



## **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**

**ISSN 1699-437X**

**Año 2007, Volumen 3, Número 1 (Septiembre)**

### **CRIANÇAS, INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO E CORPO**

Márcia Buss Simão

*Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Brasil)*

Contato:

Márcia Buss Simão

Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN

Centro de Ciências da Educação - CED

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Caixa Postal 5171 – Campus Universitário da Trindade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

CEP: 88040-900

e-mail: [marciabsimao@bol.com.br](mailto:marciabsimao@bol.com.br)

### **RESUMO**

No presente artigo são desenvolvidas reflexões sobre a necessidade de compreender as crianças, e suas diferentes infâncias como categoria social e destaca uma concepção de corpo como biológico e social ao mesmo tempo, tornando possível e, necessário, um cruzamento das relações entre crianças, educação e corpo. Essas reflexões objetivam contribuir para a efetivação do estatuto de sujeitos de direitos conferidos às crianças e; contribuir com indicações para uma Pedagogia da Infância no âmbito das intervenções educativas, as quais, incidem sobretudo, sobre a dimensão corporal das crianças. Trata-se de uma investigação de reflexão teórica para qual utilizou-se, estudos de orientação histórico-cultural nas contribuições da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança e demais áreas que estudam a infância, buscando um cruzamento multidisciplinar na abordagem desta relação corpo, infância e educação.

**Palavras chave:** Infância - Criança - Corpo - Educação

## **INFÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA, DA ANTROPOLOGIA E DA SOCIOLOGIA**

A história referente à infância revela que as condições sociais concretas da vida das crianças sofrem determinações que passam a constituir de forma diferenciada a própria infância, exigindo o tratamento e a constituição de uma categoria social plural e não mais única. O desenvolvimento dos sistemas de produção, as formas de divisão do trabalho e as diferentes relações de produção situam também as crianças, de forma específica, no sistema de relações sociais. Narodowski (2001, p. 25) pontua que, para a pedagogia, a infância sempre foi um fato dado, um pressuposto indiscutível, contudo, as pesquisas inauguradas por Ariès (1981), “[...] demonstrarão que a infância é um produto histórico moderno e não um dado geral e a-histórico que impregna toda história da humanidade”.

Sem desconsiderar as críticas à pesquisa desenvolvida por Philippe Ariès (1981), sobretudo a crítica por uma visão histórica linear e por limites metodológicos, já que baseou-se na iconografia que retratava a classe burguesa, fazendo pouca relação quanto ao mundo material no momento histórico. Todavia seu trabalho inaugurou uma análise histórica da concepção de infância e contribuiu para a ruptura da idéia de uma única infância, revelando que as sociedades modernas, tendo configurações sociais, culturais, políticas e econômicas adquiridas pela humanidade, em diferentes momentos históricos e espaços geográficos, determinam diferentes infâncias e crianças, constituindo-as enquanto categoria plural; desse modo, não é possível pensar em uma categoria única. Esses novos estudos da infância possibilitaram como destaca Javeau, a superação do campo semântico do termo “criança”, no singular:

O campo semântico que tem por denominação o termo “criança” é o primeiro a ser proposto. A conotação desse campo é de ordem psicológica. Com efeito nas disciplinas originadas da psicologia comportamental, o discurso que trata das “fases de desenvolvimento” da criança, considerado de modo canônico, adquiriu uma forte legitimidade. [...] Em certos textos, essas etapas [fases] adquirem uma coloração normativa, pouco se importando com a variedade dos contextos efetivos nos quais indivíduos concretos são chamados a se “desenvolver” (Javeau, 2005, p. 382).

Javeau (2005, p. 384), ao criticar o termo “criança” por estar associado ao campo da psicologia do desenvolvimento e, nessa perspectiva, não levar em conta a variedade dos contextos sociais, culturais, históricos, étnicos, geracionais e religiosos, enfim, os diferentes contextos nos quais as crianças efetivamente se “desenvolvem”, destaca um novo paradigma proposto pelas ciências sociais, no qual o termo “crianças” é proposto, possibilitando, desse modo, uma compreensão mais ampla, já que, no plural, o termo “[...] as crianças, permite abordar de modo menos redutor, ou, para retomar a expressão de Georges Balandier, menos ‘ortopédico’”. E complementa:

Segundo esse paradigma as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações” ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus “modelos de ações” etc (Javeau, 2005, p. 385).

Destarte, como define Qvortrup et al (citado por Montandon, 2001, p. 48), o termo “[...] ‘crianças’ não corresponde ao plural da palavra ‘criança’, mas qualifica um grupo pertencente à categoria ‘infância’” que passa a ser compreendida como categoria social.

Sarmiento e Pinto (1997, p. 11) sublinham que “[...] com efeito, crianças sempre existiram, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] existe desde o século XVII e XVIII”. Do mesmo modo Clarice Cohn (2005), conduzindo as contribuições da Antropologia salienta que, conforme estudos do historiador Philippe Ariès (1981), o *sentimento de infância* é construído social e historicamente e é uma invenção moderna que foi sendo elaborada na Europa, juntamente com mudanças familiares, sociais, políticas, de gênero e educacionais. Esse sentimento se caracteriza tanto por uma maior sensibilidade à infância como também por uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos. No entanto, isso não quer dizer que essa idéia sobre infância exista em todas as culturas ou que seja formulada da mesma forma: “[...] o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais” (Cohn, 2005, p. 22).

Nesse sentido, essa perspectiva de compreensão da infância e das crianças enquanto categoria social e plural traz, sobretudo repercussões para se pensar o âmbito das intervenções em contextos socioeducativos, sendo que a educação das crianças em espaços institucionais tem seu percurso atrelado à história da constituição da infância, pois tem a infância como objeto de estudo e campo de intervenção. Essa educação tem recebido críticas, bem como indicações de superação da concepção universal de infância, a qual desconhece as diferenças de classe, de cultura, de gênero, de etnia, e de geração das crianças. Rosemberg (1976, p. 1470) pontua que:

[...] se não posso imaginar o indivíduo se desenvolvendo em um vazio sociocultural, posso ajudá-lo pelas Ciências Sociais (sobretudo Sociologia, História e Antropologia) a apreender as semelhanças e diferenças do conceito de criança e das necessidades sociais a que ele responde.

No campo da Educação Infantil, são recentes as contribuições da História e de determinadas vertentes da Psicologia, como também da Antropologia e Sociologia que ajudam a entender as crianças de forma mais plena e livre da discriminação imposta pela situação desigual em que vivem.

Os estudos da Antropologia da Criança são contribuições importantes para o âmbito pedagógico e particularmente para uma Pedagogia da Infância<sup>1</sup>, pois procuram apreender as diferentes formas de ser criança e, inclusive, de deixar de ser criança em diferentes contextos. Subsidiarão, da mesma forma a compreensão dos universos autônomos e da autonomia do mundo infantil, compreendendo esse universo infantil não mais como um reflexo do mundo adulto, mas como a passagem do universo infantil para o universo adulto constituída de uma transformação qualitativa e não quantitativa, como se pensava e se justificava em estudos anteriores.

Destacam-se as contribuições da Antropologia com pesquisas que têm se preocupado em rever o modo de lidar com os temas da socialização e da infância. O texto de Enid Schildkrout (1978), consegue superar a abordagem tradicional de socialização. Nesse estudo, Enid se esforça em estudar as crianças de Hausa em uma perspectiva de variação da abordagem tradicional da socialização. O autor diz querer formular uma descrição dos aspectos da sociedade de Hausa, focalizando especificamente o relacionamento entre a idade e o gênero como princípios da organização social. Salienta que, do ponto de vista tradicional de socialização, o comportamento do adulto, no contexto de uma sociedade e de uma cultura, é uma variável independente, baseada em jogos de regras fixas estabelecidas, papéis e modalidades de conduta que as crianças devem assimilar antes que se transformem em atores sociais significativos. Sociologicamente, o papel da criança é o de aprendiz, a menos que seja “um delinqüente”. À criança cabe a passividade, e nesse processo a cultura da criança constitui-se em um ensaio para a vida de adulto, e a socialização consiste nos processos com que, por um método ou por outro, as crianças existem para se conformarem em casos “da socialização bem sucedida” ou se transformarem em desviantes, nos casos “da socialização fracassada”.

Todavia, Enid salienta que, em sua pesquisa, percebeu que as crianças de Hausa não fazem simples imitação dos adultos, como num ensaio para a vida adulta. A infância em Hausa é qualitativamente diferente da maioridade, pois as crianças não têm que observar muitas das regras que regulam o comportamento dos adultos, principalmente as concernentes ao gênero. Atentando para relações de gênero na infância nessa sociedade, observa que, diferentemente dos adultos, entre os quais a sociedade opera uma separação radical de gêneros, as crianças têm contato com o universo feminino e masculino, podendo andar livremente pelas casas. Com isso, o autor demonstra que o período da infância, nessa sociedade, não se caracteriza como um período de treino para a vida adulta.

Os estudos de Christina Toren (1993), tornam-se centrais para o estudo da criança, pois traz a idéia de que a cognição é social e historicamente construída, considerando a não passividade na recepção dos valores e atributos sociais pelas crianças. Em sua pesquisa etnográfica com as crianças de Fiji, Toren observa que elas, em diferentes idades, sustentam conceitos relativos ao mundo social que são inversões diretas dos

sustentados pelos adultos. Ela exemplifica: as crianças atribuem um status de indivíduo ao espaço que ocupam no ritual, enquanto os adultos fazem o contrário, atribuem o significado do espaço às pessoas que o ocupam. Assim, tornar-se adulto implica não apenas acumular conhecimentos, mas também negar o que se sabia em estágio anterior. Clarice Cohn (2002, p. 233), a esse respeito, enfatiza que o trabalho de Toren é fundamental “[...] porque propõe que a criança pode apresentar os aspectos da sociedade que não são tornados explícitos, mas que não estão ausentes, tornando a análise do mundo e da perspectiva dos pequenos altamente rentável para a produção da etnologia de uma sociedade”. A infância e as crianças, portanto, apontam ao adulto, verdades que ele não consegue mais “ouvir” e “ver”:

Verdade política da presença constante dos pequenos e dos humilhados que a criança percebe, simplesmente, porque ela mesma, sendo pequena, tem outro campo de percepção; ela vê aquilo que o adulto não vê mais, os pobres que moram nos porões cujas janelas beiram a calçada, ou as figuras menores na base das estátuas erigidas para os vencedores. A incapacidade infantil de entender direito certas palavras, ou de manusear direito certos objetos também recorda que, fundamentalmente, nem os objetos nem as palavras estão aí somente à disposição para nos obedecer, mas que nos escapam, nos questionam, podem ser outra coisa que nossos instrumentos dóceis (Gagnebin, 1997, p. 182).

As contribuições desses estudos mostram, portanto, que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produzem culturas; reafirmando, dessa forma, o que se havia proposto anteriormente, que as crianças são diferentes dos adultos qualitativamente e não quantitativamente, ou seja, as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas. Desse modo, esses estudos enfatizam que a infância deve ser “considerada como uma forma estrutural, e as ‘crianças’, como um povo de traços específicos, tendo, segundo o sociotipo estudado, uma cultura própria, um sistema de trocas e, portanto, de ritualização própria, sendo, numa palavra, um ‘ser com seu mundo particular’” (Montandon, 2001, p. 48).

Julie Delalande (2003), ao escrever sobre as culturas infantis nos horários de recreio escolar, indica a inteligibilidade das crianças, que mostram freqüentemente saberem não apenas o que os adultos lhes permitem saber. As próprias crianças conhecem, efetivamente, a diferença de estatuto entre elas e os adultos. Percebem os adultos como os que detêm a autoridade e o saber, os que decidem e ensinam. Além disso, elas sabem e dominam as regras do mundo adulto, mas também sabem e se socializam com as regras das crianças, regras que Delalande denomina de culturas infantis. Em sua pesquisa, confirma a existência de um saber infantil que se transmite de uma geração a outra, mostrando um saber infantil presente na infância e não só quando se tornam adultos. Ela considera o saber infantil não como um meio para tornar-se um adulto competente, mas como uma necessidade de se integrar ao grupo de paridades.

No entanto, é preciso cautela no entendimento e na adoção do termo cultura infantil, pois o uso do termo no singular pode indicar um retrocesso em todo o esforço de consolidação do respeito e reconhecimento da infância como categoria social, pois, conforme nos coloca Clarice Cohn (2005, p. 35) “[...] é universalizar, negando as particularidades socioculturais. Mais ainda: é refazer a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, e, desta vez, de modo mais radical”, e se estará vendo o fenômeno social criança fora de seu contexto.

Assim sendo, torna-se mais adequado falar em culturas infantis, “[...] mas devemos, ainda assim, fazê-lo com cuidado, para não incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que outros, que compartilham com ela uma cultura mas não são crianças, fazem e pensam” (Cohn, 2005, p. 36), pois uma das conseqüências do sentimento moderno de infância é o afastamento e a separação entre o mundo adulto e o mundo da criança, um hiato no diálogo entre os dois mundos, como colocam Souza e Pereira (1998, p. 12) “Se a criança passa a ser reconhecida como sujeito na época moderna e ganha novo status sendo valorizada na sua capacidade de constituir diálogo, a ausência do interlocutor adulto faz com que ela seja condenada a um monólogo”.

Para que seja possível realmente reconhecer as crianças e a infância como um mundo particular, é preciso definir o que é homogêneo e o que é heterogêneo nas infâncias e nas crianças em suas diferentes idades e contextos culturais, sociais, étnicos, geracionais, econômicos e geográficos a partir dos quais elas se constituem. É fundamental identificar e considerar essas diferenças e particularidades para poder selecionar projetos de intervenção educativa que considerem os conhecimentos levantados, visando respeitar efetivamente as crianças como sujeitos de direitos também no âmbito educacional.

Nessa direção, as contribuições recentes da Sociologia da Infância numa perspectiva crítica têm permitido desconstruir o paradigma tradicional da infância, no qual ela era concebida “como uma fase da vida, natural e universal e as crianças como entidades psicológicas, objetos passivos da socialização numa ordem social adulta” (Jenks, 2002, p. 187).

O avanço na definição da infância como categoria geracional permite o rompimento da idéia de criança como negatividade, já que, nessas concepções, pela via da negatividade, a criança é considerada um *dado universal*, uma *categoria natural* ou *cópia* do adulto, uma *tábua rasa*, e a infância é vista como o período do *ainda não*, em que a criança é só um projeto de adulto, ou ainda como uma *primeira etapa* de um percurso linear, no qual, inevitavelmente, a criança passará da irracionalidade para a racionalidade, da imaturidade para a maturidade, do não saber para o saber.

Tendo em conta o rompimento com esse paradigma, torna-se crucial que se reconheça a alteridade das crianças e que as diferenças entre adultos e crianças não sejam consideradas desigualdades, mas sim características específicas de cada grupo. Assim, como salienta Larrosa (citado por Rocha, 1999, p. 52), a “[...] alteridade da infância é [...] nada mais nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença”. Nesse processo, os estudos da infância colocam como desafio a superação do adultocentrismo, da padronização da cultura adulta como superior e predominante, e a percepção da categoria infância sem universalizar nem padronizar os comportamentos e as culturas infantis, considerando aspectos de homogeneidade e heterogeneidade como constituintes das crianças e das diferentes infâncias, atribuindo-lhes representatividade e legitimidade.

Prout, considerando as contribuições da Sociologia da Infância, pontua que “[...] a verdadeira novidade da abordagem está no facto de esta considerar que as crianças realmente têm uma determinada acção [agency] e que a missão do investigador é pôr mãos à obra e tentar descobrir qual é” (Prout, 2004, p. 7).

Como destacam Sarmento e Pinto (1997), os adultos têm o estatuto de *atores sociais* como consequência do reconhecimento da sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações; consequentemente

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura (Sarmento e Pinto, 1997, p. 20).

Desse modo, para que as crianças sejam, efetivamente reconhecidas como sujeitos de direitos é necessário que os adultos o permitam, pois “[...] a representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem” (Charlot, 1986, p. 109). Nessa perspectiva Tomás e Soares (2004, p. 355) questionam, até que ponto a sociedade adulta está preparada para considerar as crianças como possuidoras de direitos, e “[...] esta mesma sociedade adulta estará preparada para considerar que para além da intitulação como sujeito de direitos, as crianças conquistaram também o direito de usufruir dessa mesma dimensão, a dimensão de cidadãos activos na sociedade onde se integram?”

A partir dessa indagação - tendo como foco central a dimensão corporal das crianças - pretende-se direccionar as discussões procurando contribuir na delimitação de seus direitos sociais, sendo que contemporaneamente, sobretudo o corpo torna-se objeto de “cuidados” nas práticas educativas, nas

quais as intervenções nem sempre estão em consonância com as necessidades básicas e os direitos fundamentais das crianças. Sendo uma preocupação indagar sobre como trabalhar e contemplar essa dimensão das crianças na perspectiva do respeito aos seus direitos, o que inclui o direito de se manifestarem e expressarem como sujeitos sociais através da multiplicidade de linguagens que constituem a infância.

### **PERSPECTIVAS CIENTÍFICAS DA DIMENSÃO CORPORAL NA INFÂNCIA**

Inicialmente é necessário destacar que uma das múltiplas interfaces possíveis que, as discussões sobre o corpo permitem, é a discussão da legitimidade do corpo como direito ético aliado a questões filosóficas, sociais, culturais e econômicas. Vigarello (2003, p. 22) define umas das faces da dimensão corporal como a *face do princípio da propriedade*, a partir dessa face ele compreende o corpo como “[...] posse, pelo corpo, de um espaço e, nele, de um território totalmente pessoal, ou seja, apropriação do ser no mais íntimo de si”. Nesse sentido, pode-se conceber o corpo como um direito ético e, desse modo, pensar a dimensão corporal nos permite dar visibilidade aos direitos humanos, permite auferir o direito às condições dignas de vida a todos os seres humanos, as discussões sobre o corpo nos permite compreender que o

[...] direito à vida equivale à defesa dos corpos humanos, que são a condição primeira para a existência humana. Se não se garantem as mínimas condições de manutenção em vida dos corpos, todas as outras aspirações humanas à liberdade, à fraternidade, à igualdade estarão inviabilizadas automaticamente (Assmann, 2001, p. 29).

Para que essas aspirações humanas não sejam inviabilizadas, considera-se também relevante as discussões da dimensão corporal atreladas as necessidades básicas e os direitos fundamentais das crianças em contextos socioeducativos, o que inclui o direito de se manifestarem e expressarem como sujeitos sociais e, que nesse processo não haja a subestimação das representações e da linguagem corporal.

Nesse sentido, as discussões e concepções de educação e corpo a partir da emergência do novo paradigma da infância, no qual as crianças não são consideradas apenas um dado natural - ainda que do ponto de vista biológico a infância se constitua em um fato natural -, mas também um dado social, historicamente construído a partir dos interesses sociais, econômicos, culturais, políticos ou outros de uma dada sociedade, num determinado tempo e lugar, precisam ser ampliadas. Assim como a infância, a dimensão corporal também pode ser vista a partir do seu significado no contexto histórico, social e cultural no qual está inserido e não somente sob sua perspectiva natural ou biológica que tem se consolidado no âmbito científico, pois, como traz Daolio (1995, p. 39), “[...] o homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração”.



Nessa perspectiva, no âmbito dos estudos da infância os conhecimentos sobre o corpo numa dimensão cultural e histórica tornam-se também centrais, pois, como enfatiza Clastres (1978, p. 126) “[...] o corpo mediatiza a aquisição de um saber, e esse saber é inscrito no corpo”. Nesse mesmo sentido, Daolio (1995, p. 37) afirma que “[...] existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas”. Assim, os processos de apropriação e produção cultural, através dos quais as crianças participam da vida social nas instituições educacionais ou fora delas, também se dão sobre sua dimensão corporal.

Considerando o corpo numa dimensão cultural, para além de uma dimensão puramente física, que é observável nas diferentes etapas da vida, Vigarello (1978, p. 9 apud Soares, 1998, p. 17) enfatiza que “O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõe os limites sociais e psicológicos que forma dados a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões”.

Luc Boltanski (1989, p. 183), aprofundando os estudos sobre o corpo e as classes sociais, destaca que o corpo traz “marcas” de pertencimento a determinada classe, e por isso afirma que, “[...] a vergonha do corpo assim suscitada não é talvez senão a vergonha de classe: o corpo efetivamente é, do mesmo jeito que todos os outros objetos técnicos cuja posse marca o lugar do indivíduo na hierarquia de classe [...]”. O autor considera também que muitas explicações sobre o corpo permanecem parciais, pois esquecem que

[...] os determinismos sociais não informam jamais o corpo de maneira imediata, através de uma ação que se exerceria diretamente sobre a ordem biológica, sem a mediação da ordem cultural que os retraduz e os transforma em regras, em obrigações, em proibições, em repulsas ou desejos, em gostos e aversões (Boltanski, 1989, p. 119).

Com essas contribuições pode-se realizar uma análise do corpo a partir de suas diferenças culturais, ao invés de suas semelhanças biológicas, pois o corpo é também o lugar onde se inscrevem os elementos culturais presentes nas experiências que os sujeitos humanos vivem ao longo de sua existência. Nesse sentido, Daolio (1995, p. 37) enfatiza que, “[...] para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas”. Assim, pode-se propor pensar um novo conceito, no qual “[...] o que define corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais” (Daolio, 1995, p. 41). A compreensão dessa perspectiva cultural do corpo implica, portanto, considerar que o fato de, tradicionalmente, a dimensão corporal ter sua ênfase na determinação biológica é também uma

construção social, que atendeu necessidades e interesses históricos e políticos.

Todavia, considerando as abordagens sociológicas e culturais imprescindíveis para os avanços nos estudos sobre a infância, faz-se necessário o compromisso de não cair em um novo reducionismo, universalismo ou dualismo nos estudos sobre o corpo e a infância. Para auxiliar nessa proposta, Daolio (2004) salienta a contribuição dos estudos da Antropologia Social de Clifford Geertz, que, para pensar o ser humano e a cultura, “[...] não nega expressões ou características biológicas, psicológicas, sociais ou culturais no ser humano, mas procura concebê-las como variáveis de um todo humano indissociável, rompendo com qualquer forma de dicotomia ou de privilégio de alguma abordagem” (Daolio, 2004, p. 67). Essa contribuição de Geertz torna-se central para os estudos do corpo, pois, para sair de um reducionismo e um determinismo biológico, não tem cabimento cair em um reducionismo e determinismo psicológico, social ou cultural. A ortodoxia corre o risco de trocar um reducionismo por outro, tanto nos estudos da infância como nos estudos sobre o corpo, como enfatizam 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).

Prout (2004, p. 9) traz esta reflexão de forma ainda mais categórica, dizendo que a Sociologia durante muito tempo não considerou a infância, exatamente por seu caráter *híbrido*, em parte natural, em parte social, não conseguindo “enquadrá-la” na mentalidade moderna, com sua preocupação em dicotomizar os fenômenos. Desse modo, a Sociologia “Abandona o reducionismo biológico, substituindo-o pelo reducionismo sociológico. Por muito útil que fosse para refutar a idéia do reducionismo biológico da infância como natural, acaba sendo exagerado”. Procurando superar esta realidade, Shilling (citado por James, Jenks e Prout, 2000, p. 223) propõe que se compreenda o corpo como biológico e social ao mesmo tempo, sustentando a síntese “da tese de que o corpo está inacabado no nascimento e que, no percurso da vida, ele vai mudando mediante processos simultaneamente biológicos e sociais”. Para Schilling, seria possível buscar uma síntese com base na necessidade de ir “dirigindo” nossos passos entre os reducionismos biológico e social e que, dessa forma,

[...] a partir do momento em que conferimos ao corpo uma existência biológica/física, podemos começar a verificar como ele é moldado pela sociedade por meio de hábitos sociais tais como dietas ou regimes

disciplinares, e por processos simbólicos que fornecem interpretações para o corpo (Shilling, citado por James, Jenks e Prout, 2000, p. 224).

Os autores James, Jenks e Prout (2000, p. 226) destacam em seus estudos novas abordagens sociológicas da infância, afirmando que, “[...] uma vez que a sociabilização, como conceito, tem dominado as descrições da infância, não é de surpreender que essa lacuna apareça geralmente em descrições sociológicas e antropológicas do corpo e da infância”. A lacuna é evidenciada mesmo nas pesquisas etnográficas que buscam contemplar a experiência da infância a partir do ponto de vista das crianças, nas quais o corpo também é uma presença ausente, pois o foco de atenção está sempre nos discursos das crianças. Para os autores, essa lacuna pode ser uma oportunidade perdida - apesar de essas pesquisas se centrarem nas experiências infantis, dando grande relevância às crianças como agentes ativos na vida social, não conseguem perceber a importância da corporificação nos processos pelos quais elas participam da vida social; desse modo, propõem compreender o corpo como biológico e social ao mesmo tempo.

No entanto, mesmo atentos à questão dos reducionismos, sabe-se, que os estudos e as discussões a respeito dos processos de socialização são imprescindíveis quando se estuda as crianças e as infâncias, pois a compreensão dos processos de socialização podem definir ou não as crianças 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, pois “[...] no corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ele ser o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (Daolio, 1995, p. 39). Para ilustrar essa afirmação de Daolio pode-se recorrer aos preconceitos de gênero que “marcam” e definem as ações as crianças desde pequenas. Como no relato de Sayão (2003a) no qual a autora descreve a situação constrangedora desencadeada a partir de uma situação em que um menino, de uma turma de Maternal I, decidiu vestir-se de noiva e brincar de empurrar um carrinho de bonecas. Sayão (2003a, p. 73) destaca que, na cultura ocidental o conceito de gênero está colado ao de sexualidade e assim “qualquer manifestação corporal das crianças que seja “lida” como expressão da sexualidade é igualmente rotulada de anormalidade”. A autora destaca que

[...] logo ao nascimento, meninos e meninas têm seus corpos lidos e significados são atribuídos a eles; as diferenças biológicas expressas por seus órgãos sexuais externos e o enquadramento daí derivado vão marcar suas vidas permanentemente. Daí decorre que o corpo seria a primeira forma de distinção social, derivando e marcando todas as outras construções (Sayão, 2003a, p. 71).

Shilling (1993) abordado nos estudos de James, Jenks e Prout (2000, p. 210), tem discutido a cisão do dualismo corpo-mente no pensamento

ocidental desde o Iluminismo, que definiu sociedade e cultura em termos mentais, isto é, a sociedade seria constituída por entes inaturais e até imateriais, tais como crenças, idéias e normas. Sendo ou não essa a verdadeira origem do problema do dualismo, atualmente o corpo “[...] mais do que diretamente ausente, tem estado na sociologia como uma presença ausente”. Louro (2000), que tem estudado temas referentes ao corpo, também afirma que,

[...] no ‘sagrado’ campo da educação não apenas separamos mente e corpo mas, mais do que isso, suspeitamos do corpo. Aparentemente estamos nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com idéias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos (Louro, 2000, p. 60. grifo do autor).

Ambigüidades nos sentimentos de infância, tais como indicados por Áries (1981), são percebidos também, contemporaneamente, nas práticas educativas, sobretudo em relação ao corpo, como pontua Soares (2001, p. 112, grifo do autor), “[...] esta moldura da alma - o corpo - torna-se objeto de constante **cuidados** e as pedagogias que sobre ele incidem estão voltadas ora para civilizá-lo, ora para ensiná-lo a ser útil e higiênico, ora para sexualizá-lo e erotizá-lo”.

A esse respeito Sayão (2002, p. 58) pontua que a cultura adultocêntrica<sup>2</sup>, que ainda embasa a maioria das proposições pedagógicas e intervenções junto às crianças, tem por base uma concepção racionalista em que “[...] 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 onde a “[...] produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização dos seus corpos”. Constituindo-se essa disciplinarização e inculcamento vinculada “[...] con la inculcación de convenciones culturales dominantes, sustentadas en relaciones de poder que, de este modo, contribuyen a reproducir” (Milsten e Mendes, 1999, p. 31). Mesmo que nos espaços socioeducativos, não há explicitamente discussões e questionamentos que permeiam a dimensão corporal das crianças, o trabalho pedagógico sempre se dá “sobre” o corpo.

Milstein e Mendes (1999) ao realizarem uma pesquisa etnográfica em escolas, objetivando analisar os processos de incorporação da ordem escolar em crianças de escola primária, identificaram um intenso trabalho sobre o corpo das crianças, presente tanto nas salas de aula, como nos recreios, nos momentos de formação e de recreação. Desse modo afirmam que:

Em la escuela hay un constante e intenso trabajo en todos y cada uno de los cuerpos; hay acción y esfuerzo para transformar los cuerpos de acuerdo a formas concretas en cuanto a sus dimensiones, sus diferencias de género y edad, sus gestos, modales, comportamientos,

atuendo, momentos de descanso y actividad, etc (Milstein e Mendes, 1999, p. 31).

Com base nesses dados da pesquisa, sustentam que não há, nas práticas escolares, uma ausência e desconhecimento sobre o corpo, ao contrário: “[...] el trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo - más o menos explícito - y que ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes” (Milstein e Mendes, 1999, p. 17).

Gimeno Sacristán (2005, p. 65) destaca ainda 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”. Assim, a defesa dos direitos das crianças configura-se paradoxal, já que, em vários momentos, suas ações ou não ações são restringidas, 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 através das múltiplas linguagens que as constituem, particularmente a linguagem corporal.

Nesse sentido, considera-se importante trazer o estudo de Natália Fernandes Soares (1997, p. 81) sobre a Convenção dos Direitos da Criança<sup>3</sup>, no qual a autora enfatiza que essa convenção

[...] incorpora uma diversidade de direitos, desde direitos civis, econômicos, sociais e culturais, incluindo os direitos mais básicos como o direito à vida, à saúde, alimentação, educação, higiene, proteção contra o abuso e negligência, direito à privacidade, direito de associação, expressão e pensamento.

A autora salienta ainda que esse documento tem um significado muito importante para os profissionais que se esforçam em compreender e investigar as especificidades do ser criança, pois lhes possibilita funcionar como veículo de alerta e conscientização dos direitos e também servir de interlocutores das crianças. Assim, as discussões que envolvem o corpo no âmbito dos estudos da infância tornam-se elementos centrais na delimitação dos direitos das crianças para que sejam respeitadas como sujeitos de direito, tanto nos espaços educacionais como em outros espaços.

Como destaca Sayão (2005, p. 239), “[...] a brincadeira e o movimento de fato ainda precisam se consolidar como direitos das crianças pequenas adquirindo o reconhecimento pelos adultos que atuam em creches e pré-escolas porque eles se constituem em linguagens peculiares da infância”. Pois, como enfatiza Ghedini (1994, p. 201), os adultos já aprenderam, a duras penas, a controlar seus sentimentos, emoções e suas ações, reduzindo-as a palavras; no entanto, as crianças ainda se constituem nesse campo como “analfabetas”, já que lhes faltam as palavras adequadas e assim constituem-se plenamente corpo. A autora destaca ainda que nós temos

“muito que aprender com as crianças” no que se refere à percepção de nosso próprio corpo.

Da mesma forma, Gimeno Sacristán (2005, p. 71) pontua os paradoxos quanto à dimensão corporal das crianças: “[...] o corpo dos menores é amado, respeitado e educado, e ao mesmo tempo disciplinado, reprimido e castigado”. Esses paradoxos ante a dimensão corporal das crianças pequenas necessitam ser superados, pois, em ambas concepções, as crianças não são concebidas efetivamente como sujeitos de direitos. Como esclarecem James, Jenks e Prout (2000, p. 227), é necessário “[...] entender-se que a infância em si apresenta diferenças no que diz respeito à conduta corporal das crianças, e que não se trata apenas - como ainda se supõe - e uma versão imperfeita dos membros adultos de uma cultura, mas de seres *infantis*”.

Em uma perspectiva tradicional de socialização, o corpo geralmente é compreendido como o órgão das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, dos sofrimentos, das emoções fracas e fortes, da fome, da sede, da “preguiça”, do “agito” e da “desordem”. Desse modo, no imaginário educacional, é consenso a idéia de que a socialização deve contribuir para que ele seja contido, educado, disciplinado para, em uma visão adultocêntrica, chegar aos padrões de comportamento corporal dos adultos. Esse ideário faz parte da história da educação do corpo, possível de resgatar nas predicções de Platão (2004), nas quais ele afirmava que a ginástica ajudava na educação do guerreiro-cidadão. A mesma idéia de disciplina e controle mais rigoroso dos impulsos, das emoções e dos bons modos também pode ser encontrada nos manuais de etiqueta da Alta Idade Média, nos quais a tendência do “processo civilizador” foi tornar mais íntimas todas as funções corporais, colocando-as “atrás de portas fechadas” como salienta Norbert Elias (1994). Do mesmo modo, as regras de cuidados com o corpo, como destaca Rocha (2000), podem ser evidenciadas no período do início da República brasileira, período no qual, se destacou a ênfase na profilaxia tão necessária para o processo civilizador inaugurado com a *Modernidade* que se buscava instaurar.

Norbert Elias (1994), ao elucidar os processos pelos quais a sociedade e a cultura influem e causam modificações nos corpos, define este processo como “civilizador”. Para o autor, o “crescimento” nas sociedades ocidentais é o processo civilizador individual, a que toda pessoa de curta idade é automaticamente submetida desde os primeiros dias da infância, resultante de um processo civilizador social. Nesse processo, o que distingue a criança do adulto é a prática e o desempenho bem-sucedidos de um controle internalizado e até inconsciente deste sobre o corpo e as suas funções.

Apontando também o processo civilizador, Soares (1998, p. 18), ao realizar um estudo sobre a ginástica francesa no século XIX, pontua que os corpos que se desviavam de uma normalidade utilitária não interessavam, por isso,

“desde a infância, ou melhor, sobretudo nela, deve incidir uma educação que privilegie a retidão corporal, que mantenha os corpos aprumados, retos”.

Essas idéias, que permanecem no imaginário e também no educacional, perpetuam certas intervenções quanto ao corpo das crianças nas creches e pré-escolas: crianças pequenas que não podem sair do berço, do “cadeirão” ou das almofadas onde estão sentadas, devem ficar nas cadeiras durante longos períodos para realizar as atividades ditas pedagógicas, não podem tirar os calçados, não podem tomar água ou só tomar água todos no mesmo horário, não podem correr, devem fazer fila para sair da sala, podem ficar sem recreio ou sem Educação Física.

A este respeito Sayão (2005, p. 241) traz também sua contribuição:

Do ponto de vista das crianças, a privação do movimento, de fato, constitui-se em um problema não somente porque reduz a autonomia que poderiam conquistar através dele, mas porque tal restrição limita a capacidade e a possibilidade de experimentar com o corpo gestos, movimentos e linguagens próprias da cultura onde estão inseridos/as. Valorizando, então a brincadeira e o movimento corporal como instrumentos da apropriação das diferentes linguagens produzidas pela cultura que é reinventada pelas crianças.

No entanto, cabe aqui uma ressalva importante quanto às instituições educativas e à capacidade de superação e emancipação das crianças e dos adultos envolvidos no processo educacional - a sua capacidade de aspirar a um ambiente educacional e a uma sociedade que ainda não existe, que ainda na foi realizada em lugar nenhum. Penso que é preciso acreditar ainda em uma *utopia*<sup>4</sup> educacional:

O corpo não é uma máquina passiva programada que se ajusta a comandos estruturalmente determinados. Embora reconheçamos os “esforços” que os ambientes educacionais empreendem para moldar e disciplinar os corpos a padrões socialmente “aceitáveis”, a escola possibilita conhecimentos e saberes que, extrapolando a dimensão meramente cognitiva, ensinam sobre relações e interações envolvendo outras dimensões do humano (Sayão, 2003b, p. 132 grifos do autor).

Nessas diferentes abordagens teóricas, que visam tornar os sujeitos livres da opressão e da discriminação social, vislumbram-se indicações que potencializam o respeito às especificidades e aos diferentes perfis e contextos das crianças, de modo que possam ser vistas como parte importante de sua classe, seu grupo social, sua cultura. Para tanto “[...] é necessário examinar os limites dos corpos das crianças e como eles são vivenciados, construídos e mudados pelas interpretações e traduções dos adultos, das crianças, da natureza e da tecnologia” (James, Jenks e Prout, 2000, p. 235).

Na esteira dessa discussão Silva (1999, p. 205-206), destaca que a dimensão corporal 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”. Assim, salienta-se a necessidade de tematizar a dimensão corporal das crianças no que tange a constituição da sua identidade, relacionamentos e interações. Para isso é necessário estar sensível às questões históricas, de classe, de gênero, de etnia, de nacionalidade, de religião e de geração, pois consciente ou inconscientemente, ao se relacionar com as crianças, se estará “intervindo” na constituição das suas identidades, interações, relacionamentos. Como destaca Louro (2000, p. 61), “As formas de intervir nos corpos - ou de reconhecer a intervenção - irão variar, conforme a perspectiva assumida. Ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com elas”.

### NOTAS

1. A definição de Pedagogia da Infância foi apontada por Eloisa Candal Rocha (Rocha, 1999), em sua pesquisa de doutorado a partir da análise da produção brasileira apresentada em reuniões científicas das áreas de história, psicologia, educação e ciências sociais. Nessa pesquisa a autora apresenta a possibilidade de se estar construindo uma Pedagogia que inclua a reflexão sobre a participação, a alteridade e os direitos das crianças pequenas.

2. 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, 1997:26).

3. Convenção dos Direitos das Crianças que, consubstanciou-se em 1989, tendo como lema principal: *o melhor interesse da criança*.

4. “[...] acho que temos que reabilitar o conceito de utopia, partindo do sentido etimológico da palavra: em grego, *topos* significa “lugar” e *u* significa “nenhum”, utopia significa “lugar nenhum”, que dizer, aquilo que não existe em lugar nenhum, que ainda não foi realizado. Então, a utopia é uma aspiração a um estado de coisas, a uma sociedade que não existe, que ainda não foi realizada em lugar nenhum” (Löwy, 2003, p. 67-68).

### REFERÊNCIAS

- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Assmann, S. J. (2001). O direito à vida ameaçado. *Revista Motrivivência: Educação Física, Corpo e Sociedade (II)*, 12 (16), 17-33.
- Boltanski, L. (1989). *As classes sociais e o corpo*, 3ª edição. Rio de Janeiro: Biblioteca de saúde e sociedade/Graal.
- Charlot, B. (1986). A idéia de infância. In B. Charlot, *A mistificação pedagógica*, 2ª Edição (pp. 99-149). Rio de Janeiro: Zahar.



Clastres, P. (1978). *A sociedade contra o estado: Pesquisas de antropologia política*. Rio de Janeiro: F. Alves.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. São Paulo: Jorge Zahar.

Cohn, C. (2002). A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In A. Silva, A. Macedo e Â. Nunes (eds), *Crianças Indígenas: Ensaios antropológicos* (pp. 213-235). São Paulo: Global.

Daolio, J. (1995). *Da cultura do corpo*. Campinas/São Paulo: Papirus.

Daolio, J. (2004). *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas/SP: Autores Associados.

Delalande, J. (2003) Culture enfantine et règles de vie. *Terrain*, 40, 99-114.

Elias, N. (1994). *O processo civilizador: uma história dos costumes*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar.

Gagnebin, J. M. (1997). *Sete aulas sobre: linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago editora.

Ghedini, P. (1994). Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In F. Rosemberg e M.M. Campos (eds.), *Creches e pré-escolas no hemisfério norte* (pp. 189-210). São Paulo: Cortez.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed.

Gobbi, M. (1997). *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Dissertação, Mestrado em Educação. Campinas, SP: Universidade de Campinas.

James, A; Jenks, C. e Prout, A. (2000). O corpo e a infância. In W.O. Kohan e D. Kennedy (eds.), *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*, 2ª Edição (pp. 207-238). Petrópolis: Ed. Vozes.

Javeau, C. (2005). Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Revista Educação e Sociedade*, 26 (91), 379-389.

Jenks, C. (2002). Constituindo a criança. *Revista Educação Sociedade e Culturas*, 17, 185-216.

Louro, G. L. (2000). Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, 25 (2), 59-76.

Löwy, M. (2003). *Ideologias e ciências sociais: Elementos para uma análise marxista*, 16 ed. São Paulo: Cortez.

Milstein, D. e H. Mendes (1999). *La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila editores.

Montandon, C. (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas*, 112, 33-60.

Narodowski, M. (2001). *Infância e poder: Conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.

Platão. (2004). *A República (diálogos III)*. São Paulo: Ed. Nova Cultural.

Prout, A. (2004). *Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: Para um estudo interdisciplinar das crianças*. Ciclo de conferências em Sociologia da Infância 2003/2004. Disponível:

<http://www.iec.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~ /Modules/UMEventos/EventoView.aspx&ItemID=128&Mid=37&lang=pt-T&pageid=25&tabid=11>  
(Acesso em 3/3/2005).

Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações.

Rocha, H. H. P. (2000). Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. *Cadernos Cedes*, 20 (52), 1-19.

Rosemberg, F. (1976). Educação: para quem?. *Ciência e Cultura*, 28 (12), 1467-1470.

Sarmiento, M e Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In M. Sarmiento e M. Pinto. *As crianças: Contextos e Identidades* (pp. 9-30). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Sayão, D. T. (1996). *Educação física na pré-escola: Da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. Dissertação, Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

Sayão, D. T. (2002). Corpo e movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 23 (2), 55-67.

Sayão, D. T. (2003a). Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. *Revista Pro-Posições*, 14 (3), 67-87.

Sayão, D. T. (2003b). Corpo, poder e dominação: Um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, 21 (1), 121-149.

Sayão, D. T. (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: Um estudo de professores em creche*. Tese de Doutorado, PPGE/UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Schildkrout, E. (1978). Age and gender in Hausa society: Socio-economic roles of children in urban Kano. In J. S. La Fontaine (ed.), *Sex and age as principles of Social differentiation* (pp. 109-137). London: Academic Press.

Silva, A. M. (1999). *O corpo do mundo: Reflexões acerca da expectativa de corpo na Modernidade*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Soares, C. L. (1998). *Imagens da educação no corpo: Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas, SP: Autores associados.

Soares, C. L. (2001). Corpo, conhecimento e educação. In C. L. Soares (org.), *Corpo e história* (pp. 110-129). Campinas, São Paulo: Autores Associados.

Soares, N. F. (1997). Direitos da criança: utopia ou realidade? In M. Sarmiento e M. Pinto (eds.), *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 77-111). Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Souza, S. J. e Pereira, R. M. R. (1998). Infância, conhecimento e contemporaneidade. In *Reunião Anual da Anped*, 21. Trabalho não publicado, Disponível em:  
<http://www.ced.ufsc.br/%7Enee0a6/anped.html> (Acesso em 17/2/2006).

Tomás, C. e Soares, N. F. (2004). Infância, protagonismo e cidadania: Contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. *Fórum sociológico*, 11/12, 349-361.

Toren, C. (1993). Making history: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *Man*, 28, 461-478.

Vigarello, G. (2003). A história e os modelos do corpo. *Revista Pro-Posições*, 14 (2), 21- 29.

**ABSTRACT**

**Children, childhood, education and body**

This article presents some thoughts on the need to understand children, and their varied childhoods, as a social category and highlights a conception of the body as biologic and social at the same time, making possible and necessary the comparison of the relations between children, education and body. These reflections aim to be a contribution to constituting individuals with rights; providing ideas for a Childhood Pedagogy in the context of educational interventions, which affect mainly children's corporal dimension. The article is a theoretical review, applying historical-cultural oriented studies with contributions from Childhood Sociology, Child Anthropology and other areas studying childhood. It aims for a multi-disciplinary perspective to approach of this relation between body, childhood and education.

**Key-words:** Children - Childhood -Body - Education