

O CORPO COMO EXPRESSÃO DE CULTURAS INFANTIS NA ESCOLA: MARCAS DE GERAÇÃO E CLASSE SOCIAL

DRA. DEISE ARENHART

Professora adjunta no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo | Esse texto, fruto de tese de doutorado, tem o objetivo de refletir sobre a relação entre corpo e culturas infantis. A pesquisa se desenvolveu com dois grupos de crianças de 4 a 6 anos em espaços de educação infantil do município do Rio de Janeiro: um grupo de crianças moradoras em uma favela e outro oriundo da classe média alta. Fundamentando-se nos campos da Sociologia da Infância e da Sociologia da Educação e numa perspectiva etnográfica, as observações foram focadas nas ações sociais das crianças. Destacando-se principalmente no grupo de crianças da favela que frequenta uma escola baseada na disciplina e controle das ações infantis, o corpo se constrói, pela ação coletiva das crianças, como: 1) linguagem e interação; 2) experiência lúdica e 3) resistência e transgressão.

Palavras-chave | Corpo; escola; culturas infantis.

INTRODUÇÃO

Esse texto tem como base reflexões que se construíram em minha pesquisa de doutorado¹. Nela, me propus a investigar culturas de crianças buscando analisar como condicionantes estruturais como classe social e geração atuam no sentido de produzir processos de identificação, diferenciação e desigualdade entre as crianças e como estes processos se

1. A pesquisa contou com apoio financeiro do CNPQ e a orientação da professora Lea Pinheiro Paixão e co-orientação do professor Jader Janer Lopes, ambos da Universidade Federal Fluminense. Ver: Arenhart, 2012.

expressam em suas relações e culturas de pares². A par disso, a pesquisa também visou compreender de que modo os contextos sociais em que se inserem as crianças, especialmente a escola, atua no favorecimento e/ou limitação da agência infantil, ou seja, que condições oferecem para a ação cultural da infância.

Para tanto, desenvolvi um estudo etnográfico com dois grupos de crianças de quatro a seis anos em espaços de educação infantil e escolas³ do município do Rio de Janeiro e que se diferenciam pela posição de classe: um grupo de crianças empobrecidas e moradoras em uma favela e outro oriundo da classe média/alta. Fundamentando-se nos construtos teóricos dos campos da Sociologia da Infância e da Sociologia da Educação, as crianças foram consideradas os principais sujeitos da pesquisa⁴.

Tendo as questões levantadas acima como pano de fundo, nesse artigo, vou me dedicar a abordar um pequeno recorte da tese, buscando dar maior visibilidade aos achados e reflexões que ajudam a compreender o corpo como recurso que as crianças mobilizam em suas relações e culturas de pares.

Uma vez que o corpo se destacou como principal fonte para a agência das crianças no interior de um dos grupos pesquisados (o grupo de crianças da favela) e considerando os limites de tamanho desse texto, esclareço que os dados e discussões aqui apresentadas se referem mais

-
2. Estou entendendo por culturas infantis os modos de significação e ação que as crianças compartilham e constroem entre elas e que as faz construir o sentimento de pertencimento a um grupo de crianças (DELALANDE, 2001). Assim, também utilizo em várias passagens o conceito de “culturas de pares” como sinônimo às culturas infantis. O conceito de cultura de pares tem a intenção de acentuar a condição da interação entre as crianças, da autonomia na ação e da recorrência dos encontros entre os pares como fundamental para a construção de sistemas especificamente infantis de significação e ação no mundo (CORSARO, 1997).
 3. A etnografia se desenvolveu durante 12 meses. No contexto da favela começou numa creche e no ano seguinte se desenvolveu numa escola básica, visto que as crianças, sujeitos da pesquisa, tiveram que freqüentar uma turma de pré-escola que funciona numa escola básica municipal. No contexto de classe média/alta a pesquisa ocorreu com um grupo de educação infantil numa escola privada de educação básica, cuja atende da educação infantil ao ensino médio.
 4. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: observação e registro em diário de campo, entrevista, fotografia e trocas de fotografias.

diretamente a esse grupo. Em algumas passagens realizo o exercício de dialogar com a realidade do outro contexto da pesquisa (classe média/alta) para justamente realizar o duplo movimento de alteridade que, ao meu ver, é imprescindível para compreender as crianças e suas culturas: sua identidade geracional – relativa ao fato de compartilharem da mesma experiência histórica e cultural de ser criança - e sua heterogeneidade social - relativa a outras posições sociais que as diferenciam, como o pertencimento a diferentes classes, etnias, gêneros, lugares geográficos, etc.

O texto está estruturado de modo que, num primeiro momento, me dedico a dar visibilidade ao corpo como expressão das culturas de pares das crianças e pelo qual elas alçam possibilidades de: 1) linguagem e interação, 2) experiência lúdica e 3) resistência e transgressão. Em seguida, destaco algumas reflexões centrais desse trabalho e possíveis contribuições na formação de professores de educação infantil.

O CORPO COMO LINGUAGEM E INTERAÇÃO

O corpo como linguagem pode ter como fundamentação a idéia de que ele emite signos, a base, segundo Bathkin (1992) pela qual é possível o estabelecimento da linguagem. Esse autor, apesar de centralizar sua teoria na compreensão da linguagem oral como material semiótico privilegiado do psiquismo, não desconsidera que o corpo, o gesto, a mímica também são signos, possuem linguagem semiótica porque expressam significados. Além disso, esse autor reconhece que, dependendo do horizonte social, a palavra nem sempre é central.

As crianças da pesquisa me revelaram que “falam” muito por meio do corpo. Ainda que já tenham desenvolvido a linguagem oral, percebi que uma dimensão especial da relação das crianças com o corpo como linguagem é construída pelo movimento. É o corpo em movimento que as crianças lançam, de forma genuína, para interagir e se comunicar com o outro e, por transgredir a norma do controle e da disciplina, é o corpo em movimento que tanto incomoda, desarruma e não se adapta à forma escolar, precisando ser contido e disciplinado.

O evento a seguir denota essa dimensão - do corpo como linguagem e interação – ao mesmo tempo em que revela o corpo como possibilidade de manifestação lúdica e de resistência e transgressão, outras dimensões que passarei a abordar em seguida.

As crianças se posicionam no chão para assistir a um filme. (...) Depois de uns dez minutos, já começam a mover muito o corpo, principalmente quando a professora sai da sala. Carlos⁵ brinca com as mãos e Fernanda, com os pés. Miriam parece que constrói uma história paralela com Patricia. Não para de falar com a amiga e gesticular. A professora chama atenção e ela para, fica um tempo em silêncio e depois retorna a interagir com a amiga. Agora, as duas começam uma brincadeira juntas, totalmente alheias ao filme: “_ Choco, choco...”. A professora chama a atenção e separa as duas. Patricia fica se mexendo, deslizando o corpo no chão. Outras crianças também mexem muito o corpo: Edmundo, Ronaldo, Patricia, Amanda e Carlos. Agora, a grande maioria das crianças já trocou de lugar, várias se sentaram na cadeira e quatro apoiaram-se sobre mim. Amanda, Aline e Patricia brincam com a cabeça, gestos e sons. Carlos brinca com o cadarço do tênis como se este fosse a direção de um carro: “bibibibi”. Fernanda e Patricia tentam brincar com Amanda e Aline, fazendo gestos como se fossem animais grandes, com garras, mas estas as ignoram, ficando de segredinhos entre elas, numa comunicação travada pelo olhar e pelo riso, uma vez que lhes era proibido falar. (...) Fernanda percebe e se aproxima de Patricia e as duas começam a interagir, com um objeto na mão. Não dura muito até que a professora separa as duas e retira o objeto. As duas começam uma brincadeira com a boca e Patricia vai para perto de Fernanda novamente. Nesse momento, só há três crianças vendo o filme, todos os demais estão brincando, brigando, interagindo e movimentando muito o corpo. A professora percebe o desinteresse e troca o filme. (...) Começa o mesmo movimento do filme anterior: brincadeiras, brigas, interações, tentativas de mexer o

5. Uma vez que algumas crianças relataram situações comprometedoras, optei por usar nomes fictícios e assim preservar suas identidades e resguardá-las de qualquer constrangimento. Cada criança escolheu um nome para ser identificada no texto da tese, os quais também reproduzo neste texto.

corpo. Em meio a essas interações, as crianças, às vezes, olham para o filme. (Diário de campo, Creche do contexto da favela, dia 24/09/09).

Ao rever em meu caderno de campo o registro desse evento veio-me logo à mente a sensação de cansaço das crianças frente à imposição da vontade do adulto que insistia em mantê-las com o corpo sob controle através da proposta do filme. A observação sobre todos esses movimentos paralelos que as crianças manifestam, me levou à percepção de que parecem estar o tempo todo aprendendo, em suas *interações marginais*⁶, a construir uma cultura de resistência em face da opressão do corpo, da linguagem, da brincadeira e da interação. O corpo, aqui, é a linguagem possível que as crianças mobilizam para compartilhar significados comuns e fazer valer seus interesses.

O CORPO COMO EXPERIÊNCIA LÚDICA

Como vimos, na impossibilidade de brincar, interagir, se movimentar e na falta do brinquedo, o corpo se revelara como tal, sendo suporte para fantasias, criações, interações, experimentações desafiadoras, descobertas e encantamentos. Assim, o corpo como experiência lúdica é o corpo que cria a oportunidade a partir do limite e encontra, nele mesmo, a possibilidade de experienciar-se como brinquedo (como se evidenciou em várias passagens do episódio anterior).

Assim, as crianças evidenciaram que transitam de um *corpo oprimido para um corpo brincante*⁷. O corpo brincante é o corpo que se recria da condição de opressão e se experiencia em sua possibilidade de experiência

6. Cunho o termo “interações marginais” por perceber que estas eram construídas pelas crianças à revelia das regras proibitivas. Por isso, era na contra-ordem, às margens do institucionalmente permitido que elas ocorriam; quase sempre sem que o adulto percebesse.

7. Essas categorias – *corpo oprimido e corpo brincante* – foram inspiradas no trabalho de Mauricio Roberto da Silva (2003). O autor forja as categorias de *corpo produtivo e corpo brincante* para mostrar como as crianças trabalhadoras nos canaviais pernambucanos transitam entre a objetivação, a alienação e a exploração (corpo produtivo) e a resistência e busca por viver o lúdico (corpo brincante).

lúdica. Além de se construir como forma de resistência e reação aos limites impostos pela condição social e, aqui, principalmente pela opressão da cultura escolar, o corpo brincante também se manifesta na ação comum das crianças (o que pôde ser observado nos dois contextos) de irem além do instituído, de explorarem novas possibilidades de movimentos, de uso dos espaços e artefatos, de vestirem-se de novos personagens e experimentarem ser outro corpo...Essa capacidade de transfigurarem-se e explorar o corpo como potencial de experiências novas, desafiadoras e lúdicas, portanto, não necessariamente nasce da resistência ou da carência, mas, mesmo na possibilidade, as crianças vão além do que os adultos planejam e oferecem a elas (LOPES, 2009).

Na contramão dos dispositivos institucionais que vão produzindo um corpo disciplinado e apto para o trabalho (o corpo oprimido e produtivo), o que constrói ritmos e modos de se portar corporalmente homogêneos, as crianças encontram formas alternativas de viverem seu corpo, desafiando limites corporais e institucionais e anunciando possibilidades de produção do sujeito-corpo brincante na escola.

O CORPO COMO RESISTÊNCIA E TRANSGRESSÃO: A CUMPLICIDADE NA TRANSGRESSÃO COMO ORDEM SOCIAL DO GRUPO DE PARES

Assim que se inicia uma atividade dirigida em sala, Marcelo e Maria Clara dizem estar com sono e a professora disponibiliza colchonetes para dormirem. Então, eles dois deitam do lado de uma caixa de brinquedos e começam a pegá-los e a brincar escondido, deitados, sem que a professora perceba. Luan e Lucas percebem os dois colegas brincando às escondidas e dizem à professora que também querem dormir. Mas a professora diz que, se deitarem, vão ficar sem Educação Física. Então, ficam olhando os colegas que estão a brincar e desistem da idéia. (Diário de campo, Escola Básica do contexto da favela, dia 17/09/2010).

É muito recorrente ver nas atitudes das crianças em geral a intolância com situações de burlas, principalmente quando estas resultam em maior vantagem para quem está violando a regra. Desse modo, o que se

percebe com bastante frequência nos grupos de crianças - principalmente no espaço escolar em que todas devem obedecer a regras coletivas instituídas e fiscalizadas, em sua grande maioria pela professora - é a atitude de entregar o colega que está transgredindo alguma regra, sob pena de os que as cumprem ficarem em desvantagem em relação aos transgressores. Assim, a “fofoca” e o “entreguismo” são atitudes muito comuns entre as crianças, principalmente quando o grupo está coordenado por um adulto que tem o poder de decidir e punir os transgressores, como é o caso de grupos infantis que se formam na escola.

Na escola onde se sucedeu o evento acima, mesmo sem deixar de ocorrerem algumas situações dessa natureza, pude perceber com muita frequência atitudes à contramão dessa lógica. Como demonstra o evento, as crianças que percebem os colegas transgredindo quando mentem que vão dormir para poder brincar enquanto os demais estão trabalhando, não os entregam, mas se tornam cúmplices e aderem à idéia, querendo juntar-se a eles. Interessante ainda é perceber que, mesmo não sendo possível a Luan e Lucas também brincar às escondidas e, desse modo, continuarem em desvantagem frente a Marcelo e Maria Clara, a cumplicidade permanece. Assim, aos poucos, fui percebendo que a transgressão não se dava somente no plano individual, mas era também apoiada pelo grupo que, por meio dela, se fortalecia. A transgressão, assim, é vivida como *ordem social* (FERREIRA, 2002) do grupo de pares que se consolida por uma *cultura de cumplicidade* alicerçada pelas interações sociais rotineiras que as crianças estabelecem na luta por seus interesses comuns. A cumplicidade na transgressão é o que as une como grupo social de crianças e que lhes ajuda a tornar mais possível a experiência da infância na escola.

FATORES SOCIAIS DO CORPO TRANSGRESSOR: GERAÇÃO, CLASSE SOCIAL E ESCOLA

Considerando que a resistência e a transgressão aparecem de forma radicalizada no grupo de crianças da favela, é importante buscar perceber os fatores que se articulam ou que produzem essas manifestações das crianças.

Nessa direção, para a análise sobre a centralidade do corpo como objeto de controle e disciplina por parte dos adultos e como recurso das culturas de pares das crianças, pelo qual elas mobilizam estratégias de interação, linguagem, experiência lúdica, resistência e transgressão, indico duas dimensões a serem simultaneamente consideradas: a primeira é a necessidade de reconhecer as dissonâncias existentes entre a *forma escolar* ou o *modo escolar de socialização* (VINCENT, LAHIRE e THIN, 1994) e o *habitus* familiar das crianças, ligados à origem social e a segunda é a dissonância entre a cultura escolar, que visa o aluno, e a cultura infantil, que visa à experiência do ser criança no interior da escola. Essa segunda dimensão, portanto, está diretamente ligada ao pertencimento geracional.

Com relação à primeira dimensão (de classe), a pesquisa indicou dissonâncias entre o que denominei como *corpo solto*, produzido pelo pouco ou quase nenhum contato com outras instâncias socializadoras que regulam processos pedagógicos de um corpo institucionalizado e o *corpo oprimido*, que é o corpo negado de se movimentar, de brincar e interagir. Como reação a essa dissonância, as crianças da favela vivem o corpo na escola e o constroem como recurso e expressão pela qual se reconhecem como grupo de pares, indicando também conflitos entre a cultura escolar e a cultura infantil (dimensão geracional).

A idéia de corpo solto corresponde à quase inexistência de rituais no interior da família que se coadunam com os modos de sentar, falar, escutar, aprender, de se portar em espaços coletivos que passem por uma pedagogização do corpo, como as crianças de classe média/alta supostamente vivenciam no seio da socialização familiar. Essa pedagogização do corpo é construída através da *forma escolar* (VINCENT, 1980 apud THIN, 2006) que normatiza uma maneira de socializar que não é a aprendizagem pela prática e pela relação espontânea com os mais velhos, mas instaura tempos e espaços fixos, regras, hierarquias e métodos destinados a fins educativos. Coadunando-se com as observações de Thin (idem) as famílias desse segmento (favela) estão mais distanciadas do que se denomina de *modo escolar de socialização*, o que produz um corpo mais desregrado e menos institucionalizado.

Ainda que, segundo o mesmo autor, o modo escolar de socialização ou a forma escolar tenha extrapolado as fronteiras da escola e entretece várias instâncias de socialização, instaurando um modo dominante de socialização pautado numa pedagogização das relações sociais e da aprendizagem, esse modo parece não penetrar tanto a vida das crianças moradoras da favela. Ao contrário das crianças de classe média/alta, as crianças pesquisadas da favela não frequentam *escolas* de natação, de música, de dança; não fazem *aula* de capoeira, de circo, de inglês, de pintura, etc. Seus cotidianos são marcados pela socialização no espaço doméstico e da rua, em que usufruem maior liberdade do corpo que se movimenta com menos restrição de tempo e espaço e que tem na prática da observação das experiências engendradas na rua pelos pares ou mais velhos o material para muitas de suas aprendizagens.

Com efeito, há um enorme investimento da escola para conter o corpo das crianças que constantemente se movimenta, interage, brinca, levanta, briga, fala, canta... enquanto que a norma da escola é que as crianças fiquem a maior parte do tempo sentadas no mesmo lugar e em silêncio. As estratégias para contenção do corpo são inúmeras e podem ser identificadas, por exemplo, nas constantes e quase diárias sessões de vídeo⁸, no enclausuramento das crianças dentro da “sala de aula”, na proibição do parque e do pátio externo, nas sanções constantes sobre os movimentos corporais, nos castigos pautados na imobilidade do corpo, entre outras.

Não se trata, pois, somente do fato de as crianças reagirem a processos disciplinantes e opressores da expressividade do corpo, como é normal de ser encontrado em razão do descompasso entre a cultura adulta/escolar, que visa o aluno, e a cultura infantil, que visa a criança. Nesse grupo, além de dissonâncias geracionais, temos dissonâncias relativas a lógicas e modos de socialização que têm também na origem social seu fator de conflito. Por isso, no interior das escolas da favela, a resistência e a transgressão se ampliam.

8. De 18 dias de observação num semestre na escola básica, em 14 desses as crianças foram para o vídeo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que se construíram neste texto em torno do corpo e suas relações com as culturas infantis poderão ter consequências positivas para a vida das crianças se incorporadas ao debate educacional, especialmente, se levadas a cabo na formação de professores. Esse indicativo se justifica por perceber que, em geral, existem concepções hegemônicas que pouco são questionadas e que tendem a construir um consenso de que as crianças em geral e, principalmente as residentes em contextos de marginalidade, como o caso da favela aqui exposto, seriam indisciplinadas, agressivas e subversivas “por natureza”. Essa visão estigmatiza as crianças e encobre a reflexão sobre as condições sociais produtoras do corpo transgressor. Nessa direção, busquei operar com duas dimensões de análise que considero férteis para a reflexão sobre o sujeito-corpo infantil na escola: 1) as dissonâncias (e/ou consonâncias) entre a cultura escolar (que visa o aluno) e a cultura infantil (que visa a criança) e 2) as dissonâncias (e/ou consonâncias) entre o *habitus* de classe (que aqui foi identificado pelo “corpo solto”) e o modo escolar de socialização (corpo institucionalizado).

Estas duas dimensões, ao meu ver, ajudam para que se construa um olhar para as manifestações culturais das crianças não como essencialidade infantil, mas como construção social que expressa tanto os posicionamentos sociais que constituem as crianças (geração, classe, raça, gênero, etc), como também as condições que elas encontram nos contextos de vida em que vivem, especialmente, na escola infantil onde diariamente se encontram com outras crianças.

Por fim, destaco que o corpo e sua relação com as culturas infantis pôde ser identificado em sua premente expressividade como linguagem, ludicidade e transgressão e no que isso significa para as crianças; pelo que, por meio dele, elas coletivamente lutam para alçar seus interesses como grupo social distinto dos adultos, identificados principalmente pelo desejo de movimentar-se, interagir e brincar. Reconhecer isso tem sua extrema relevância no sentido que compromete as instituições de

educação com a produção das possibilidades das crianças se exercerem como sujeitos culturais (e corporais) e viverem a infância não por sua negatividade, mas por sua potência e genuína alteridade.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. **Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis**. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFF, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.

DELALANDE, J. **La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance**. Rennes: PUR, 2001.

FERREIRA, Maria Manuela M. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância**. Porto, 2002. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

LOPES, J. J. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, J.J.M e MELLO, M. B. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” : dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

SILVA, Maurício Roberto. **Trama Doce-Amarga: Exploração do trabalho infantil e cultura lúdica**. São Paulo: HUCITEC; IJUÍ: Unijuí Editora, 2003.

THIN, Daniel. Famílias de camadas populares e a escola. Confrontação desigual e modos de socialização. In: Muller, M. L. R e Paixão, L. P (orgs.). **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: Vincent, Guy (dir). **L'education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

Recebido: 20 novembro 2014

Aprovado: 27 fevereiro 2015

Endereço para correspondência:

Deise Arenhart

Av. Nossa Senhora de Fátima, 33, apto 701

Centro

Rio de Janeiro – RJ

CEP: 20240-050

deise.arenhart@hotmail.com