

Reflexões sobre criança, infâncias e corpo: Diálogo com o trabalho pedagógico

Reflections on children, childhoods and the body: Dialogue with pedagogical work

Reflexiones sobre los niños, las infancias y el cuerpo: Diálogo con el que trabajo pedagógico

Maicon William Paludo  

Maiara Olkoski  

Martin Kuhn  

Resumo

A compreensão da criança, das infâncias e de corpo como produções históricas, culturais e sociais, ocorridas a partir do campo das ciências humanas e sociais, tensionam o fenômeno educativo. Assumindo essas compreensões, este ensaio objetiva refletir sobre as transformações nas concepções de criança, infância e corpo em diálogo com o trabalho pedagógico. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico, de caráter crítico-reflexivo, que assume os temas citados como referências. O texto inicialmente faz uma incursão na compreensão de criança e infância e, na sequência, aborda a construção dos corpos como um modo de ser marcado pelo âmbito da cultura ou do corpo como uma produção simbólica. Sustenta-se que as revisões ontológico-epistêmicas nas concepções de criança, infâncias e corpo são prerrogativas para pensar o fenômeno educativo, pois esses conceitos são categorias dialógicas e complementares que requerem ser conhecidas e reconhecidas como essenciais pelos educadores no trabalho pedagógico das infâncias.

Palavras-chave: criança; infância; construção corporal; cultura; trabalho pedagógico.

Abstract

The understanding of children, childhoods and the body as historical, cultural and social productions, which have occurred from the field of human and social sciences, puts tension on the educational phenomenon. Assuming these understandings, this essay aims to reflect on the transformations in the conceptions of children, childhoods and the body in dialogue with pedagogical work. This is a theoretical-bibliographical study, of a critical-reflective nature, which takes the themes mentioned as references. The text initially makes an incursion into the understanding of children and childhoods and, subsequently, addresses the construction of bodies as a way of being marked by the scope of culture or of the body as a symbolic production. It is argued that ontological-epistemic revisions in the conceptions of children, childhoods and the body are prerogatives for thinking about the educational phenomenon, since these concepts are dialogical and complementary categories that require to be known and recognized as essential by educators in the pedagogical work of children.

Keywords: child; infancy; body construction; culture; pedagogical work.

Resumen

La comprensión de los niños, las infancias y el cuerpo como producciones históricas, culturales y sociales, acontecidas desde el campo de las ciencias humanas y sociales, tensiona el fenómeno educativo. Asumiendo estas comprensiones, este ensayo pretende reflexionar sobre las transformaciones en las concepciones de niño, infancia y cuerpo en diálogo con el trabajo pedagógico educativo. Se trata de un estudio teórico-bibliográfico, de carácter crítico-reflexivo, que toma como referentes los temas mencionados. El texto incursiona inicialmente en la comprensión de la niñez y la infancia para, posteriormente, abordar la construcción de los cuerpos como una forma de ser marcados

por el ámbito de la cultura o el cuerpo como producción simbólica. Se sostiene que las revisiones ontológico-epistémicas en las concepciones de niño, infancia y cuerpo son prerrogativas para pensar el fenómeno educativo, en tanto estos conceptos son categorías dialógicas y complementarias que requieren ser conocidas y reconocidas como esenciales por los educadores en el trabajo pedagógico educativo infantil.

Palabras clave: niño; infancia; construcción de carrocerías; cultura; trabajo pedagógico.

Considerações iniciais

A partir dos anos de 1980-1990 (Prout, 2010), diversas transformações ocorreram na compreensão de criança e infância, advindas principalmente do campo das ciências humanas e sociais, vinculadas aos estudos da antropologia da criança (Cohn, 2005) e da sociologia da infância (Prout, 2010; Corsaro, 2011; Faria; Finco, 2011). Criança e infância passam a ser entendidas como produções históricas, culturais e sociais, questão que, se analisarmos historicamente, interrogam as compreensões personalistas e funcionalistas de criança e infância. A esta revisão conceitual soma-se, igualmente, a compreensão de *corpo* entendido como algo dado, natural e propriamente sinestésico, que encontra amparo na teoria anatomofisiológica ou biomédica (Le Breton, 2016).

Assumindo essas compreensões, o objetivo desse ensaio é discorrer sobre as transformações nas concepções de criança, infância e corpo dialogando com o trabalho pedagógico¹. Esta reflexão tem como ponto de partida o seguinte questionamento: Como as transformações nas concepções de criança, infância e corpo dialogam com o trabalho pedagógico? Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de um estudo teórico-bibliográfico, de caráter crítico-reflexivo (Souza, 2019; Rosa; Mackedanz, 2021), que assume os temas infância, criança e corpo como referências analíticas. Do ponto de vista sócio-antropológico dialoga com autores como Abramowicz (2018), Sarmento (2005), Cohn (2005), Le Breton (2016), Bourdieu (2023, 2013, 2011), entre outros.

O texto está organizado em dois movimentos: o primeiro faz uma incursão na compreensão de criança e infância e, na sequência, aborda a construção dos corpos como um modo de ser marcado pelo âmbito da cultura ou do corpo como uma produção simbólica. Sustentamos que os conceitos de criança, infância e corpo são categorias dialógicas e complementares que requerem ser conhecidas e reconhecidas como centrais no trabalho pedagógico de âmbito escolar em todas as suas etapas e dimensões. Compreendemos que revisões nas concepções ontológico-epistêmicas são prerrogativas para pensar o fenômeno educativo com as crianças em concordância com a posição sustentada por Kuhn, Arenhart e Salva (2024).

¹ Para a reflexão assumimos a compreensão de trabalho pedagógico proposto por Ferreira (2018, p. 591): “[...] é trabalho dos professores quando, na escola, há espaços e tempos para a produção de conhecimento em movimentos dialéticos entre o projeto pedagógico individual dos professores e o projeto pedagógico institucional, constituindo a práxis pedagógica”.

Concepções de criança e infância

Os estudos relacionados às concepções de criança e infância são relativamente recentes. De acordo com Abramowicz (2018), somente após o século XIX que pesquisadores mostraram interesse por estes temas e dedicaram-se à investigação e à produção sobre a temática. No Brasil, Florestan Fernandes, nos idos de 1940, é reconhecido como um dos pioneiros na pesquisa sobre e com crianças no Brasil (Faria; Finco, 2011). À medida que o interesse pela criança e pela infância cresce, as concepções tradicionais são interrogadas e desconstruídas. A compreensão da criança, conforme Abramowicz (2018, p. 374), “[...] desde aqueles que a consideraram em perigo (frágil, dócil, ingênua, pura etc.), até aos que a consideraram perigosa (violenta, indócil, incivilizada, com pouca humanidade, etc.)”, passa por processo de revisão.

Nesse percurso de revisão da compreensão e da produção de seu ser social de criança/infância e de sua corporeidade, vinculadas às perspectivas personalistas e funcional-estruturalistas (Cohn, 2005) são interrogadas. Mead e Metraux (1982, p. 230) como representantes da perspectiva personalista sustentam que a “[...] maior parte de nós deseja participar de alguma forma na modelagem do mundo em que nós - e especialmente nossos filhos - iremos viver nos anos vindouros”. Dessa perspectiva, depreende-se “[...] que a personalidade das crianças e adolescentes é pensada em estreita relação com as projeções do mundo adulto ou das instituições sociais constituídas” (Martins *et al.*, 2022, p. 112). Trata-se da formação de tipos psicológicos específicos, demandados pelos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, alheios às próprias crianças.

Para a perspectiva estrutural-funcionalista “[...] não interessa a formação da personalidade ideal, mas sim as práticas e o processo de socialização dos indivíduos” (Cohn, 2005, p. 15). Trata-se de compreender a relação indivíduo e sociedade e os papéis sociais a serem incorporados à criança em seu processo de socialização/educação. A socialização enquanto sinônimo de educação, “[...] tem a tarefa de inserir as crianças, os adolescentes em papéis sociais previamente existentes. Deste modo, a sociedade é compreendida como uma totalidade a ser reproduzida” (Martins *et al.*, 2022, p. 114) nesse novo ser social em produção. Essa perspectiva é claramente expressa na compreensão de educação de Durkheim (2013) quando afirma que a educação/socialização tem por finalidade transformar o ser individual em um ser social. Ou seja, inculcar “[...] estados físicos e mentais exigidos pela sociedade às novas gerações, por meio do processo de internalização das regras sociais [...]” (Martins *et al.*, 2022, p. 114-115).

Interrogar os paradigmas clássicos sobre a formação do ser social da criança/infância e sua corporeidade, não significa que esses desapareçam. Embora, atualmente, reconheçamos um outro estatuto para estes sujeitos sociais, os modelos tradicionais continuam operando em nosso imaginário social. A revisão de nossa compreensão de criança/infância e corpo vem sintonizada com a revisão de outros conceitos de nosso tempo, como o de cultura, de sociedade e de sujeito social, como sugere Cohn (2005). Nesse novo cenário a criança é vista como um sujeito ativo, a infância como diversa, o corpo como uma construção cultural com o protagonismo do indivíduo em

sociedade. Nela a “[...] criança interage ativamente com os adultos, com outras crianças e com o mundo em que está inserida, é vista como parte integrante na consolidação de papéis que assume e das relações sociais” (Martins *et al.*, 2022, p. 116).

Considerando as matrizes clássicas de pensamento sobre criança e infância produz-se um contraponto assentado em novos parâmetros, presente em autores como Faria Filho (2006) e Prout (2010) que reconhecem a existência de diversas infâncias, o que implica que não há uma compreensão única para esse período. Nas palavras de Prout (2010, p. 735), “[...] a ideia é que as infâncias, no plural aqui, e não no singular, são construídas mais diversamente e localmente mediante a interação contínua entre atores humanos”. Portanto, ao nos reportarmos ao termo infâncias, é importante considerar uma série de aspectos implicados, como o contexto sociocultural, as diversidades econômicas, as matrizes étnicas, etc. Nas palavras de Abramowicz (2018, p. 372), por vezes, a infância é considerada universal, a qual possui aspectos comuns a todas as sociedades, e, “[...] ora é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, gênero, raça e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural”.

Na compreensão de Siqueira (2011, p. 32),

[...] não existe uma infância que não seja produto de um tempo construído nas relações entre os homens, portanto, histórico-social. Nesse caso, não há uma concepção de infância que possa ser universalizada, já que o terreno onde ela é construída se dá na contradição das classes e pelo que o modo econômico de produção enseja em relação às formas de sociabilidade humana.

A concepção de infância é compreendida, desse modo, como “[...] uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico” (Siqueira, 2011, p. 23). Nesse contexto, é uma fase da vida complexa que pode variar conforme determinados contextos culturais, sociais e históricos, além disso, possui tanto aspectos únicos como também aspectos compartilhados entre diferentes culturas e períodos de tempo.

Um equívoco comum é associar infâncias e crianças como sinônimos, no entanto, “[...] ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história” (Siqueira, 2011, p. 23). Sarmiento (2005, p. 371), também aponta a existência de diferenças conceituais sendo, “[...] *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero etc”. A compreensão terminológica é central para pensarmos, propriamente, que são esses sujeitos históricos que habitam o espaço/tempo da educação infantil.

Historicamente, tanto no Brasil quanto em diversos países do mundo, a criança foi considerada apenas como um ser em desenvolvimento, muitas vezes invisibilizada e negligenciada. Sua condição de sujeito foi ignorada, marcada pela pobreza e violência, frequentemente vista como inacabada, em formação, “um começo de ser” (Sirota, 2001).

Nessa trajetória de afirmação da criança e da infância consolidam-se instituições voltadas para as crianças e à implementação de marcos legais que contribuíram para o seu reconhecimento, passando, de alguma forma, a fazerem parte da sociedade. Ao interrogar a condição negada de sua existência e dar lugar ao reconhecimento de sua participação como sujeitos ativos socialmente, passa-se a firmar uma nova compreensão de criança e infância, admitindo que estas possuem singularidades e potencial de desenvolvimento, assim como necessidades e características distintas das dos adultos. Nas palavras de Cohn (2005, p. 19), reconhecê-la,

[...] é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

Ser atuante refere-se à criança que “[...] tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais” (Cohn, 2005, p. 19). No entanto, até alcançar esta posição de reconhecimento, foi percorrido um longo caminho. Há diversas pré-noções ou até preconceitos quando nos referimos às crianças. Cohn (2005, p. 08) afirma que ao nos questionarmos sobre elas, as respostas são variadas, sendo que,

A criança pode ser a tábula rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo. Ela pode ser a inocência (e por isso a nostalgia de um tempo que já passou) ou um demoniozinho a ser domesticado (quantas vezes não ouvimos dizer que 'as crianças são cruéis'?). Seja como for, em todas essas ideias o que transparece é uma imagem em negativo da criança: quando falamos assim, estamos usando-a como um contraponto para falar de outras coisas, como a vida em sociedade ou as responsabilidades da idade adulta. E, pior, com isso afirmamos uma cisão, uma grande divisão entre o mundo adulto e o das crianças.

Essas percepções sobre as crianças e as infâncias revelam que a compreensão desses conceitos foi se transformando ao longo do tempo e esses foram fortemente influenciados por diversas mudanças nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade. Em âmbito nacional, conforme Siqueira (2011, p. 60), a história da infância pode ser observada através de três distintos ciclos de concepções, sendo:

[...] *primeiro ciclo* – a criança naturalizada (anjo, divinal, papel em branco, tábula rasa, dócil, frágil, abstrata, indefesa, criança); *segundo ciclo* – a criança como problema social (menor, delinquente, corruptível, menor de rua, problema, infratora, perigosa, marginal, pobre); *terceiro ciclo* – a criança como sujeito de direitos (sujeito de direitos, agente e ator social, cidadã, histórica...).

A partir desta perspectiva é possível notar mudanças significativas na maneira como a sociedade vê e trata as crianças. No primeiro ciclo, o autor salienta que elas são vistas como uma página em branco, prontas para serem moldadas pelo ambiente em que estão inseridas e necessitando de proteção dos adultos, pois são consideradas indefesas. No segundo ciclo, a criança é percebida como um possível problema para a sociedade, sendo vistas como de vulneráveis à influências negativas e potenciais causadoras de problemas

sociais. No terceiro ciclo, a abordagem incorpora o reconhecimento e a valorização das crianças a partir de suas potencialidades, considerando-as como sujeitos de direitos e agentes ativos na sociedade.

A revisão da compreensão de criança e infância produz reflexos nos documentos que orientam a educação no Brasil. Entre eles podemos citar a Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação, publicada em 2006. Este documento destaca que, “[...] as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio histórico, produtor de cultura e nela inserido” (Brasil, 2006, p. 8).

O reconhecimento no âmbito das políticas de um currículo específico, do novo estatuto da criança e infância, significa que as revisões produzidas pela antropologia da criança e sociologia da infância produzem desdobramentos para o contexto educacional. Significa que temos que “[...] ouvir os seus gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos, abrindo os ouvidos até mesmo para aquilo que não emite nenhum som” (Martins *et al.*, 2022, p. 119). Ou seja, as revisões ontológico-epistêmicas impactam as instituições de educação infantil e seus processos formativos.

Com o advento da expansão industrial e comercial, um número significativo de mulheres ingressou no mercado de trabalho, criando a necessidade de locais adequados para o cuidado de seus filhos. Dessa forma, por muito tempo as instituições voltadas para crianças - principalmente as desfavorecidas financeiramente - eram vistas como 'depósitos de crianças' e assumiam um caráter apenas assistencialista. No entanto, à medida que as concepções sobre a infância assumiram novas configurações, as instituições dirigidas às infâncias passaram a desempenhar outras funções. Nas palavras de Santos (2020, p. 15), essas instituições,

Além de se constituir como um espaço de educação e cuidado, assume a dupla tarefa de se configurar tanto como espaço de socialização quanto *locus* de produção de experiências sociais, no qual as crianças desenvolvem-se integralmente, respondendo suas inquietações pessoais [...] e tendo, portanto, a garantia de viver a infância.

Para o autor, esses locais incluem tanto a instrução formal quanto o cuidado em aspectos como segurança, alimentação e atendimento às necessidades individuais. Além disso, essas instituições promovem a interação social, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Esse desenvolvimento integral, além da dimensão social, abrange a emocional, relacionada aos sentimentos; cognitiva, referente à aprendizagem; e física, ligada ao desenvolvimento.

As transformações ocorridas nas concepções de criança e infância refletem o quão complexos são esses temas. Reconhecer a criança como ativa, partícipe da sociedade e produtora de culturas representa um marco expressivo da revisão das concepções de criança e infância. Essas mudanças têm amplas repercussões na educação, visto que desafiam as abordagens tradicionais/clássicas que historicamente viam as crianças como passivas/moldadas pelo meio social em que estão inseridas.

O conceito de corpo como produção simbólica

Assim como as concepções de criança e infância são construções sócio-históricas, também o conceito de corpo é compreendido como produção simbólica e, desse modo, marcado por significados sócio-historicamente atribuídos. Tomando como referência os campos da filosofia, da antropologia cultural e da sociologia da cultura, autores como David Le Breton (2016), Stuart Hall (2016), Berger e Luckmann (2013), Pierre Bourdieu (2023, 2011), entre outros pensadores, parecem concordar, apesar de suas diferenças teóricas, quanto à compreensão de corpo como algo cultural e simbólico e não estritamente biológico. Configurando-se, desse modo, como um campo/conceito em disputa, principalmente quando consideramos o complexo contexto atual.

De acordo com Louro, Felipe e Goellner (2013, p. 9), historicamente, no que as autoras chamam de “humanismo ocidental”, nós “[...] aprendemos a pensar o corpo como o elemento menos nobre de uma série de pares: corpo-alma, corpo-espírito, corpo-mente, corpo-razão. Nesses pares, ele ocupava o lugar da natureza em oposição ao da cultura [...]”. A questão é que quando fazemos interpretações limitados a essa dicotomia, as hipóteses reflexivas diminuem, uma vez que o corpo “[...] não poderia ser pensado como instância da cultura ou como esfera da política” (Louro; Felipe; Goellner, 2013, p. 9). Seguindo a mesma problemática, Buss-Simão, Medeiros, Silva e Silva Filho (2010) destacam que para a superação desse pensamento dicotômico é importante considerar o ser humano “[...] 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” (Buss-Simão; Medeiros; Silva; Silva Filho, 2010, p. 153).

Na compreensão aqui assumida, reiteramos o conceito de corpo que o sociólogo e antropólogo David Le Breton (2016, p. 227) emprega em sua obra, ou seja, do corpo enquanto uma “[...] ficção bem real, que recolhe o crédito de uma sociedade dada, uma representação unanimemente ou diferencialmente partilhada [...]”. Pensar o corpo como um elemento descolado do contexto histórico e cultural remeteria a uma concepção dualista de orientação metafísica, largamente criticada pelas matrizes críticas e decoloniais de criança e infância. Nessas acepções, conforme Kuhn, Arenhart e Salva (2024, p. 9) “[...] coloniza-se o corpo tomando como parâmetro a religiosidade judaico-cristã ocidental, o discurso biomédico heteronormativo moderno, as explicações biológicas baseadas na fisiologia humana, as etapas do desenvolvimento humano, etc”.

Louro (2008, p. 18), desde uma perspectiva pós-estruturalista, destaca que a “[...] construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, [...] empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado”. Apesar da pesquisadora estar tratando sobre gêneros e sexualidades, tal afirmação pode ser facilmente reinterpretada pensando na corporeidade, já que esta, por estar sempre em relação, depende de diferentes esferas sociais para ser significada e interpretada. Por conta disso,

Não pode haver conhecimento radical e definitivo do corpo quando suas definições e suas *performances* obedecem a modelos contraditórios de uma área social e cultural a outra. E essas representações, essas crenças, não são fantasmagóricas, suplementos sem incidências sobre a natureza das coisas; é a partir delas que os homens agem sobre o mundo e que o mundo age sobre o homem (Le Breton, 2016, p. 227).

Não é por acaso que Mauss (2003) chegou a traçar, o que para a época considerou “[...] princípios de classificação das técnicas do corpo”, que se dividiam e variavam por determinados fatores. Além disso, há de se considerar que “[...] os corpos foram - e são - objeto da mais meticulosa atenção [...] de várias instâncias sociais. Eles são o alvo central de muitas pedagogias culturais que [...] veiculam saberes, transmitem valores e, efetivamente, acabam por ‘produzir’ os sujeitos sociais” (Louro; Felipe; Goellner, 2013, p. 9). Entre estas instâncias, situam-se as instituições escolares, desde a educação infantil, sendo fundamentais para a constituição dos indivíduos. De tal modo, que “[...] na Educação Básica frequentemente comparece um discurso que se refere à formação integral do aluno, pensada a partir de princípios éticos, políticos e estéticos, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) de 2013” (Vinhas; Pereira, 2021, p. 133). No entanto, as autoras tecem críticas ao modo como os aspectos relacionados ao corpo ainda aparecem, ao afirmarem que:

Documentos que regem a Educação Básica no Brasil tratam de forma pouco específica ou simplesmente ignoram a dimensão corporal, apesar de este aspecto ser tão importante e significativo na formação do ser humano. Apesar do discurso referente à formação integral do aluno e de algumas observações sobre a importância do corpo e do movimento em relação a este desenvolvimento, a demonstração de forma efetiva ainda é pouco considerada nos documentos oficiais (Vinhas; Pereira, 2021, p. 134).

Sobre a temática no âmbito escolar, Arroyo (2016, p. 20) destaca a importância que os profissionais e pesquisas da Educação Física possuem em “[...] alertar os currículos de serem a síntese da cultura e que todo conhecimento é uma produção da cultura humana e que os corpos são produtores e expressões da cultura – culturas corpóreas”. Aqui, torna-se necessário considerar que “[...] através da história os corpos produzem culturas, valores, identidades, concepções de ser humano para além dessas atividades esportivas e competitivas e de movimentos. Dimensões importantes, mas que não esgotam o reconhecimento do direito à cultura corporal” (Arroyo, 2016, p. 20).

Novamente certa centralidade da questão cultural aparece, no entanto, sempre em relação com a linguagem, uma vez que “[...] é por meio da cultura e da linguagem, pensadas *neste contexto*, que a elaboração e a circulação de significados ocorrem” (Hall, 2016, p. 25). A linguagem, desse modo, configura-se como fator e significante central dos elementos. Tal acepção já era aceita por Lévi-Strauss, importante antropólogo estruturalista, ao afirmar que a “[...] linguagem pode ser tratada como um *produto* de uma cultura: uma língua usada por uma sociedade reflete a cultura geral da população. Porém, num outro sentido, a linguagem é *parte* da cultura, constitui um de seus elementos, entre outros” (Lévi-Strauss, 2017, p. 75).

Destacamos que a concepção estruturalista do autor citado neste texto compartilha o conceito de cultura de Hall (2017, p. 20), que a entende como um dos “[...] elementos mais dinâmicos - e mais imprevisíveis - da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar [...] uma forma física e compulsiva [...]”. Novamente, o âmbito da linguagem aparece ligado ao conceito, nas palavras do sociólogo:

Até os mais céticos têm se obrigado a reconhecer que os significados são subjetivamente válidos e, ao mesmo tempo, estão objetivamente presentes no mundo contemporâneo - em nossas ações, instituições, rituais e práticas. A ênfase na linguagem e no significado tem tido o efeito de tornar indistinta, senão de dissolver, a fronteira entre as duas esferas, do social e do psíquico (Hall, 2017, p. 24).

Considerando essa compreensão, “[...] não é que ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: consequentemente [...] que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo” (Hall, 2017, p. 33). Nesse sentido, Hall (2016, p. 24) também compreende a linguagem como “[...] uma prática significativa. Qualquer sistema representacional que trabalhe nesses termos pode ser visto, de forma geral, como algo que funciona de acordo com os princípios da representação pela linguagem”.

De modo que nestes termos, o corpo também pode ser interpretado como um sistema de representações, ou seja, como expressão da linguagem. Afinal, “[...] o significado surge não das coisas em si - a ‘realidade’ - mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos” (Hall, 2017, p. 29). Para Le Breton (2016, p. 226), o “[...] simbolismo social é a meditação pela qual o mundo humaniza-se, alimenta-se de sentido e valores, e torna-se acessível à ação coletiva. É da natureza do corpo ser metáfora, ficcional operante [...]”, portanto, como uma produção simbólica ou da linguagem. Assim, “[...] o que é aprendido pelo corpo não é algo que se tem, como um saber que se pode segurar diante de si, mas algo que se é” (Bourdieu, 2013, p. 120).

O antropólogo francês segue, desse modo, afirmando que “[...] o corpo é uma construção social e cultural cuja ‘realidade última’ nunca é dada. O corpo emaranha-se, com suas *performances* e seus componentes, na simbólica social” (Le Breton, 2016, p. 226, grifo do autor). Existindo, portanto, uma diversidade de corpos, tal como há uma diversidade de culturas (Le Breton, 2016). De tal forma que, quando os “[...] discursos sobre o corpo nos falam de promessas, falam de nós. No entanto, mais do que falar, mais do que descrever como somos, eles nos produzem, nos instituem como sujeitos desse tempo” (Santos, 1999, p. 202).

A sociologia do corpo, enquanto área de investigação, compreende que os nossos corpos são afetados pelas influências sociais. Giddens (2005, p. 130) anuncia que:

Como seres humanos, somos corpóreos - todos possuímos corpo. Mas o corpo não é só algo que possuímos e não é só algo físico que existe fora da sociedade. Nossos corpos

são profundamente afetados por nossas experiências sociais, assim como pelas normas e pelos valores dos grupos a que pertencemos.

Arroyo (2016, p. 25) compartilha o entendimento de Giddens (2005), afirmando que a construção, do que chamou de cultura corpórea, e das “[...] identidades corpóreas é inseparável dos corpos que habitamos e dos lugares que os corpos habitam, questões, vivências processos de construção de identidades individuais e coletivas que transpassam nossa história, nossa cultura, nossas identidades espaciais” (Arroyo, 2016, p. 25). De modo que “[...] milhões de corpos infantis e adolescentes se afirmam explorando, dominando os espaços precarizados que habitam. A formação das identidades corpóreas é inseparável da relação com os espaços de moradia, de trabalho, de jogos de convivência e socialização” (Arroyo, 2016, p. 26).

Ao mesmo tempo e para nos distanciarmos de novas concepções reducionistas, reforçamos como “[...] infância e corpo podem ser compreendidos como entidades complexas em que a hibridez entre natureza e cultura encontra-se necessariamente presente” (Buss-Simão; Medeiros; Silva; Silva Filho, 2010, p. 155). Tal escolha epistêmica denota compreender e “[...] o ser humano como biocultural, em especial ao enfocarmos o corpo, compreendendo-o, concomitantemente, como biológico e cultural (Buss-Simão; Medeiros; Silva; Silva Filho, 2010, p. 165). Destaca “Gonçalves (1994) que a forma com que o homem lida com sua corporeidade não decorre de uma constante, mas, sim, de nuances socioculturais de diferentes contextos históricos” (apud Amaral; Kuhn; Silva, 2022, p. 269). Nesse sentido, os corpos também são produzidos.

Os entendimentos de Giddens (2005) e Arroyo (2016) corroboram o entendimento de Louro, Felipe e Goellner (2013), de que há uma produção dos indivíduos sociais, de seus corpos, marcada pelos mais diversos signos, questão que Le Breton (2016), Santos (1999) e Santos (2020) também parecem concordar. Sob esse prisma, Bourdieu (2011) diria que os sujeitos são produzidos a partir do *habitus* que têm acesso, ou seja, da realidade em que estão mergulhados. Nas palavras do autor, são estruturas estruturadas que estruturam ou organizam “[...] as práticas e a percepção das práticas [...]” (Bourdieu, 2011, p. 164), e/ou estas estruturas estruturadas que estruturam ou se manifestam como “[...] princípios geradores e organizadores de práticas e de representações [...]” dos indivíduos (Bourdieu, 2013, p. 87).

Apesar do sociólogo não dedicar a sua obra ao tema da corporeidade, ela é sempre marcada pelo recorte das classes sociais. É possível encontrarmos alguns excertos que nos ajudam a compreender sua posição sobre a temática, pois para ele, a posição da cultura e do mundo social é central na atribuição de significados e sentidos ao corpo. “[...] o corpo e seus movimentos, matrizes de universais que estão submetidos a um trabalho de construção social [...] de modo que o simbolismo que lhes é atribuído é, ao mesmo tempo, convencional e ‘motivado’, e assim percebido como quase natural” (Bourdieu, 2023, p. 26).

Para Hall (2017, p. 16), “[...] estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permi-tem interpretar significativamente as ações alheias”. De tal forma que se analisados “[...] em seu conjunto, eles constituem nossas ‘culturas’”. Contribuem para assegurar que toda ação so-cial é ‘cultural’, que todas as práticas sociais

expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (Hall, 2017, p. 16).

Recorremos ao pós-estruturalista Paul Preciado (2022, p. 168) para reiterar a nossa perspectiva de discussão. Mais especificamente quando aponta que,

Se os discursos das ciências naturais e das ciências humanas continuam carregados de retóricas dualistas cartesianas (corpo/espírito, natureza/tecnologia), enquanto os sistemas biológicos e de comunicação provaram funcionar com lógicas que escapam a tal metafísica da matéria, é porque esses binarismos reforçam a estigmatização política de determinados grupos [...] e permitem que eles sejam sistematicamente impedidos de acessar as tecnologias textuais, discursivas, corporais etc. que os produzem e os objetivam.

De modo que a “[...] a jogada mais sofisticada da tecnologia consiste em se apresentar como ‘natureza’” (Preciado, 2022, p. 168). O autor entende tecnologia como a categoria fundante de alguns elementos centrais para os indivíduos, entre eles, de cultura, que é um dos elementos que objetivamos tensionar no decorrer desta escrita na produção dos corpos infantis. Assim, “[...] a palavra, o rito ou o corpo bebem aqui da mesma fonte. Sua matéria-prima é comum: o tecido simbólico. Apenas diferem os pontos de imputação” (Le Breton, 2016, p. 228). Fundamentalmente significa que as noções de criança, infância e corpo são produções sócio-históricas, culturais e, por isso, simbólicas.

Considerações: E a educação?

O percurso reflete sobre as transformações nas concepções de criança, infância e corpo em diálogo com o trabalho pedagógico. Compreendemos que os conceitos de criança, infância e corpo podem ser interpretados como produtos e produtores históricos e sociais, por isso estão em constante transformação. Dialogam, de tal forma, que mediados pela centralidade da cultura, os compreendemos como processos simbólicos. Corroboramos a ideia de que as crianças são sujeitos ativos e participativos, envolvem-se de modo direto nos constructos corporais, também marcados e atravessados por questões econômicas, sociais, éticas, estéticas e religiosas. Razão pela qual requerem ser reconhecidas como produções simbólicas.

Historicamente esses conceitos se transformaram significativamente. Inicialmente as crianças foram percebidas como “adultos em miniatura”, desprovidas de reconhecimento de suas necessidades, particularidades e capacidades próprias. Gradualmente, essa percepção mudou, e passaram a ser notadas. Essa transformação foi marcada pela valorização da infância como uma fase distinta e valiosa do desenvolvimento humano. Neste novo entendimento, as crianças deveriam - não somente na teoria, mas na prática também - ser reconhecidas não apenas como passivas das influências do meio, mas como agentes ativos e protagonistas de suas próprias narrativas e experiências. No entanto, a estrutura social a qual estamos inseridos restringe o pleno desenvolvimento desse protagonismo. Contudo, concordamos com Cohn (2005) ao afirmar que participando da

sociedade as crianças além de serem produzidas pelas culturas, são também produtoras de culturas.

Entendemos, desse modo, que os conceitos abordados são complementares e determinantes para as reflexões acerca do trabalho pedagógico em âmbito escolar. Considerando as instituições de educação infantil com finalidade socializadora, ao trazer os novos para o mundo comum e transmitir os conhecimentos da tradição, elas são importantes à produção da sociedade. Assim, o trabalho pedagógico assiste e também participa das transformações concretas que esses conceitos sempre provisórios - pois culturais - vão produzir em âmbito social e cultural.

Tematizar a problemática da criança, infância e corpo pode nos ajudar a compreender os processos pedagógicos escolares que classificam, hierarquizam, aprisionam os corpos das crianças. Talvez, a compreensão de que somos construções simbólicas/culturais permita que as instituições transgridam a gramática civilizatória de teor teológico, naturalista/evolucionista que tem a acompanhado ao longo do tempo.

Assim como as concepções de criança, infância e corpo, as instituições educacionais também passaram por transformações, deixando para trás um papel meramente assistencialista para assumir um papel central no desenvolvimento integral das crianças. Atualmente, esses locais não apenas a encorajam a explorar sua criatividade, imaginação e expressar suas dúvidas, mas também proporcionam uma diversidade de experiências, especialmente por meio das interações com outras crianças e adultos. Ao protagonizar diferentes papéis interagindo com diferentes contextos e pessoas para além de seu convívio familiar, desenvolvem suas capacidades de sociabilidade. Revisar os conceitos e tensionar os seus sentidos aponta para uma outra perspectiva ontológica e epistêmica de criança, infância, corpo e educação. Sem esse tensionamento, pouca ou nenhuma transformação significativa se produzirá no trabalho pedagógico da educação infantil.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 8, n. 2, jul.- dez. 2018, p. 371-383. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653/pdf>.

Acesso em: 16 mar. 2024.

AMARAL, Vanessa; KUHN, Martin; SILVA, Sidinei Pithan da. Corpo e educação física escolar: compreensões manifestas nas políticas curriculares nacionais. *Revista Humanidades e Inovação*, v.9, n.16, 2022, p. 268-282. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7021>. Acesso: 20 jun. 2024.

ARROYO, Miguel González. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 15-31, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p15>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p15>. Acesso em: 22 mai. 2024.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 35. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 22. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2023.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus e práticas. In: BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013. p. 86-107.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; SILVA, Ana Márcia; SILVA FILHO, João Josué da. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 151-168, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/edur/a/NdhG4Brn8nYjdCFhL3Jhmwb/?lan>. Acesso em: 24 set. 2024.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORSARO, William Arnold. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 1-16.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Alberto; FERNANDES, Rogério (org.). *Para a compreensão histórica da infância*. Porto: Campo das Letras Editores S.A., 2006.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664319>. Acesso: 14 out. 2024.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, 2017. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 20 maio 2024.

KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo; SALVA, Sueli. Decolonialidade e educação infantil: para pensar uma pedagogia da infância. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e87423, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87423>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rdRNCFTWxBWNYQ8BxSSf9Cq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2024.

LE BRETON, David. *Antropologia do corpo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. Introdução. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2024.

MARTINS, Ivane; BRAMBILA, Maria Eduarda; VASSOLER, Vania Fátima; AGOSTINI, Fabiana Lucia; KUHN, Martin. A revisão da concepção de criança: implicações à educação. In: GERHARDT, Milton César (org.). *Interlocução de saberes XVIII*. Santo Ângelo: Metrics, 2022. p. 109-120.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEAD, Margaret; METRAUX, Rhoda. *Aspectos do Presente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

PRECIADO, Paul B. *Manifesto contrassexual: Práticas subversivas de identidade sexual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 729-750, set/dez 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkL6NNV4wxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2024.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, v.16, e8574, 2021. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574>. Acesso: 20 jun. 2024.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. p. 194-212.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. A socialização e a educação infantil – um ensaio. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 52, p. 1-18, e10621, jan./mar, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10621/8284> Acesso em: 03 abr. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação & Sociedade*. v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 mar. 2024.

SIQUEIRA, Romilson Martins. *Do silêncio ao protagonismo*: Por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011, 222 p. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/d31b2e1c-6f78-46ca-98b1-6f394bbcb6f5/content> Acesso em: 02 abr. 2024.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, mar/ 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdysVSwNG5Twv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 abr. 2024.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v71n2/05.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VINHAS, Andrea Pereira Martins; PEREIRA, Cilene Margarete. Corpo legal: o que dizem os documentos da educação básica sobre o corpo? *Revista de Ciências Humanas*, v. 22, n. 2, p. 132-151, 2021. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3815/pdf>. Acesso em: 19 maio 2024.

Maicon William Paludo

Mestrando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, sendo bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduado em pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ (2022). Membro do Grupo de Pesquisa "Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas educativas" (GEDEIPE). Tem como interesse de pesquisa as temáticas que transitam entre: Corpo, Corporeidade, Gênero, Cultura e Infâncias.

Maiara Olkoski

Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, com bolsa CAPES. Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Anhanguera - Uniderp e em Gestão escolar: Orientação e Supervisão pela Faculdade de Educação São Luís, FESL. Graduada em Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Integrante do grupo de pesquisa "Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas". Áreas de interesse e pesquisa: crianças, infâncias e socialização.

Martin Kuhn

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997). Graduação em Sociologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2011). Especialista em Administração da Educação Pública (UFMT/1999). Mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2003). Doutor em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação na Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/2016) e Universidad Autónoma de Madrid - UAM (Bolsista CAPES - PDSE). Pós-Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/2017). Atualmente é professora Titular C e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Professor da Secretaria Estadual de Educação RS. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, identidade, saberes docentes, criança, infância e educação infantil.