do Ensino/RS*, which circulated between 1939 and 1992, however, our portion is from 1939 to 1941, a period that was strongly influenced by the Progressive School ideals in which the new pedagogical theories are experienced, discussed, and compared with the traditional practices.

**Keywords:** Child body. Mathematics teaching and learning. Progressive School.

**RESUMEN:** La enseñanza de la matemática escolar durante el período de transición de la Escuela Tradicional para la

Escola Nova passa a solicitar do corpo infantil um novo *modus operandi*. De uma posição silenciada, refrenada, passiva, característica da pedagogia tradicional, o corpo infantil passa a ser investido desde outra lógica de disciplina, empregando técnicas mais dinâmicas, participativas, a fim de exigí-lo ativamente no processo de ensino e de aprendizagem das matemáticas escolares. Assim, práticas bastante apreciadas pela pedagogia tradicional, tais como repetir, gravar, memorizar, são reativadas e reconfiguradas, tornando-as solidárias com uma pedagogia que se auto-intitulava progressista. O material empírico que apoia nossa análise vem da *Revista do Ensino/RS*, que circulou entre 1939 e 1992, embora nosso recorte se situe entre 1939 e 1941, período fortemente marcado pelos ideais da Escola Nova, em que as novas teorias pedagógicas são experimentadas, discutidas e confrontadas com as práticas tradicionais.

**Palabras clave:** Corpo Infantil. Ensino e Aprendizagem das Matemáticas. Escola Nova.

## PARA INICIAR...

*Alma, deixa eu ver sua alma,  
A epiderme da alma, superfície.  
Alma, deixa eu tocar sua alma  
Com a superfície da palma da minha mão (...)*  
(Arnaldo Antunes)

Iniciamos nosso texto com esse fragmento da maravilhosa composição de Arnaldo Antunes imortalizada pela inconfundível voz de Zélia Duncan, porque ela toca em certos aspectos do tema ao qual nos propomos a problematizar: as práticas de sujeição da alma impostas às crianças de meados do século XX por meio do emprego de exercícios corporais específicos. Sendo mais pon-

tuais: intencionamos aqui problematizar algumas das estratégias de captura do corpo infantil empregadas largamente em aulas de matemática em escolas rio-grandenses durante o período de afirmação e consolidação do ideário escalanovista. Tal empreitada, a nosso ver, implica a necessidade de evidenciarmos as transformações e os deslocamentos de sentido ocorridos desde os primórdios da modernidade como projeto de uma sociedade disciplinar ao surgimento desse movimento, que se autointitulou Escola Nova e que tinha como missão promover mudanças nas teorias pedagógicas vigentes e nos modos de implementá-las.

Partimos do pressuposto foucaultiano de que o corpo, desde o século XVIII, passou a ser tomado como instrumento passível de ser transformado mediante alguns procedimentos disciplinares específicos. Não mais concebido como uma máquina pronta que já portaria ou não determinados atributos, a escola moderna passa a investir no controle do corpo da criança para atingir a sua alma; por meio de exercícios e técnicas, ele é treinado, manipulado, moldado, modelado, fabricado conforme os objetivos a que se propõem. Assim, durante um longo período, o corpo foi alvo de constante investimento nas mais diferentes instituições disciplinares: escola, orfanatos, internatos, casas de correção, fábricas, hospitais, prisão, exército. Substitui-se o corpo desregrado, informe, inapto, portanto improdutivo, por um corpo disciplinado, dócil e produtivo, um corpo que passa a responder, a obedecer, extraíndo-lhe todas as capacidades para que suas forças sejam multiplicadas. O corpo passa, progressivamente, a entrar na maquinaria do poder. Atingindo-se o corpo, atinge-se também a alma. Expulsam-se os hábitos do camponês pouco afeito ao trabalho de soldado mediante exercícios diários que lhe proporcionarão a “fisionomia de soldado”. “Descoberta do corpo como objeto e alvo do poder”, dirá Foucault (1988, p. 125). **Não se fabrica mais somente o soldado, mas também o escolar.** Assim, a escola moderna fez/faz todo um investimento pedagógico no corpo para atingir/produzir a alma do estudante. Isso porque o corpo está imerso em um campo político, sujeito a investimentos de poder que acabam por marcá-lo, sujeitá-lo, docilizá-lo e utilizá-lo de diferentes formas.

De acordo com Foucault, todas as instituições de sequestro criadas entre o século XVIII e XIX – a escola, a fábrica, a prisão, o hospício, o hospital, o orfanato, a casa de correção – encarregam-se de estabelecer três funções preponderantes. A primeira função está articulada diretamente à captura do tempo, ou seja, à apropriação máxima do tempo livre dos indivíduos. Assim, as instituições “se encarregam de certa maneira de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos” (FOUCAULT, 1995 p. 129). Fragmentar o tempo em minu-

tos e constituir um ritmo às atividades escolares é fundamental para a eficácia do “sequestro” da escola, por exemplo. A segunda função está relacionada ao controle dos corpos dos indivíduos. O corpo passa a ser entendido como algo a ser modelado, formado segundo alguma norma. Para Foucault, o corpo deve “adquirir aptidões, receber certas qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar” (1995, p. 133). A terceira função das instituições de sequestro está vinculada à produção de um poder que é econômico, político, judicial e também epistemológico sobre o indivíduo.

Nossa atenção volta-se à segunda função apontada por Foucault, àquela que tem por finalidade modelar corpos, conformá-los a fim de torná-los ao mesmo tempo dóceis e produtivos. São as diferentes estratégias de apreensão dos corpos infantis dos escolares que queremos dar visibilidade a partir dos deslocamentos das teorias pedagógicas ocorridos em meados do século XX, ou seja, aproximadamente dois séculos após os primeiros investimentos disciplinares nas mais diferentes instituições. De uma forma ampla, nosso interesse está em problematizar o ensino da Matemática escolar durante esse importante período, momento esse em que os ideais da Escola Nova faziam ecos nas escolas rio-grandenses, promovendo o debate entre a escola tradicional e a escola nova que se anunciava. Historicamente, a convocação do corpo na aprendizagem da matemática escolar passou por diferentes deslocamentos a fim de adequar-se aos discursos pedagógicos em diferentes períodos históricos. Na pedagogia tradicional, o corpo da criança precisava ser silenciado, contido, passivo, na pedagogia proposta pela Escola Nova passa a ser investido desde outra lógica de disciplinamento, ou seja, desde um novo *modus operandi*: um corpo que “baila”. Em outras palavras, é possível pensar que esse novo *modus operandi* passou a capturar o corpo infantil, empregando técnicas mais dinâmicas, mais participativas a fim de requisitá-lo ativamente no processo de ensino e aprendizagem da matemática escolar. Assim, práticas caras ao ensino da Matemática e vinculadas ao ensino tradicional, tais como repetir, decorar, memorizar, são reativadas e reconfiguradas, tornando-se solidárias a uma pedagogia que, em seu discurso, se propunha progressista.

O material empírico que sustenta nossas análises provém da *Revista do Ensino (RE/RS)*, que circulou no Estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 1939 e 1992, porém nosso recorte situa-se entre os anos de 1939 e 1941, período este marcado pelos ideais da Escola Nova em que novas teorias pedagógicas são experimentadas, discutidas e confrontadas com as teorias e práticas tradicionais.

Nossa escolha pela RE/RS deve-se à importância que esse periódico assumiu no contexto educacional do Estado do Rio Grande do Sul, na época

de sua circulação. Dividida nas seções: doutrinária, legislação, transcrições, informações e consultas, a revista tinha como propósitos integrar-se aos problemas e às dificuldades enfrentados pelo magistério gaúcho, propondo “iniciativas aconselháveis”, alicerçadas no resultado de pesquisas elaboradas por técnicos especializados.

Nesta perspectiva, são encontradas, nos volumes por nós estudados, orientações entorno de, no mínimo, duas dimensões: uma de caráter mais técnico, envolvendo a prática pedagógica em si mesma, e outra de cunho mais teórico-pedagógico. Na primeira dimensão, encontram-se artigos versando sobre a iniciação aritmética dos alunos, sobre como trabalhar com projetos em sala de aula, sobre o uso do laboratório de ciências ou de como começar uma aula. Na segunda dimensão, discutem-se, dentre outros assuntos, as teorizações propostas pela Escola Nova, os problemas de “adaptação social” das crianças, a educação familiar e os aspectos relacionados à psicologia da criança. É interessante observar que os artigos sobre a matemática situam-se, em sua maioria, na primeira dimensão. Assim, tornar-se-ia pertinente para a matemática escolar desse período histórico compreender e explorar como as crianças deveriam aprender as frações, como seria possível e recomendável construir com ela o número, ou seja, como empreender práticas pedagógicas eficazes para desenvolver, junto aos educandos, rapidez e exatidão no cálculo envolvendo as quatro operações matemáticas.

A escolha de meados do século XX para efetuarmos nossa análise deveu-se por entendermos que:

[...] o debate pedagógico se desenvolve agora muito mais claramente, marcado de um modo significativo pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e pela reforma Francisco Campos (ambos em 1932). Em algumas instituições educacionais, as novas teorias pedagógicas são experimentadas, discutidas e confrontadas com as práticas tradicionais. (LOURO, 1986, p.15).

Assim, entendemos esse período como fértil para a educação brasileira em termos de renovação pedagógica. Os ideais de uma escola renovada ecoavam nas escolas rio-grandenses e promoviam o debate entre a escola tradicional e a escola que se anunciava naquele momento.

Feitas essas sinalizações, nos detemos a analisar uma prática bastante recorrente no ensino da matemática, a prática de memorização dos fatos básicos da aritmética: tabuadas das quatro operações. Apesar das ressonâncias pedagógicas inauguradas pela Escola Nova, a análise feita no periódico indicava que as práticas de repetição não deveriam ser totalmente abandonadas. Isto fica evidenciado nos seguintes excertos:

**Não somos, pois em absoluto, contrários à mecanização; – somos apenas adversários ferozes e irreconciliáveis da mecanização meramente decorada, precoce, estúpida, que reduz a nossa juventude à condição de simples papagaios, habituando-a cedo a uma passividade nociva, matando-lhe aos poucos a iniciativa própria, em vez de cultivá-la, criando um exército de pequenos imitadores,** desde pequenos acostumados a apegar-se às verdades decoradas, sem vontade de examiná-las, sem capacidade de descobrir-lhes seu verdadeiro valor fundamental. **Não há quem ignore a suma importância da mecanização, dos automatismos em toda a vida espiritual.** Em virtude deles o espírito está dispensado de acompanhar atentamente toda e qualquer atividade elementar, podendo dirigir sua atenção às funções elevadas. **A mecanização domina a nossa atividade diária de uma maneira que é impossível imaginar-se a execução da mais rudimentar atividade, tanto material quanto intelectual sem que a mecanização seja condição indispensável para o êxito.** Para abreviar: na aritmética as enunciações:  $8 + 9 = 17$ ;  $8 \times 9 = 72$ ;  $50 - 7 = 43$ ;  $50 : 7 = 7$ , resta 1; etc. são tão elementares como, por exemplo, as seguintes: a água apaga o fogo – o fogo queima – Sua pronúncia deve afinal adquirir através de nosso esforço o mesmo **cunho de naturalidade** e de imediata realidade como estas. (RE. n. 13, 1940, p. 42) [Grifos nossos].

**Não é desejável eliminar qualquer elemento de treino em aritmética,** enquanto não se tiver meio melhor de conseguir rapidez e exatidão. **Repetir os processos de uso constante até que eles se tornem automáticos é o primeiro objetivo da aritmética da escola elementar.** (RE. n. 13, 1940, p. 43) [Grifos nossos].

[...] **um segundo erro, cada vez maior em nossos dias: o desprezo pelo exercício permanente, perspicaz, incansável.** Quem hoje manda na escola executar muitos exercícios, quem escreve muitos ditados, etc. é considerado suspeito. Suspeito de ser um reacionário, um defensor da Escola Antiga! Parece-me fora de dúvida que poderemos proporcionar, nos poucos anos de curso elementar, sobre um fundamento sólido, **a habilidade necessária e duradoura, para a criança poder mais tarde enfrentar as necessidades da vida, somente através de um sem números de exercícios, com muitas repetições, envolvendo todos os casos possíveis [...]** (RE. n. 11, 1940, p. 208) [Grifos nossos].

De acordo com as passagens supracitadas, é possível percebermos que as práticas de memorização e de repetição ainda eram bem-vindas pelos especialistas do ensino-aprendizagem da matemática escolar. No entanto, a lógica que sustenta a pertinência do uso pedagógico da “mecanização” de conteúdos passa a ser reconfigurado, pois esse não podia mais se constituir em uma “mecanização meramente decorada”. Minimizar a passividade dos alunos no processo de aprendizagem em prol de uma participação mais ativa e conferir um “cunho de naturalidade” a esse processo fazia parte das ambições da escola de meados do século XX. Era, então, necessário alterar aquele processo para que as crianças não se tornassem “simples papagaios”, condição essa nefasta e contrária a uma aprendizagem nos moldes das novas orientações pedagógicas da época, que se propunham reforçar, dentre outras coisas, a relação entre as aprendizagens escolares e a “realidade” extraescolar. Assim, uma escola marcada pela mecanização tradicional se serviria de estratégias que a aproximariam das premissas da escola progressista. Dito de outra forma, para eliminar a



confrontação entre práticas, em princípio antagônicas, era necessário ajustar seus mecanismos de funcionamento, como se “a cada movimento de um dos adversários corresponde[sse] o movimento do outro” (FOUCAULT, 2000, p. 147), ou seja, era necessário definir novas táticas.

Somos levados a pensar que entre tais táticas encontrava-se aquela que colocava em jogo a “participação dos músculos do corpo inteiro na atividade do espírito” (RE. n.3, 1939, p. 206-207), ou seja, as recitações eram cadenciadas, fazendo o corpo acompanhar a voz da criança:

**Não era na origem, senão um processo cômodo de recitação coletiva, sem grande valor instrutivo, se os meninos repetem como máquinas tendo a imaginação vagueando alhures.** Por conseguinte, há neste processo uma idéia exata que poderia ser melhor realizada; **o ritmo pode ser um auxiliar precioso de cálculo mental.** Trata-se como vimos, de diminuir, até tornar quase nulos, o papel da reflexão e mesmo o da atenção; mas, se a atenção não tem mais de intervir, corre o forte risco de se deixar desviar; e o esforço de vontade que o menino deverá dispender para retê-la, lhe tornará o trabalho penoso e, pois, fatigante. **O ritmo embala a atenção e a semiadormece, de maneira que o pouco de atividade que lhe resta se fixa facilmente sobre a operação proposta.** (RE. n.3, 1939, p. 205) [Grifos nossos].

Objetar-se-á, talvez, a tais métodos a perda de tempo que importa o manejo do material, a organização de exercícios coletivos: em lugar de resolver 30 questões, durante o tempo consagrado ao cálculo mental, o menino não terá resolvido mais de 15. Mas há verdadeiramente perda de tempo, **quando as condições são favoráveis à melhor memorização; impressão agradável, participação dos músculos do corpo inteiro na atividade do espírito; e, quando o interesse suscitado é tão vivo que o menino se entrega em seguida, espontaneamente, a exercícios análogos;** e quando escuta e retém a respostas dos outros tão bem como as suas próprias? (RE. n.3, 1939, p. 206-207) [Grifos nossos].

Ainda aqui [ensino da multiplicação] **o ritmo será um auxiliar precioso,** tanto mais indicado quanto a repetição de uma mesma quantidade constituem em si mesma um ritmo. **O menino pode contar em voz alta, batendo sobre um tamborim, ou marchando, e distinguindo os grupos de golpes ou de passos por um golpe ou um passo mais acentuado.** (RE. n. 6, 1940, p. 122) [Grifos nossos].

Estes exercícios [dividir concretamente grãos entre os colegas] que **fazem apelo à vista, ao tato, aos movimentos do menino, tanto como à sua atenção verbal e ao mesmo tempo à sua capacidade de raciocínio, não tem por fim “diverti-lo”, ou de reduzir seu esforço, mas ao contrário, intensificar o esforço de compreensão, batendo em todas as portas do espírito,** de concentrar toda a atenção para o mesmo objeto; assim, cada noção nova será verdadeiramente apreendida logo que apresentada, e assinalada de tal sorte que jamais haverá confusão possível. **Se, mais tarde, o menino apresentar a menor hesitação, bastar-lhe-ia evocar a lembrança de um outro desses exercícios para que tudo se torne claro e evidente aos seus olhos. Essas lembranças são naturalmente ainda registradas e mais facilmente evocáveis se, algumas vezes se ajuntou uma impressão alegre ou de bom humor.** (RE. n. 6, 1940, p. 123) [Grifos nossos].

“Intensificar o esforço de compreensão, batendo em todas as portas do espírito” cumpriria com a importante função de fazer com que a criança se

mantivesse atenta ao estudo. Assim, utilizar o corpo impondo um ritmo às recitações impediria que a imaginação da criança ficasse “vagueando” e capturaria a sua atenção integral: “o menino se entrega[ria]” à atividade proposta.

O treino da memorização mediante o emprego de movimentos corporais cadenciados remete à ideia foucaultiana de docilização dos corpos, em outras palavras, disciplinar o corpo para se alcançar a alma. Conforme aprendemos com Foucault, a escola moderna faz todo um investimento disciplinar e pedagógico sobre o corpo para atingir/produzir a alma do estudante, sobretudo porque o corpo está imerso em um campo político, sujeito a investimentos de poder que “[...] o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (1988, p. 25). No caso da utilização gestual do corpo para que os processos de memorização ocorressem, a sujeição do corpo da criança não se daria no nível da violência ou da repressão. Pelo contrário, era almejada pela criança. Proposta pelo professor e aceita, prazerosamente, pelo estudante. Essa condição a torna mais eficaz. O corpo que dança, bate palmas e tamborim, se movimenta e é capturado pela sedução do ritmo cadenciado executado coletivamente. Isso, por sua vez, vai produzindo e delimitando o ritmo individual: a sujeição individual. São “pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente” (1988, p. 120), mas que batem “em todas as portas do espírito” (RE. n. 6, 1940, p. 123).

Foucault (1988), ao se referir à articulação corpo-objeto, analisa as manobras cadenciadas executadas nos quartéis, afirmando que o ritmo “impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como virtude” (1988, p. 131). Assim, o poder investido no exercício repetitivo, na mecânica instituída, marcada pelo uso instrumental do corpo, pretende mais do que atingir o corpo propriamente dito: pretende atingir a alma, “trabalha[r], modifica[r], dirig[ir] o que Servan chamava de ‘fibras moles do cérebro.’” (FOUCAULT, 2006, p. 50).

## TESSITURAS FINAIS

Os excertos da *Revista do Ensino* aqui selecionados apontam para uma reconfiguração da lógica que sustenta a importância da memorização na Educação Matemática Escolar de meados do século XX, uma reconfiguração que consiste, sobretudo, em “[...] um deslizamento de sentido, que repete diferencialmente, colocando o relato em novo contexto de fala, em outro lugar no próprio texto, provocar [provocando] o estranhamento em relação ao seu sentido consagrado [...]” (JUNIOR, 2006, p. 99).

O “sentido consagrado” da memorização, do exercício repetitivo vinculado à escola tradicional, passa a respirar agora “outros ares”, assumindo outro posicionamento pelo novo *modus operandi* com que é conduzido. Em outras palavras, é possível pensar que o *modus operandi* dos antagônicos foi alterando, suavizando a própria condição de serem antagônicos. Assim, repetir, decorar, mecanizar em nada se oporia às novas condições exigidas pela escola progressista, pois uma nova racionalidade, uma nova maneira de pensar as práticas de memorização e repetição entrava em jogo, reconfigurando uma posição pedagógica muito cara aos professores de matemática da época. Essa reconfiguração pode ser entendida como um elemento que possibilitaria evitar uma incompatibilidade entre o trabalho pedagógico que levasse em conta a “realidade” do aluno e o “treino em aritmética”. Haveria como que uma “[...] relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada”. (FOUCAULT, 2000, p. 28).

Assim, o vocabulário, associado à prática de memorização/mecanização “se distende”, é retomado e reconfigurado, fazendo com que as práticas de recitar, decorar e as premissas da educação progressista passassem a ser solidárias. Essa solidariedade acaba por sustentar e, ao mesmo tempo é sustentada, pelas críticas que John Dewey, importante teórico acionado pelos escolanovistas, faz sobre o pensamento dicotômico do “isto ou aquilo”, ou a “um ou outro” na educação. Essa característica deweyana propicia um deslocamento no entendimento de tópicos ou posições que se apresentam antagônicas também no âmbito da educação e aponta para possibilidades intermediárias que se davam entre esses polos. Assim, a atividade mecânica e repetitiva, que em princípio seria entendida como oposta aos interesses pedagógicos da Escola Nova, não é abandonada, mas escava uma possibilidade de existência “intermediária” ao fazer do corpo infantil, que antes se encontrava emudecido e contido, um corpo que baila. Encerremos, então, com Arnaldo Antunes:

*[...] Alma!  
Daqui do lado de fora  
Nenhuma forma de trauma  
Sobrevive!  
Abra a sua válvula agora  
A sua cápsula alma  
Flutua na  
Superfície! [...]*

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo. **Alma**. Intérprete: Zélia Duncan. In: DUNCAN, Zélia. Novo Milenium. Rio de Janeiro: Warner Music, 2001. CD, faixa 1.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 6. ed. Tradução Lúcia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

FOUCAULT, Michel. **La verdad y las formas jurídicas**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. Michel Foucault e a Mona Lisa ou como escrever a história com um sorriso nos lábios. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. História, Educação e Sociedade no Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação e Realidade**. Educação e Realidade Edições, 1986.

REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S.A. n. 3, nov. 1939.

REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S.A. n. 6, fev. 1940.

REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S.A. n. 11, jul. 1940.

REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S.A. n.13, set. 1940.