
A relação entre cultura e corporeidade na educação de crianças no século XXI

Hergos Ritor Fróes de Couto Couto

Doutorando em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE – Uninove
– Grupo de Pesquisa em Culturas e Educação – LICE .
hergoscuto@yahoo.com.br

Este trabalho intenta discutir as relações da cultura com a manifestação da corporeidade das crianças na escola, esperando identificar os arrolamentos sócio-culturais dos dias atuais veiculados por meio das mídias, especificamente o suporte tecnológico da comunicação conhecido como televisão, que permeiam a vida dos infantes. Conseqüentemente, estas relações devem ser consideradas como variantes diretas que farão interações entre si, pois as ações humanas não acontecem em separado; ao mesmo tempo em que são utilizados os órgãos do corpo para que o sujeito possa expressar-se, pensar e movimentar-se, também estão inclusos os aspectos das influências do meio cultural em seus atos. Portanto, estes aspectos se apresentam relacionados, no sentido de compreender a criança em movimento, não apenas na perspectiva do corpo biológico, mas de um corpo que se movimenta com originalidade, ímpar em sua manifestação, como ação cultural e histórica que comunga sua relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Considerando que a escola é um local apropriado para que se possibilite ao aluno a condição de que ele se sinta integrado e valorizado em seu meio social e sobretudo que ele se conscientize de que é apto de ser o autor de seu próprio desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Criança. Corporeidade. Televisão.

Introdução

Viajar no mundo dos sonhos, nas lembranças do tempo de menino, das brincadeiras, dos sabores, dos saberes, das canções e das rodas de conversa. Toda a fantasia e criatividade eram as ferramentas que possibilitavam a viagem por este universo, lugares em que havia a permissão de ser criança, apenas criança.

Este mundo dos sonhos trazia a diversão certa no momento destas experimentações, descobrindo o que está em volta, aprendendo com as pessoas, aguçando os sentidos, atribuindo símbolos, interagindo com o mundo, com o ambiente cultural, com o outro e consigo mesmo.

Pensando na vida de cada ser humano que constantemente está em conexão com suas relações socioculturais em uma rede de interações que inclui as outras pessoas, os outros seres, a natureza, o mundo e ele próprio, sua corporeidade é constituída, e conseqüentemente sua compreensão de mundo.

Sendo assim, é inevitável que surjam indagações a respeito deste corpo e suas interações. As manifestações culturais infantis concebidas através dos brinquedos modernos, das brincadeiras populares, das músicas e suas coreografias, do incremento das novas tecnologias, das identidades de grupo. Qual a visão de corpo inserido no mundo, afinal? Do corpo apenas biológico, formado apenas por ossos, músculos e órgãos? Então, como pensar no corpo que culturalmente se expressa, que sente, que se emociona, que atribui significados ao mundo em que vive e que estabelece constantes interações com outros corpos, com outros seres e consigo mesmo?

Estas indagações a respeito dos olhares sobre o corpo indicam que este recebe diversas vi-

sões relacionando aspectos da corporeidade que são essenciais para a educação.

Ressalta-se que:

O caminho para o resgate pleno de corporeidade no âmbito educacional é longo e está apenas começando. O fato de já estar em andamento uma desconstrução da visão logocêntrica e uma tomada de consciência do caráter imprescindível da corporeidade, na teoria e na prática pedagógica, já deve ser saudado como um promissor avanço (QUEIROZ, 2001, p. 53).

Assim, acredita-se que a Educação é uma possibilidade de fazer com que essa corporeidade seja entendida, relacionando a Educação ao corpo pode-se ter a compreensão de que este surge como a possibilidade de vivenciá-lo no entrelaçamento de sua natureza e cultura. Desse modo, compreende-se que “a corporeidade é compreendida como ponto de referência para a produção humana, na Ciência, na Filosofia, na Arte e na Educação” (NÓBREGA, 2005, p. 31).

A relevância desta pesquisa está relacionada com as manifestações culturais que permeiam a vida das crianças obtidas através da diversidade de vivências que se desenvolvem por meio das mídias, especificamente a televisiva, que influencia sua corporeidade e sua educação, e se justifica na área da Educação, uma vez que a cultura é um de seus elementos mais significativos.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa que será realizada por meio de pesquisa bibliográfica, a partir de um levantamento das obras relativas às palavras-

chave deste estudo, a saber: Educação; Cultura; Criança; Corporeidade; Televisão e aprofundamento das obras selecionadas por meio da análise textual, temática e interpretativa.

O método de investigação utilizado será o estudo descritivo (BRUYNE et al., 1977), focando a análise nas manifestações culturais veiculadas pela mídia televisiva e sua relação com a corporeidade e educação de crianças do século XXI.

Quanto às técnicas, entendidas como “procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados” (SEVERINO, 2000, p. 162), será utilizada a seguinte:

Pesquisa bibliográfica: realizada no sistema de bibliotecas, USP, UNICAMP, UNINOVE, UNICID e outras instituições, por meio de artigos, anais de seminários e congressos, livros, revistas, sites de internet e outros.

Desenvolvimento

É certo que os seres humanos parecem uns com os outros, mas cada ser é único, carregado de particularidades e qualidades e devem ser vistos como tal.

Assim:

Ainda que o indivíduo apresente semelhanças étnicas e culturais, ele tem também características físico-químicas, sociais e do ecossistema que lhe são peculiares. É um ser ímpar. Ao construir sua identidade, que pressupõe liberdade e autonomia, o homem e a mulher tornam-se sujeitos, a partir das dependências que alimentam, como, por exemplo, as da família,

da escola, da linguagem, da cultura e da sociedade (PETRAGLIA, 2006, p. 26).

Em se tratando de escola, esta deve ser um meio favorável, onde a criança encontre condições de obter o máximo desenvolvimento que contribua em sua formação integral, como também, deve contemplar em seu trabalho, um espaço para que o aluno tenha a oportunidade de sentir-se integrado e valorizado em seu meio social e acima de tudo crie a consciência que ele é capaz de ser agente de seu próprio desenvolvimento. Ora, o fato de nascer não é o suficiente para ser feliz; é de responsabilidade do ser humano a constituição de sua felicidade. “E se o poeta diz que a felicidade é feita de momentos, a escola deveria estar ao seu lado promovendo a ampliação desses momentos, cumprindo essa função social e humanitária” (PETRAGLIA, 2006, p. 28).

É sabido que a criança não chega à escola sem possuir nenhum conhecimento e não se pode ignorar esse fato. A criança não fica esperando entrar na escola para começar a aprender, pois o início da aprendizagem se dá antes mesmo de ingressar no ambiente escolar. Sendo assim, “uma boa proposta pedagógica não pode estar nem aquém nem além do nível de desenvolvimento da criança” (FREIRE, 1999, p. 114).

É importante que se possibilite, na ação pedagógica, uma aproximação entre as experiências das crianças e o que se quer atingir no ambiente educacional, com o intuito de que elas possam utilizar seus conhecimentos para superar as dificuldades que lhes forem apresentadas. Os saberes podem ser sistematizados e organizados no recinto escolar, unindo conhecimentos que resultem em processos educacionais que atinjam a plenitude do ser humano, estimu-

lados em um ambiente fértil do fazer e do compreender. A escola é um espaço favorável em que a criança pode desenvolver a imaginação e a criatividade em busca do seu desenvolvimento. Portanto, o mundo da escola teria que ser transformado em um mundo concreto de coisas que tem significado para a criança. Isto, no entanto, só pode ser feito através do movimento. Sendo assim, a escola é uma instituição essencial de educação porque ali a criança aprende a lidar com os símbolos, mas não se deve esquecer que em casa, na rua ou no clube, existem mundos particulares em que estes símbolos se desenvolvem (FREIRE, 1991).

A criança, independentemente do espaço em que esteja produzindo cultura, deve ser respeitada. Dessa forma, a cultura é pensada como um sistema que exerce influência histórica de grupos humanos, determinando as relações existentes da comunidade, atravessando por gerações, até assinalar-se por um sistema que integra ações conjuntas, percebidas por suas expressões, crenças, ideologia, maneira de influenciar o comportamento de ser e estar. Segundo Geertz (1989) a cultura não é uma gama de respostas que devem ser aprendidas, mas sim uma maneira de conhecimento, de concepção dos outros e do mundo.

Na opinião de Vago (1997), é necessário que haja a organização de uma prática escolar e afirma que desta forma tem-se a possibilidade de respeitar, investigar e enriquecer a construção sócio-cultural da criança e seu próprio corpo e assim ampliar as relações sociais que ela estabelece com a cultura, casa, rua e com a própria escola. “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens

isolados. O homem é um ser de raízes espaços-temporais” (FREIRE, 1983, p. 61).

Portanto, destaca-se que o indivíduo é integrante da sociedade e esta também se integra no indivíduo. “A pessoa faz parte de uma comunidade, que também está inserida na pessoa com suas normas, linguagem e cultura, e que, ao mesmo tempo, é produto dessa sociedade e produtora de sua manutenção” (PETRAGLIA, 2006, p. 23).

Há uma necessidade de considerar as dimensões culturais, sociais, políticas e afetivas destas relações. O homem é fruto da cultura no qual está inserido, é impossível conceber o indivíduo desvinculado do grupo social que pertence. Com uma perspectiva antropológica de análise, os PCN s (2000, p. 10) definem:

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe.

Muitos são os aspectos que influenciam e diversificam esta cultura, como: o seu meio social, a cidade onde mora, a cultura em que a criança está inserida e ainda o sexo e a faixa etária da criança. Portanto, é preciso conhecer bem todos esses aspectos que rodeiam as crianças para tentar entender seu comportamento. As experiências de vida de crianças relacionam-se com questões sociais e culturais da sociedade e são consideradas também na escola.

Outro fator importante a ser mencionado é sobre a função que cada vez mais as mídias

exercem na construção de novos significados e modalidades de entretenimento na cultura contemporânea. Elas difundem idéias e produções dirigidas aos diferentes públicos, entre eles, o infantil, dentre as conhecidas estão: jornais, revistas, sites da internet, vídeo games, rádio e televisão, esta última refere-se a um meio de comunicação, informação e propaganda que registra e interpreta, seleciona e enfatiza estabelecendo padrões e conceitos que tornam-se presente ativo no cotidiano das pessoas em todo o mundo.

Sendo assim aplica-se também o conceito de cultura como modelos de sentidos reunidos “nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (THOMPSON, 1995, p. 176).

Segundo Betti (1998) a partir desta concepção, ressalta-se a dimensão comunicativa e semiótica da cultura, portanto, como duas facetas da mesma moeda, e por outro lado, o aumento da midiaticização da cultura contemporânea, já que atualmente as mídias são fontes de produção e transmissão fundamentais de maneiras simbólicas e constituição de sentidos no mundo de hoje.

Desta forma, o espaço tomado pelos, sites da internet, rádio, jornais, revistas e por outros equipamentos tecnológicos como, vídeo-games, computadores e brinquedos de controle remoto e principalmente a televisão no cotidiano infantil estabeleceram aspectos relevantes na maneira como se expressa a corporeidade das crianças influenciando as interações sociais à medida que estes objetos passam a ter um papel essencial no cotidiano das pessoas.

É fato que o ser humano se constitui biológica e culturalmente. Estes aspectos se apresentam relacionados, as ações humanas não acontecem em separado; ao mesmo tempo em que são utilizados os órgãos do corpo para que o sujeito possa expressar-se, pensar e movimentar-se, também estão inclusos os aspectos das influências do meio cultural em suas ações.

Ao falarmos de corpo, Moreira (2003) afirma que ter conhecimento de corporeidade requer o entendimento de um corpo sujeito complexo, existencial, que busca viver sempre no intento da auto-superação, que não executa um simples movimento - já que, nele, há intencionalidade - e que produz cultura.

Logo:

A corporeidade é, existe e por meio da cultura ela possui significado. Daí a constatação de que a relação corpo-educação, por intermédio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura – dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos e à aprendizagem da história – ressaltando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura (MOREIRA, 1995, p. 98).

O entendimento da história da humanidade “é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza.” (MARX & ENGELS, 1979, p. 27). Embora as ciências, ao longo do tempo, tenham procurado entender a condição humana a partir da decomposição cada vez maior do cor-

po, parece que cada vez mais se distanciaram do entendimento deste corpo.

Os pressupostos biológicos e mecanicistas que se pautavam na compreensão de que o corpo era dissociado da mente, apresentavam uma dificuldade de conhecimento da totalidade do corpo.

Sendo assim, sob o ponto de vista dessa visão mecanicista os corpos perdem sua naturalidade, sua harmonia, na medida em que são vistos apenas em termos de aptidão para as atividades da vida, ou como máquinas adequadas para a realização de uma tarefa útil, transformadas e aperfeiçoadas.

Sendo assim a liberdade de se expressar corporalmente fica comprometida a execução de tarefas pré-estabelecidas, cerceando sua espontaneidade de movimento.

Assim:

É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem esta condição não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar a sua liberdade (KANT, 1996, p. 34).

Pensar nessa questão do corpo humano é um exercício intrigante, parece que é algo novo, como se ele não tivesse existido ao longo da história: “temos um corpo, conhecemos muito sobre um corpo, mas não somos um corpo, não sabemos o corpo” (MOREIRA, 1994, p. 54).

O ser que pensa não está dissociado do ser que sente; ele se apresenta ao mundo em sua corporeidade ativa. Nesta, tanto o sensível como o inteligível se misturam, interagindo em um todo maior que os une. Trata-se de um

processo uno, simultâneo, sem dicotomia entre corpo e mente. O todo não é a soma das partes, mas uma totalidade integrada e indivisível. Essa realidade deve se manifestar em cada atitude de vida (FREIRE, 1991).

Segundo Alves (1986) é inegável que todos “somos corpos”, donos de uma constituição única, com diferenças insignificantes. No entanto, em cada corpo há um coração; sente-se alegria, chora-se, ama-se. Não são apenas corpos biológicos, definidos por uma estrutura óssea e muscular articulada, mas sim corpos que sentem, se emocionam, sonham e atribuem significados no mundo vivido. A partir dessa abordagem conceitual, vale destacar que:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de gestos [...] enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2003, p. 29).

Nessa abrangência de entendimento sobre o corpo do ser humano, o conceito de corporeidade implica atribuir outros aspectos sobre a compreensão do conhecimento deste corpo. É importante salientar que:

Meu corpo é transcendente ao espaço físico limitado pela minha epiderme. Ele se estende até onde os sentidos por ele elaborados alcançam. Por exemplo, eu vejo ao longe um bosque; lá está meu corpo porque minha visão, a qual meu corpo elabora, lá chegou. Meu corpo vai aonde vão meus sentidos. Minha imaginação e minha sensibilidade também são veículos de minha corporeidade. Se minha pele se arrepia com a beleza de uma música é porque meu corpo está também onde a música está sendo executada, não importa se num auditório ou num toca discos. Meu corpo é capaz de captar a música e trazê-la até a mim, assim como é capaz do processo inverso, ou seja, de levá-la até outros corpos (NUNES, 1997, p. 90).

Sendo assim, “a Corporeidade não é fonte de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal” (ASSMANN, 1994, p. 77). O corpo do ser humano se expressa para o mundo através dos seus sentidos, emoções, sentimentos, experiências, construindo gestualizações que demonstram seus anseios, suas realizações, conquistas e conhecimentos. Neste sentido, o corpo deveria ser considerado como “instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica” (ASSMANN, 1994, p. 112).

Esta reflexão pressupõe re-considerar a importância dos saberes construídos nas experiências pessoais, os sentimentos, as sensibilidades no conjunto de vivências que compõem a corporeidade do ser humano. Segundo Assmann (1994) somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica.

A corporeidade sustenta o caráter do movimento com originalidade, ímpar em sua manifestação, desvinculando a idéia da repetição de movimento como reproduzidor de ações de corpo mecanizado, mas como ação cultural e histórica de um corpo que comunga sua relação com o mundo, com o outro e consigo.

Assim, é mister repensar a corporeidade em um sentido mais amplo. Segundo Nunes (1997) a corporeidade humana é sinal de sua transcendência, assim como é pelo corpo que os desejos são criados, recriados, revelados e expandidos.

Os movimentos do corpo do ser humano trazem consigo a união entre a sensibilidade e inteligibilidade movida por intenções; essa união comunica-se com outros corpos e com o meio, buscando significados, sentidos, na perspectiva da auto-superação.

O corpo que se movimenta é movido por intenções, pensa, sente, age e este movimento não se resume a um mero movimento, mas sim, é dotado de significados, de sentidos, livre, busca superar-se, educa-se e produz cultura. “Corporeidade é o ser vivente exercitando sua motricidade” (MOREIRA e SIMÕES, 2006).

Diante disso, construir gestos faz transcender, no sentido de expressar sentimentos. Eles, os gestos criados pelo corpo do ser humano, silenciosamente, se comunicam tentando causar reações e envolvimento com os outros (NUNES, 1997).

A relação entre educação e corporeidade nos direciona a uma prática pedagógica que se mostra como um emaranhado de fios que se entrecruzam numa teia, o conhecimento em rede, ou seja, complexa. “Está no corpo, com sua materialidade, a condição dos seres vivos construir suas experiências de relações no mundo. É o corpo de mulheres, homens e crianças que

exige uma nova leitura do mundo e de suas ciências” (SAMPAIO, 2002, p. 95).

Neste sentido, Assmann (1994) afirma que, em se tratando de corporeidade, muitas pesquisas devem ser feitas, pois ainda há que serem revelados muitos mistérios, um paradigma novo deve ser formado. Desta forma, o autor faz um convite para aqueles que compartilham da opinião sobre a importância do conhecimento do corpo e sua inter-relação com a Educação, pois, “sem uma filosofia do corpo, que pervaga tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa” (ASSMANN, 1994, p. 77).

Sendo assim, vale ressaltar que:

A virada do milênio é razão oportuna para um balanço sobre práticas e teorias que atravessaram os tempos. Falar de “perspectivas atuais da educação” é também falar, discutir, identificar o “espírito” presente no campo das idéias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro (GADOTTI, 2000, p. 04).

Referências

- ALVES, R. A gestação do futuro. Tradução de João Francisco Duarte Júnior. Campinas, SP: Papirus, 1986.
- ASSMANN, H. Paradigmas educacionais e corporeidade. 2ª edição. Piracicaba: Unimep, 1994.
- BETTI, M. A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria do Ensino Fundamental - SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais, Educação Física, 2000.
- BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1999.
- _____. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo, Summus, 1991.
- FREIRE, P. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GOELLNER, S. A produção cultural do corpo. In: Louro, G. NECKEL, J. GOELLNER, S. (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.
- KANT, I. Sobre a pedagogia. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.
- LAPLANTINE, F. Aprender Antropologia. 9ª edição. São Paulo, Editora Brasiliense, 1996.
- MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. [I-Feurbach]. 2ª ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- MOREIRA, W. W. Corporeidade e lazer: a perda do sentimento de culpa. Revista bras. Ciência e Movimento. 2003; 11(3): 85-90.
- _____. Perspectivas da educação motora na escola In De Marco A. Pensando a Educação Motora. 2ª edição. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. O Fenômeno da corporeidade: Corpo pensado e corpo vivido In DANTAS, E.H.M. (org.). Pensando o corpo e o movimento. Rio de Janeiro: Shape, 1994.
- MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação Física, Corporeidade e Motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. In De Marco, A. Educação Física: Cultura e Sociedade. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- NÓBREGA, T. P. Corporeidade e Educação Física do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal-RN, 2ªed., Edufrn Editora da UFRN, 2005.
- NUNES, N. Eroticamento Humano. Piracicaba: Unimep, 1997.

PETRAGLIA, I. Sete idéias norteadoras da relação educação/complexidade. In ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (org.). Estudos de Complexidade. São Paulo: Xamã, 2006.

QUEIROZ, J. J. Redescobrir a Corporeidade – parte IV. Revista Revés do Averso. São Paulo: CEPE - Centro Ecumênico de Publicações e Estudos “Frei Tito de Alencar Lima”, Ano 10. jun. 2001.

SAMPAIO, T. “Avançar sobre possibilidades”: horizontes de uma reflexão ecoepistêmica para redimensionar o debate sobre esportes. IN: MOREIRA, W. & SIMÕES, R. Esporte como fator de Qualidade de Vida. Piracicaba: Ed. Unimep, 2002.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMPSON, J. B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VAGO, M. V. As escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do 1º grau. Discorpo, PUC-São Paulo: Revista do Departamento de Educação Física e Esportes, nº7, p. 47-67, 1997.

