



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais

Brasil

Buss-Simão, Márcia; de Medeiros, Francisco Emílio; Márcia Silva, Ana; da Silva Filho, João Josué

CORPO E INFÂNCIA: NATUREZA E CULTURA EM CONFRONTO

Educação em Revista - UFMG, vol. 26, núm. 3, diciembre, 2010, pp. 151-168

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360925008>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

CORPO E INFÂNCIA: NATUREZA E CULTURA EM CONFRONTO

Márcia Buss-Simão*, Francisco Emílio de Medeiros**, Ana Márcia Silva***, João Josué da Silva Filho****

Resumo: Este ensaio desenvolveu reflexões sobre possíveis avanços teórico-metodológicos na concepção de corpo e infância, a partir da consideração da existência da interconexão entre natureza e cultura. Inicialmente, examinamos os elementos das concepções dualistas, as quais se mostravam insuficientes para a compreensão da relação entre corpo e infância, seja pelo fato de focarem suas deduções apenas nas diferenças e semelhanças biológicas do corpo, seja por debruçarem-se exclusivamente em determinações culturais. Pautados nos estudos da Sociologia da Infância e em outros de base filosófica, buscamos delinear uma possível concepção crítica da relação entre infância e corpo que a compreendesse, concomitantemente, como construção cultural e biológica. Além disso, ainda que breves, acabamos redigindo, também, alguns desdobramentos da reflexão realizada para a prática dos educadores que trabalham em instituições educativas.

Palavras-chave: Infância; Corpo; Natureza; Cultura.

BODY AND CHILDHOOD: NATURE AND CULTURE IN CLASH

ABSTRACT: This essay provides reflections on the possible theoretical and methodological developments in devising Body and Childhood by considering the existence of an interconnection between character and culture. Initially we reviewed the details of the duality concept, which proved insufficient for the understanding of the relationship between body and childhood, either because of focusing their deductions just on the difference and similarity of the biology of the body, or in addressing to cultural determinations, eventually leading to some reductionism. Based on studies of childhood sociology and on childhood philosophy, we seek to outline a possible critical conception of the relationship between childhood and body to, at the same time, understand it as a cultural and biological diversity. Moreover, this paper also discusses, although superficially, some ramifications of thought developed for the practice of teachers working at educational institutions.

Keywords: Children; Body; Nature; Culture.

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora substituta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN). *E-mail:* marcia@ced.ufsc.br

** Doutorando em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Professor da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. *E-mail:* medeiros09@yahoo.com.br

*** Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). *E-mail:* anamarcia@pq.cnpq.br

**** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* josue@ced.ufsc.br

Elementos dualistas na compreensão de corpo e infância

Procurando refletir sobre a problemática, em termos teórico-práticos, naquilo que se poderia avançar considerando, efetivamente, a interconexão entre natureza e cultura nas questões relativas ao corpo e à infância, destacamos que, até o momento, o corpo ora foi concebido como *herança* de natureza biológica, ora como *herança* cultural, fruto da trajetória social e histórica. Uma análise da literatura nos mostra que, até recentemente, essas duas dimensões vinham sendo estudadas separadamente, sem se considerar suas inter-relações.

Agamben (2005) alerta que corremos o risco de deixar na sombra os aspectos essenciais da complexidade das relações que intercorrem entre estas duas formas de *herança* se mantivermos a perspectiva de concebê-las de forma reduzida e como oposições. Estudos e pesquisas no Brasil ressaltam que a dimensão corporal, historicamente, tem seu aporte teórico mais vinculado ao campo das ciências naturais e biológicas. Essa perspectiva constituiu-se como hegemônica no país, especialmente com o advento do movimento higienista, extrapolando inclusive o âmbito médico e político (SOARES, 1994; 1998; 2001; GONDRA, 2002; ROCHA, 2000).

Em contrapartida a essa perspectiva, a dimensão corporal, quando concebida como construção histórica, tornou-se um contraponto teórico, tencionando os reducionismos e determinismos biológicos. Entretanto, na ânsia de legitimar as determinações sociais, culturais e históricas na constituição da dimensão corporal, deixou-se de considerar a inegável parcela de contribuição da determinação biológica na constituição dessa dimensão, talvez, na direção daquilo que Almeida (2002) chama de *biofobia*, ao analisar a produção das ciências humanas e sociais, a qual, durante décadas, mostra elementos de horror a tudo que lembra o biológico.

Mais recentemente, contudo, observa-se o significativo crescimento de uma tendência que poderia ser chamada de *hiperbiologização* do conhecimento sobre os seres humanos, em contraponto à biofobia mencionada. Essa tendência indicaria uma sobreposição da perspectiva de *natureza* sobre a de *cultura* e pode ser observada, entre outros, no campo do financiamento das pesquisas científicas, na medida em que as ciências humanas e sociais, em muitos aspectos, têm perdido terreno, passando a

ser descartadas ou descartáveis em favor das ciências biológicas (RIBEIRO, 2003).

No campo teórico contemporâneo, as tensões da dicotomia entre o biológico e o cultural têm apontado outras possibilidades, pois a ortodoxia somente substitui um reducionismo por outro, tanto nos estudos da dimensão corporal quanto nos estudos da infância, como salientam James, Jenks e Prout (2000, p. 208):

Falando em sentido amplo, poder-se-ia dizer que o construcionismo social corre o risco de substituir um reducionismo por outro: em resumo, o corpo e a criança apresentam-se como efeitos de relações sociais, deixando pouco espaço para o corpo/criança como ente físico ou corpóreo. Na versão do construcionismo social, o corpo/criança dissolve-se como ente material e é tratado como objeto discursivo –não o produto de uma interação entre “natureza” e “cultura”, mas meramente um efeito do discurso (grifos dos autores) (JAMES; JENKS; PROUT, 2000, p. 208).

Nessa mesma direção, ainda que a partir de pressupostos diferentes, encontram-se os estudos de Silva (2001), assim como de Mendes e Nóbrega (2004), os quais buscam contribuir com a superação desses reducionismos. Tais estudos destacam que o ser humano deve ser considerado em sua inteireza biocultural, pois se constitui, ao mesmo tempo, como totalmente biológico e totalmente cultural; dito de outra forma, no ser humano, o biológico encontra-se constituído pela cultura.

Essas últimas autoras organizam sua reflexão a partir da fenomenologia e, em especial, no que se refere à temática corpo-infância, na obra de Merleau-Ponty. As reflexões desse pensador, desenvolvidas na metade do século passado em curso na Sorbonne (MERLEAU-PONTY, 2006), já indicavam a necessidade de rever a educação como processo de repressão, justificado pelas necessidades biológicas, ou pela compreensão da criança como um adulto em miniatura e, portanto, como ser imperfeito e inacabado; indicações profícias as quais também nos auxiliam em nossa reflexão sobre a temática.

Le Breton (2006), de uma perspectiva sociológica, apresenta a condição corporal como fenômeno social e cultural e sugere que as ações que tecem a trama da vida cotidiana, desde as mais simples e menos concretas até aquelas que ocorrem na cena pública, sempre envolvem a mediação da corporalidade. Essa mediação permite aos seres humanos, a

cada instante, ver, ouvir, saborear, sentir, tocar e, assim, intervir com significações próprias no mundo que o cerca.

Considerando que a dimensão corporal, durante muito tempo, foi concebida a partir de uma perspectiva dicotômica, Prout (2004) identifica, também na Sociologia, durante muito tempo, uma não-consideração relevante ao tema da infância, exatamente pelo caráter híbrido, em parte natural, em parte social, de tal tema, não conseguindo enquadrá-lo na mentalidade moderna. O autor destaca que a infância na Sociologia, tal como em outros campos, também foi concebida como meramente biológica e que, mais tarde, esse reducionismo foi substituído por outro, de cunho sociológico, seguindo a lógica dominante de análise dos fenômenos na Modernidade.

Procurando dar lugar às crianças no campo da Sociologia, mais recentemente têm surgido alguns estudos, definidos como (Nova) Sociologia da Infância, sem que, contudo, possamos considerá-los homogêneos entre si. Gaitán (2006), ao sintetizar os percursos das diferentes perspectivas no interior da Sociologia da Infância, destaca que o elo que as une é justamente o interesse em estudar e conhecer as relações entre sujeitos sociais, sejam estas relações entre os adultos e as crianças ou entre as crianças entre si. Assim, a Sociologia da Infância constitui-se como um campo que busca estudar as crianças não mais subordinadas a instituições como escola, família ou justiça. Estrutura-se de tal forma que nos obriga a levar em conta a não-unanimidade nesse novo campo da Sociologia, posto que, por ser recente, suscita, ainda, inúmeros questionamentos e dissensões.

No levantamento e análise que faz da produção no campo da recente Sociologia da Infância¹, Gaitán (2006) destaca que, atualmente, autores como Allison James, Chris Jenks e Alan Prout têm defendido que tanto a *infância* quanto o *corpo* estiveram sempre confinados aos reducionismos, ora biológicos, ora culturais, e que agora necessitam ser estudados como unidade *biopsicossocial* produzida concomitantemente. Além disso, para esses autores, ambos os temas – corpo e infância – têm se configurado como questões legítimas ao interesse sociológico. Gaitán destaca, ainda, que os autores têm dado especial atenção à dimensão corporal das crianças, em virtude da compreensão de que:

Los cuerpos de los niños aparecen en una variedad de roles: en la construcción de relaciones sociales, significados y experiencias entre los niños mismos y con los adultos, como productos y recursos para protagonismo, acción e interacción, y como lugares de socialización a través del cuerpo (GAITÁN, 2006, p. 86).

A autora assinala que, com a consideração de que a vida é heterogênea, não é possível pensar dicotomicamente, ou seja, em oposição, dimensões como pessoas, corpos, mentes, coisas, animais, plantas, como sendo ou natureza ou cultura. Nesse sentido, essas dimensões e, em nosso caso em específico, infância e corpo podem ser compreendidos como entidades complexas em que a *hibridez* entre natureza e cultura encontra-se necessariamente presente.

Alguns estudos desenvolvidos por James, Jenks e Prout indicam que “[...] um redirecionamento do foco para os corpos materiais das crianças poderia permitir-nos explorar a infância como construção do discurso e como um aspecto das vidas das crianças que molda relações sociais tanto quanto é moldado por elas” (JAMES; JENKS; PROUT, 2000, p. 208).

Esses autores postulam a ideia de que infância e corpo deveriam ser compreendidos como construção cultural e também como construção biológica, diferenciando-se dos estudos anteriores sobre o tema, que focam suas deduções apenas nas diferenças biológicas entre adultos e crianças, implicando um determinismo biológico. De outro lado, na busca de se contrapor a esse reducionismo, focam-se somente em determinações culturais, implicando, do mesmo modo, um reducionismo do tipo social ou cultural.

Esses pesquisadores da infância ressaltam que, uma vez que o conceito de *sociabilização* tem dominado as descrições da infância, não é de surpreender que geralmente apareçam lacunas em descrições sociológicas e antropológicas do corpo e da infância. A lacuna é evidenciada também nas pesquisas etnográficas que buscam contemplar a experiência da infância a partir do ponto de vista das próprias crianças, nas quais o corpo também é uma presença ausente e o foco de atenção está sempre nos discursos das crianças. Para os autores, essa lacuna pode ser uma oportunidade perdida, pois, apesar de essas pesquisas centrarem-se nas experiências infantis, dando grande relevância às crianças como agentes ativos na vida social, não conseguem perceber a importância da corporificação nos processos dos quais elas participam na vida social.

Cabe aqui uma tentativa de esclarecimento do termo *corporificação*, utilizado por James, Jenks e Prout (2000). Para os autores, *corporificação* consiste no processo gradativo e aprendido de internalização de regras, preceitos, hábitos, por meio do qual certas formas de comportamento tornam-se automáticas porque se acham enraizadas nas práticas corporais. Numa compreensão reduzida desse conceito, o processo se dá apenas como forma de assimilação e reprodução, não havendo espaço para a reinvenção ativa das crianças. Os autores, no entanto, propondo uma superação dos reducionismos e determinismos das dicotomias entre natureza e cultura nas concepções de corpo e infância, propõem esse processo de *corporificação* como *espaços* de criação e reinvenção. Nesses espaços, a *corporificação* é compreendida como papel ativo das crianças, que, por meio dela, assimilam, reproduzem, mas também produzem algo novo; constroem e também reconstroem a si e seu mundo social.

Pensando no processo de *corporificação* como uma problemática nos estudos que envolvem infância e corpo como interconexão entre natureza e cultura, no âmbito da Sociologia da Infância, a professora Allison James deteve-se em focalizar o modo como as crianças, no dia a dia, em casa e na escola maternal e primária, criavam e encenavam as diferenças corporais. James, por meio de pesquisa de caráter etnográfico, observação participante e entrevista em profundidade, identificou que sobretudo cinco aspectos do corpo das crianças constituíam-se como significativos para elas: “[...] estatura, forma, aparência, sexo e desempenho. Cada um desses aspectos funcionava como fonte flexível e mutável para as interações, identidade e relacionamentos em formação das crianças” (JAMES; JENKS; PROUT, 2000, p. 119).

Nesse sentido, destaca-se que características como idade, tamanho e autoridade dos adultos são diferenças que precisam ser assumidas, numa tentativa de superação do assujeitamento² a que as crianças comumente são submetidas em seus diferentes contextos. Além da referida pesquisa etnográfica realizada pela professora Allison James, James, Jenks e Prout (2000) citam também pesquisas realizadas por Bluebond-Langner com crianças norte-americanas em enfermaria de leucêmicos e em acampamento para crianças com câncer, em que evidenciaram que, entre as crianças, as experiências do corpo e sobretudo de diferenças corporais tornam-se significantes fundamentais para a construção da identidade social.

Cabe acrescentar que as diferenças corporais têm sido utilizadas para constituir *a criança* como categoria diversa nas culturas ocidentais, as quais acabam se constituindo em estereótipos do que seja um corpo de criança com desenvolvimento *normal*. Esses estereótipos são percebidos como relevantes tanto para os pais quanto para as crianças e desvios desses padrões de *normalidade* podem gerar intensa angústia, tornando-se significativos para a constituição da identidade social. Todavia, considerando o pressuposto de que as crianças são sujeitos de suas ações, James, Jenks e Prout (2000) sublinham, com base nos resultados das pesquisas citadas, que, apesar de esses estereótipos se constituírem relevantes para as crianças, elas não os absorvem passivamente e, sim, os assimilam ativamente, utilizando-os para compreender suas dimensões corporais tanto quanto suas interações com outros corpos.

A materialidade instável dos corpos, sobretudo na infância, faz com que as crianças precisem chegar a um entendimento do corpo como em constante mudança, mudanças essas que podem ser aplicáveis a si mesmas e a outras crianças. Quando fazemos a afirmação de que essa instabilidade ocorre sobretudo na infância, evidentemente que não desconsideramos que os adultos também passam por constantes mudanças corporais. O destaque, porém, decorre do fato de que essas alterações, na infância, não apenas são mais visíveis como seu crescimento acentuado e todo esse conjunto de processos são também definidores da sua identidade social e pessoal. Além disso, essas mudanças podem assumir diferentes significados em cada contexto de origem. Por exemplo, em contextos educacionais, crianças de seis anos de idade podem se considerar ou se perceber grandes ao se compararem às crianças do berçário, aliás, nesse contexto, elas são, em tamanho corporal, as maiores! Já quando elas ingressam no ensino fundamental, voltam a ser novamente as menores! Desse modo, o tamanho corporal e a materialidade instável do corpo é, na infância, um recurso essencial na constituição e na ruptura da identidade.

Esse aspecto da alternância entre aquisição e ruptura das diferentes e complementares identidades corporais, em construção nas crianças, é comentado por Eagleton (2005) como uma condição curiosa e ambígua do corpo. Para ele, o

[...] corpo tem um *status* curiosamente dual, ao mesmo tempo universal e individual. Com efeito, a própria palavra “corpos” pode denotar tanto o singular quanto o coletivo. Ele é a matéria herdada, puramente dada, que nos liga à

nossa espécie, tão implacavelmente impessoal quanto o inconsciente, um destino que nunca tivemos a condição de escolher. Nessa medida, ele é o símbolo de nossa solidariedade. Mas o corpo é também individual – na verdade, pode-se argumentar que seja o próprio princípio da individuação. É porque o corpo é uma entidade em separado, local e drasticamente limitado, literalmente não aprisionado no corpo de sua espécie, que nós somos tão terrivelmente vulneráveis. É também porque estamos, como bebês, quase, mas nunca inteiramente, presos nos corpos de outros que acabamos tão necessitados e desejosos. Para compensar essa fragilidade, os corpos humanos precisam construir essas formas de solidariedade que chamamos de cultura, que são consideravelmente mais elaboradas do que qualquer coisa que o corpo possa fazer diretamente, mas perigosamente além do seu controle sensível (EAGLETON, 2005, p. 158).

Buscando compreender aspectos essenciais da complexidade das relações que intercorrem entre essas duas formas de *herança*, Silva (2001, p. 121) assinala que o corpo é “[...] uma dimensão privilegiada de interação e situa-se, por sua especificidade, na interconexão da cultura e da natureza, o que lhe confere um caráter único, especialmente no que diz respeito à construção de uma nova cultura”. Em nosso entender, a compreensão proposta pela autora advém da análise de que o eixo civilizatório constituído no ocidente nos coloca sob uma hegemonia epistêmica que se caracteriza, entre outras coisas, por uma concepção dualista na análise dos fenômenos. Ao não considerar que a complexidade presente no real extrapola os dualismos, tais análises acabam impondo limites significativos tanto no âmbito da pesquisa quanto no âmbito das intervenções sociais, entre as quais aquela que nos instiga: o âmbito da educação.

Reiteramos, então, que é preciso problematizar a dimensão corporal das crianças no que tange à constituição de suas identidades, relacionamentos e interações como construções e *heranças*, tanto da natureza quanto da cultura.

Entendemos que a ação educativa carrega consigo uma fortíssima dimensão intervintiva, mesmo quando não temos consciência disso. Significa que educadores alinhados com propostas político-pedagógicas emancipatórias necessitam manter constante vigilância política e epistêmica sobre suas ações. Exercitar, com perseverança e sensibilidade, uma profunda reflexão em torno das questões que atravessam as diferenças de classe, de gênero, de etnia, de nacionalidade, de religião e de geração.

Indicações teóricas para outra compreensão de corpo e infância

Na busca por contribuir com o necessário aprimoramento da reflexão referida, neste artigo, em particular, nossos esforços consistem em dialogar mais especificamente com dois campos de conhecimento: o da Sociologia da Infância e com alguns estudos sobre Infância referenciados na Filosofia. A opção pela Sociologia da Infância, como já expusemos, se dá em razão de uma virada que ocorreu nesse campo, principalmente no final do século XX e início do XXI. Uma mudança paradigmática que busca compreender as relações estabelecidas com as crianças não apenas como subordinadas à lógica de instituições como a escola, a família e justiça, mas que busca compreender as crianças também como agentes que imitam, interpretam e recriam os papéis preestabelecidos para elas. Já os estudos sobre infância com base na Filosofia nos trazem, a partir de uma dimensão mais crítica, a possibilidade de desnaturalizar o óbvio ou o “normal” com relação à infância e, em sua dimensão criativa, a possibilidade de pensar condições para problematizar valores, saberes e crenças em contraponto com aqueles considerados óbvios, naturalizados e evidentes, num contexto social e cultural determinado.

Compreendemos que uma possibilidade de outra construção teórica tomaria como ponto de partida um enfoque interdisciplinar, em busca de diálogo entre diferentes campos de conhecimento, tanto no âmbito das ciências sociais quanto no das ciências naturais, como sublinha Silva (1999, p. 36): “[...] a recusa de qualquer forma de reducionismo [...] permite precisamente a troca produtiva de informações entre as disciplinas sociais e as naturais, permitindo explorar as influências recíprocas de características e fenômenos naturais e culturais”.

Recorrendo a obras clássicas, como de Espinosa (1997), e contemporâneas, como a de Kohan (2007), procuramos pensar infância e corpo como potência. Kohan (2007), parafraseando Espinosa, questiona: *o que pode uma criança?* Face à indagação de Espinosa: *o que pode um corpo?* Nessas indagações, os artigos indefinidos *um* e *uma* marcam uma singularidade que se opõe às formas predefinidas, e não falta de determinação.

Buscando indicações que nos permitam pensar corpo e infância como uma interconexão das *heranças* da natureza e da cultura, valemo-nos dessas interrogações, que nos remetem a uma concepção de *potência*, mas compreendemos que a *potência* também não pode ser pensada somente

como uma *herança* da natureza, uma *potencialidade herdada*. É necessário pensá-la na *relação*, na interconexão entre natureza e cultura, pois se constrói e reconstrói nas relações com a natureza nas interações sociais, no diálogo e no confronto com a cultura material e imaterial, assim como com os seres e elementos da natureza. Essas reflexões nos dão pistas para pensar estratégias educativas que privilegiam essa dimensão no cotidiano dos contextos educativos: conceber as crianças e seus corpos como potencialidades, e não mais como uma natureza que precisa ser “controlada” e moldada.

Kohan (2007) propõe que nos preocupemos menos com a educação da infância e mais com a infância da educação, afirmando a necessidade de conhecermos as crianças e as infâncias com as quais desenvolvemos nosso trabalho educativo. Isso, pensando em um projeto de educação que retire a criança da condição *daquele que deve ser formado*, superando, como diz esse autor, uma concepção que a institui como algo a ser *moldado* pelos adultos.

Para pensar *o que pode uma criança*, retomamos outro texto de Kohan (2003)³, no qual o autor recupera de Platão a concepção de infância como possibilidade. Nessa concepção, a educação assume papel central, no qual os conhecimentos aprendidos quando se é criança instituem-se na memória e acompanham os seres humanos vida afora. Para Platão, a educação é importante em toda a vida de um ser humano, mas é muito mais nos momentos em que se forja seu caráter. Para as necessidades elementares da *pólis*⁴, a questão educacional era vista como primordial, pois implicava sua relação com a justiça. Nesse sentido, propunha-se que as crianças fossem educadas, primeiramente, pela música e pela ginástica, seguidas das histórias, fábulas e dos relatos que afirmassem os princípios e valores da *pólis*. A infância como potencialidade era compreendida como possibilidade fundadora da vida humana, na medida em que se ocupar das crianças e de sua educação implicava intervir na formação do futuro cidadão e da organização política.

Em relação a essa perspectiva vinculada à ideia de criança como futuro da sociedade, esse autor busca pensar a infância como possibilidade e como devir, e reitera a necessidade de rever a concepção que predomina na educação das crianças – e aqui incluímos a educação do corpo – de transformar as crianças em algo distinto daquilo que elas são, “[...] para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a

crianças e adultos [...] enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos indícios” (KOHAN, 2007, p. 97). Para ele, os devires minoritários referem-se àqueles lugares do espaço escolar fomentadores de outras potências da vida infantil, de outra política da infância capaz de provocar, “[...] nas crianças e em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto”.

Temos a convicção de que os estudos da infância e a reflexão em torno dos conceitos ali explicitados podem servir para que reflitamos melhor sobre os conceitos de adulto; podem servir para que reflitamos se existe um adulto-*modelo* ou existe uma criança-*modelo*. Kennedy (2000), em relação a esse aspecto das investigações que enfocam a infância, acrescenta:

[...] qualquer investigação filosófica sobre a infância é também e necessariamente uma investigação sobre a vida adulta. As implicações concretas deste aspecto reflexivo da investigação na infância são particularmente significativas, pois sugerem que o adulto que comprehende as crianças e as condições da infância comprehende-se melhor a si mesmo (KENNEDY, 2000, p. 131).

Nesse sentido, torna-se fundamental aos adultos conhecer e reconhecer a infância, bem como conhecer a si mesmos, pois construímos a infância e os conceitos *sobre* a infância com base em nossas imagens culturais predominantes, muito arraigadas nos estudos baseados na *herança* da natureza, combinados com os resíduos de nossas próprias infâncias. Kennedy (2000) entende que se o ideal de maturidade adulta incluir a infância, em vez de excluí-la, nossas ideias sobre educação e criação das crianças também mudarão, buscando-se não um *modelo* de adulto ou de criança, mas, sim, valorizar e respeitar as homogeneidades e heterogeneidades das crianças e infâncias, o mesmo em relação aos adultos. Para ele, a desconstrução das imagens das crianças “[...] tem implicações na maneira como construímos o mundo para elas: em nossos relacionamentos do dia-a-dia, nossas estruturas institucionais, nossa teoria e nossa prática educacionais, e em nossas ponderações sobre políticas, bem como na formulação destas” (KENNEDY 2000, p. 134). Talvez a desconstrução das imagens das crianças nos permitisse, inclusive, propor que elas também par-

ticipassem na construção do mundo para si e para os adultos, pois, além de serem produtos da cultura, elas são também produtoras de cultura.

Compreendemos que as instâncias pedagógicas jamais deixaram e deixam de se “ocupar” do corpo, uma vez que ele é, certamente, destinatário privilegiado de parte substantiva das práticas educacionais, ainda que, no discurso educacional, o argumento principal seja de que o objetivo dessa educação é o de avançar na direção de uma educação intelectual, na qual se busca a apreensão dos conteúdos já sistematizados no conhecimento elaborado. O esforço por criar hábitos de estudo e concentração é um bom exemplo disso, no qual uma pretensa educação intelectual traz consigo, indissociadamente, uma educação corporal. Não negamos que o objetivo de inserção no conhecimento já elaborado pela humanidade seja um objetivo válido, mas insistimos na necessidade de se pensar propostas educativas nas quais os modelos de socialização deem espaço à participação efetiva das crianças, de forma que elas possam constituir-se como sujeitos de direitos ativos. Em outras palavras, insistimos na importância fundamental, para a constituição de um mundo melhor, mais justo, solidário e feliz, que o processo de socialização que ocorre por meio da educação deixe de ser vertical e impositivo, deixe de ser tão marcado, como tem se caracterizado

[...] a ação dos adultos sobre os mais jovens, a ação de uma geração sobre a outra. Como todo fato social, a educação é então concebida na sua força de imposição, de coerção (em termos de idéias, sentimentos, e práticas), que exerce sobre todo indivíduo no cerne de uma sociedade (PLAISANCE, 2004, p. 224).

Qual o lugar do corpo-infância nas instâncias pedagógicas?

Partimos da compreensão da insubstituível responsabilidade do adulto no processo educativo que envolve as crianças, ainda que consideremos fundamental que o projeto educacional seja organizado de modo que as crianças tenham voz e participem, sobretudo, como forma de contemplar as diferentes dimensões que constituem as especificidades de crianças e adultos. O destaque, aqui, recai sobre a importância de pensar a dimensão corporal nas relações que se estabelecem no âmbito dos espaços da educação das crianças, pois as formas de intervir nos corpos – ou

de reconhecer a intervenção – variarão conforme a perspectiva assumida. Ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com eles.

Buscamos contribuir com propostas educativas nas quais o processo de socialização inclua as crianças e a dimensão corporal, numa perspectiva mais horizontal e interativa, em que tanto os adultos quanto as crianças estejam na condição de sujeitos do processo educativo, sem, contudo, confundir as agências, certamente distintas, de cada um nesse processo.

No debate educacional, a vulnerabilidade corporal das crianças tem se revestido de enorme interesse, pois encontra “eco” no paradigma da proteção e do controle, no qual a fragilidade da criança é destacada, enfatizando sua ausência de autonomia e a necessidade de sua proteção. Considera-se inegável a obrigatoriedade da proteção às crianças, todavia, os estudos críticos da Sociologia da Infância têm posto em discussão que esse direito de proteção esteja em consonância com os direitos de provisão e participação. A necessidade de considerar as crianças atores sociais competentes, ainda que com competências diferentes daquelas dos adultos, permeia as discussões nesse campo sociológico. Como destacam Tomás e Soares (2004, p. 359): “[...] os processos de relações, negociações, confrontos que se desenvolvem entre elas e com os adultos, são bem reveladores da referida competência e da legitimidade da sua ação nas esferas privada e pública dos seus quotidianos”.

Parte-se da premissa de que esses processos de socialização constituem-se de forma mais intensa sobre a dimensão corporal das crianças, já que essa é a dimensão materialmente palpável e diretamente associada à natureza, domínio que permanece sendo hegemonicamente associado ao que deve ser controlado e dominado nessa perspectiva civilizatória. Sacristán (2005, p. 64), partilhando dessa compreensão crítica, faz a seguinte análise: “Essa base material do ser humano será um primeiro território a ‘normalizar’ [...] e primeiro critério para comparar os indivíduos, hierarquizá-los e classificá-los”. O autor complementa dizendo que “[...] a totalidade do corpo e as partes singulares do mesmo são elementos essenciais na localização social do indivíduo; seu cuidado e sua apresentação são um objetivo da educação, como se pode ver pela importância civilizadora que tiveram os ‘bons modos’”. Os processos de apropriação e produção cultural, por meio dos quais as crianças participam da vida social,

nas instituições educacionais ou fora delas, incidem diretamente sobre sua dimensão corporal, tanto em sua anatomia e fisiologia quanto em suas possibilidades estéticas.

A esse respeito, Sayão (2002, p. 58) pontua que a cultura adultocêntrica⁵, que ainda embasa a maioria das proposições pedagógicas e intervenções junto às crianças, tem por base uma concepção racionalista, na qual “[...] os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentar-se”, baseada numa concepção de mundo em que a “[...] produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização dos seus corpos”.

A defesa dos direitos das crianças configura-se paradoxal, já que, em vários momentos, suas ações ou não-ações são restrinvidas, até mesmo aquelas que parecem comuns, como correr, pular, rolar, discordar, experimentar, dormir ou não querer dormir, ir ao banheiro ou não poder ir ao banheiro, querer ficar sentada em silêncio ou poder se expressar por meio das múltiplas linguagens, particularmente a corporal. Sacristán (2005, p. 65) reforça essa ideia dizendo que “[...] o corpo será o destinatário das práticas educacionais, do controle, da repressão e do castigo; o primeiro beneficiado da tolerância (respeito à integridade física) e do direito de se mostrar como ser singular”.

Os estudos e as discussões a respeito dos processos de socialização são imprescindíveis quando se estuda criança e infância, pois sua compreensão pode defini-las como simples receptáculos e reflexos de normas, valores, conceitos, saberes, conhecimentos, culturas e linguagens. Assim sendo, a socialização é definidora de projetos educativos mais ou menos conformadores, mais ou menos coercitivos, inclusive em relação à dimensão corporal.

Considerações finais

Entendemos que as reflexões aqui apresentadas permitem-nos uma aproximação maior à questão do corpo-infância, compreendendo-a a partir de outra perspectiva: a interconexão entre natureza e cultura, o que só é possível se não considerarmos a primeira como instância a ser dominada pela segunda.

A partir de referências críticas da Sociologia da Infância e dos estudos sobre Infância respaldados na Filosofia, os quais postulam a ideia de que infância e corpo devem ser compreendidos, simultaneamente, como construção cultural e biológica, compreendemos ser possível almejar a superação de tais determinismos. Nesse sentido, a ideia do corpo-infância como algo inacabado, dos processos civilizadores (educativos) que imputam marcas corporais nas crianças, a ideia da infância como potencialidade e como um degrau fundador na vida humana e, ainda, a de criança como um devir, por exemplo, constituem-se como fomentadoras da relevância em se indagar sobre as relações que permeiam a infância e o corpo.

Uma indicação de superação teórica para a compreensão do corpo-infância está em conceber o ser humano como biocultural, em especial ao enfocarmos o corpo, compreendendo-o, concomitantemente, como biológico e cultural. Avaliamos que essa concepção não apenas possibilita superar alguns determinismos teórico-metodológicos na organização do processo educacional, como potencializa uma intervenção pautada em outra formação humana e em outra construção social.

Associado a essa indicação de superação teórico-metodológica, podemos destacar o que James, Jenks e Prout (2000) propõem como a necessidade de *corporificação* como espaço de criação e reinvenção. Nesses espaços, a *corporificação* é compreendida como papel ativo das crianças, que, por meio dela, assimilam e reproduzem, mas também produzem o novo, construindo e reconstruindo seu mundo.

Nossa avaliação é a de que esse processo de corporificação também é passível de associação com a ideia de Kohan (2003), ao referir-se aos devires minoritários. Compreender esses devires como lugares do espaço escolar fomentadores de outras potências da vida infantil, potências capazes de provocar intensidades criadoras e revolucionárias próprias de espaços abertos para o encontro entre as crianças e entre elas e adultos.

Essa ideia de potência concebida como interconexão entre natureza e cultura forneceria pistas para estratégias educativas que privilegiam essa dimensão no cotidiano dos contextos educativos, auxiliando-nos a compreender as crianças como potencialidades, e não mais como uma natureza que precisa ser “controlada”, moldada. Nesse sentido, é necessário pensar e propor que as crianças também participem na construção do

mundo, tanto para elas quanto para os adultos, pois, além de serem produtos da cultura, são também produtoras de cultura. E essa construção deve compreender a dimensão corporal como fundamental na educação das crianças, já que é ela, com sua materialidade palpável, que literalmente incorpora o projeto educacional.

Referências

- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALMEIDA, M. C. Borboletas, homens e rãs. *Margen*, São Paulo, n.15, p. 41-56, jun. 2002.
- EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- ESPINOSA, B. Da potência, da inteligência ou da liberdade humana. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, p. 405-436, 1997.
- GAITÁN, L. *Sociología de la infancia: análisis e intervención social*. Madrid: Sintesis, 2006.
- GOBBI, M. *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, 1997.
- GONDRA, J. G. Modificar com brandura e prevenir com cautela: racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR., Moisés. *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 289-318.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. O corpo e a infância. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 2000. p. 207-238.
- KENNEDY, D. As raízes do estudo da Infância: história social, arte e religião. In: KOHAN, W. O. e KENNEDY, D. *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 129-159.
- KOHAN, W. O. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, W. O. e KENNEDY, D. *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 2000. p. 59-74.
- KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 29, jan/jul, 2003.
- KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios da filosofia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LE BRETON, D. *A Sociologia do Corpo*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MENDES, M. I. B. de S.; NÓBREGA, T. P. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 27. p. 125-137, Set /Out /Nov /Dez, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, 2004.
- PROUT, A. Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em Sociologia da Infância 2003/2004. Departamento

- de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade de Stirling, 23p., 2004. Disponível em:<<http://www.iec.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~/Modules/UMEEventos/EventoView.ascx&ItemID=128&Mid=37&lang=pt-T&pageid=25&xtabid=11>> Acesso em 03 mar. 2005.
- RIBEIRO, R. J. Novas fronteiras entre natureza e cultura. In: NOVAES, Adauto (Org). *O homem máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- ROCHA, H. H. P. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 52, p. 1-19, 2000.
- SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÉA, M. C. S. de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro (No Prelo).
- SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas: Autores Associados, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.
- SILVA, A. M. *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SILVA, A. S. A ruptura com o senso comum nas ciências sociais. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO José Madureira (Org). *Metodologias das ciências sociais*. 10 ed. Porto: Afrontamento, 1999.
- SOARES, C. L. *Educação Física: raízes Européias no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOARES, C. L. *Imagens da educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação. In: SOARES, C. L. (Org). *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 110-129.
- TOMÁS, C.; SOARES, N. F. Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. *Fórum sociológico*, n. 11/12, p. 349-361, 2004.

Notas

- 1** Para Manuel Sarmento (2008; 2009), a Sociologia da Infância tem se caracterizado pela demarcação de um campo de conhecimento no interior da Sociologia cujo propósito é o de colocar a infância no centro das reflexões das Ciências Sociais. Segundo esse autor, a condição social da infância conduz a uma indicação bem expressiva da realidade social das sociedades. Por consequência, argumenta ele que as pesquisas sobre infância constituem também uma forma de conhecer as sociedades.
- 2** Compreendemos o termo assujeitamento como resultante de práticas e ações que impedem e restringem as crianças de exercerem sua condição de sujeitos sociais ativos.
- 3** Walter Omar Kohan procura extrair dos diálogos *Alcibiades I*, *Górgias*, *A República* e *As Leis*, os traços mais marcantes da concepção de infância no projeto filosófico e político de Platão: como possibilidade, como inferioridade, como superficialidade e como material da política.
- 4** Pólis, em Platão, faz referência à cidade, entendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos (no grego “*politikos*”), isto é, pelos homens nascidos no solo da cidade, livres e iguais.
- 5** Márcia Gobbi traz uma boa definição para o termo: “O termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro” (GOBBI, 1997, p. 26).

Recebido: 22/06/2009

Aprovado: 04/05/2010

Contato:

Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Bairro Trindade – Florianópolis – SC

CEP 88040-900