

CORPOREIDADE E INFÂNCIA: TENSÕES LITERÁRIAS CARREGADAS DE PRECONCEITOS OU DE ALTERIDADE

Jacqueline Crepaldi Souza
Doutoranda em Ciências da Religião – PUC Minas
Bolsista CAPES
E-mail: jacquelinecrepaldi@yahoo.com.br

Resumo:

A relação entre corporeidade e infância revela tensões que podem se expressar na literatura, na linguagem e no modo de se educar as crianças. Neste contexto, o objetivo dessa comunicação é reconhecer a importância da literatura infantil na formação das crianças e na educação de sua corporeidade. Este trabalho, de cunho bibliográfico, revela que as escolhas literárias dos adultos correm o risco de, por vezes, serem preconceituosas. Como conclusão, percebe-se que as marcas desses ensinamentos permanecem na corporeidade infantil. A literatura, com temas contrários à moral, produz preconceito e cinismo. A literatura, reveladora de alteridade, educa as crianças para uma personalidade ética.

Palavras-chave: Corporeidade. Infância. Literatura. Preconceito. Alteridade.

Introdução

A corporeidade²⁹ infantil revela opressões e afetos vividos pelas crianças. O peso histórico da segregação social, racial e étnica, do campo, de gênero, de orientação sexual, da falta de sentido para a vida, mostra a experiência cruel vivida desde a pequena infância e reproduzida no convívio escolar e nas relações sociais. Arroyo (2012, p. 16-18) diz que os corpos-infância desocultados trazem autoimagens corpóreas rotas, quebradas, de sua identidade e de classe. Quando, nas escolas, é pedido para a criança desenhar-se ou desenhar o corpo humano, revelam-se tensões que vêm não apenas da sociedade, da mídia ou do mercado, mas de uma literatura infantil carregada de preconceito. Segundo Arroyo (2012, p. 15):

Desocultar corpos-infância e reconhecê-los sujeitos ativos em diversidade de contextos sociais, espaciais, culturais amplia o olhar sobre esse *continuum* geracional infância-juventude e traz outras possibilidades de análise e proposições político-pedagógicas, além de outras verdades ao próprio olhar, pensar, educar na infância. Exige outra produção teórica, outras práticas pedagógicas, outras epistemologias construídas com referência às experiências subjetivas e coletivas vividas na especificidade desses contextos. Na

²⁹ Cf. Lévinas (1980, p. 172) explica corporeidade como um desvelar do ser, ou seja, não somente sua exterioridade, mas sua interioridade e sua transcendentalidade. Nesta corporeidade, a alteridade não está na *forma*, no que as pessoas exibem, na fachada. Está em sua essência. Somente na relação com o outro, a dimensão da transcendência se faz e nos tira de nosso egoísmo.

especificidade de nossa história, a história da infância adquire outros significados que exigem outras histórias para sua compreensão e problematização.

Essas histórias da infância foram e são problematizadas nas marcas que as crianças trazem em seus corpos. Para Philippe Ariès (1978), são marcas de realidades e sentimentos das famílias e suas transformações desde a época medieval até a época moderna. As crianças, antes expostas a todo tipo de situações, desde mostrarem suas partes sexuais em eventos repletos de pessoas, até serem usadas como motivos de hilaridade para os adultos são, na contemporaneidade, expostas a outros tipos de agressões. Elas são bombardeadas de atividades e estímulos externos preconceituosos que as afastam do outro. Carecem de marcas que as ajudem a reconhecer a outra pessoa, em sua diferença: marcas de alteridade³⁰.

Nessa relação, as crianças conseguem perceber que, a partir delas, em seu discurso, em sua bondade, em seu desejo, um laço se faz com o outro. Lévinas (1980, p. 21-22), explica que a alteridade tem sentido quando é entendida como alteridade do outro. Nas brincadeiras infantis, os conflitos surgem inúmeras vezes, porque a criança pensa e fala de maneira egocêntrica. Em Piaget (1999 p. 39), “a verdadeira linguagem social da criança, isto é, a linguagem empregada na atividade infantil fundamental - a brincadeira - é tanto uma linguagem de gestos, movimentos e mímicas como de palavras”. É preciso despertar essa linguagem social para o encontro com o outro. Ou seja, mais que brincar juntos, as crianças precisam saber que há uma pessoa ali. Essa pessoa pode amar e quer ser amada. Nesse encontro é que se vivencia a alteridade.

As crianças estão num período sensível de aprendizado. Esse tempo propício ao aprender, chamado por Lorenz (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 48) de *imprinting*, e por Morin (2011, p. 27) de *imprinting* cultural, produz marcas na corporeidade infantil, principalmente durante os anos escolares. Nesse período, operações que exijam consciência e controle deliberado, ajudam o amadurecimento das crianças. Com Vygotsky (2005, p. 130 - 131) vê-se que:

O aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança.

³⁰ Cf. Lévinas (1980, 1982, 1984, 1993, 1998, 2002, 2003, 2004, 2010) aborda a questão da alteridade como a responsabilidade pela diferença da outra pessoa. Nessa multiplicidade dessemelhante, é urgente que se perceba o rosto. Somente no face-a-face é que o encontro com a outra pessoa se realiza.

Segundo Vygotsky (1991, p. 106), no início da idade pré-escolar quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que se chama de brinquedo. Pode-se dizer que a imaginação é o brinquedo sem ação. Portanto, ao ler um livro, a criança vai além de seu comportamento diário. Assim como o brinquedo, a literatura infantil pode levar ao desenvolvimento. As falas corpóreas das crianças da contemporaneidade revelam, muitas vezes, um tédio, um cansaço do futuro, uma falta de sentido para a vida. Sua forma de retribuir a toda essa falta de esperança, é usar a corporeidade para demonstrar cinismo.

1 O sentido da corporeidade: a criança e o sentido da vida

Pensar literatura, corporeidade e infância exige pensar o tipo de literatura que os corpos-crianças terão como base para sua convivência. A escola, a pedagogia e a docência não podem ignorar os corpos infantis. Com as falas corpóreas, as crianças obrigam-nos a mirá-los com novos olhares. Trazem outras vidas e outros corpos. Uma capacitação profissional nos obriga, por dever ético, a entender e aprofundar muito mais sobre a dor, o sofrimento, a angústia e a agressão do que de seu letramento, do que desenhar ou contar. Somos obrigados a nos reeducar para compreender essa infância (ARROYO, 2012, p. 19-30).

Gonçalves (2006) reflete sobre a corporeidade. Suas inquietações buscam responder à questão: “qual o sentido da corporeidade e do movimento na vida humana?” (GONÇALVES, 2006, p. 11). A autora vê a pessoa como ambiguidade, onde estão presentes dois mundos: mundo do corpo e mundo do espírito, numa tensão dialética. É, ao mesmo tempo, interioridade e exterioridade, sujeito e objeto, corpo e espírito, natureza e cultura, num movimento que é a própria vida e o tecido da história. Assim como Gonçalves (2006), vários autores (FOWLER, 1992; FRANKL, 1946; LA TAILLE, 2009; L’ECUIER, 2015; ROGERS, 1997; WINNICOTT, 1983, 1997), estudam o sentido da vida.

Em seus estudos, esses autores revelam que o ser humano é movido pela determinação de uma força interior, relacionada ao nível de integração das experiências ao sentido que as transpassam e ao projeto existencial que a ilumina (GONÇALVES, 2006, p. 87-88). Ser capaz de captar o projeto existencial que nos move é se engajar no mundo. Nesta construção, a expressão da pessoa pela linguagem revela a profunda unidade corpo-espírito. Linguagem é também corporeidade, pois sua realização se dá

com intensa participação do corpo, existindo todo um conjunto de funções corporais que a tornam possível. A palavra torna-se revelação de um momento único. Neste sentido, a literatura é uma linguagem bastante enriquecedora para as crianças.

Se a criança lê livros com exemplos de amor e confiança ela poderá encontrar propósito e sentido na vida. Entretanto, se a criança lê literatura que não ensina a ver o outro, ela não aprenderá a responsabilizar-se pela diferença. A literatura reveladora de alteridade é um canal propício para se educar as crianças para uma personalidade ética. Literatura infantil que revela o sentido existencial para a criança é aquela que trata de temas como: justiça, responsabilidade, generosidade e fidelidade. Literatura infantil que apresenta temas contrários à moral como: preconceito, cinismo, desdém, acaba por produzir um vazio existencial na criança. E tudo isso se revela na corporeidade.

O corpo em suas formas, ritmos e gestos é linguagem para o outro. Corpo e linguagem articulam-se na expressão e na comunicação. Gonçalves (2006) afirma que a corporeidade é a forma de ser-no-mundo. Piaget (1999, p. 62) diz que, quando a criança se dirige aos seus iguais, sua linguagem é mais bem adaptada. Esse é um indício em favor da hipótese de que o intercâmbio de pensamento entre iguais constitui um tipo de socialização diverso das relações com o adulto. Assim, é bom deixar que as crianças criem suas histórias e as contem para os colegas. Um tema escolhido anteriormente pode gerar boas discussões. Este acaba sendo um momento de se verificar por onde anda a visão mundo e de corporeidade através da literatura trazida pelas crianças.

2 A imagem corporal e os sentimentos da criança

A criança exterioriza a imagem corporal na expressão, na postura, no tônus, na adequação da ação motora etc. Tudo isso revela a atitude do indivíduo diante do mundo. Gonçalves (2006, p. 110) afirma que:

Se o indivíduo fecha-se para si mesmo e para o mundo exterior, a sua imagem corporal, a sua imagem corporal, deformada no impedimento de abrir-se aos objetos, apresenta características de “courage caracteriológica”, de que fala Wilhelm Reich. No quadro patológico da histeria de conversão observa-se também uma modificação plástica da pessoa, plasmada na deformação da imagem corporal. Quando há separação nítida do sujeito e do objeto, essa pode ser observada numa postura corporal que mostra rigidez, inexpressividade, ausência de espontaneidade e movimentos mecanizados. A imagem corporal aberta ao mundo dos objetos revela-se numa postura corporal em que se percebe o corpo como que integrado em seu ambiente, participando dos ritmos circundantes.

Portanto, a imagem corporal pode ser deformada por sentimentos e emoções reprimidos ou fluir num contínuo reconstruir de si mesma, que se manifesta na liberdade de movimentos corporais expressivos e criativos. A imagem corporal está estreitamente ligada a uma imagem ideal de si mesmo, em que persistem os valores estéticos, éticos, morais etc. que o indivíduo incorporou ao longo de seu desenvolvimento e que está presente, de forma consciente ou inconsciente, no sujeito que percebe, sente e age. Neste sentido, Jean-Yves Leloup (1998) cita exemplos de corporeidade falando sobre o perdão. Ele diz que podemos perdoar alguém com a mente, podemos perdoar com o coração, mas o corpo é, frequentemente, o último que perdoa.

Isto acontece porque a memória corporal é sempre muito viva. Segundo Leloup (2000) o corpo registra etapas de evolução da consciência. O autor compara esta evolução com uma escada onde nosso primeiro local de memória é a vida intra-uterina. Em seguida, o nascimento, depois, a consciência familiar, consciência de si mesmo e de Deus. Em Leloup (1998, p. 117) “o coração é o centro da relação”. O corpo de memórias recebe cuidados ou descuidos. Forma-se ante os embates ou afetividades que recebe. A consciência que se funda nesse corpo de memórias costuma acompanhar a pessoa ao longo de sua vida. Lidar com crianças, requer escolher literaturas com exemplos de relações calcadas na alteridade. Essa será a nutrição para o corpo de memórias das crianças.

3 A linguagem corporal é um idioma

Diante dessas colocações, vamos percebendo a importância da relação entre literatura, corporeidade e infância. Com Leloup (1998) vê-se que, quando se toca um corpo, toca-se um templo. O papel dos pais e educadores deve ser o de propiciar às crianças que reconheçam o seu valor e valorizem os outros: corporeidade que revela alteridade. O gesto, a postura, a mímica, o sorriso, são reações corporais que traduzem mais ou menos, conscientemente, nossos estados psicoafetivos que são decodificados pelo outro com referência as suas próprias reações (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984). A influência da “linguagem corporal” dos pais e dos adultos que cercam as crianças deve ser cuidada, pois, a criança “aprenderá” sua linguagem gestual como “aprende” seu idioma.

Com Merleau-Ponty (2011) vê-se que, para nos compreendermos enquanto pessoas precisamos do outro. Para Merleau-Ponty (2011, p. 467) “o primeiro dos

objetos culturais é aquele pelo qual eles todos existem, é o corpo de outrem enquanto portador de um comportamento”. Literatura, linguagem e corporeidade são canais de construção da corporeidade. Quando esses canais revelam alteridade o corpo-infância aprende um novo idioma chamado “responsabilidade pela diferença do outro”. Em Lévinas (2003, p. 136) corporeidade é a própria sensibilidade, uma nudez ou um desenlace do ser. É a proximidade que significa encontro. Com as crianças, corporeidade é dividir o lanche, vestir as meias, alojar nas relações maternas, cuidar e educar. As escolhas literárias perpassam toda a educação. Com Lévinas (2003, p. 153), vê-se que:

A proximidade, a imediatez é gozar e sofrer pelo outro. Porém eu não posso gozar e sofrer pelo outro porque sou-para-o-outro, porque sou significação, porque o contato da pele é todavia a proximidade do rosto, responsabilidade, obsessão do outro, ser-um-para-o-outro; se trata do próprio nascimento da significação para além do ser.

Portanto, quando o outro não tem significado para o adulto, suas escolhas literárias correm o risco de serem preconceituosas na formação das crianças. Percebe-se que as marcas desses ensinamentos permanecem na corporeidade infantil. A literatura, com temas contrários à moral, produz preconceito e cinismo. A literatura, reveladora de alteridade, educa as crianças para uma personalidade ética.

Conclusão

Em Lévinas (2003, p. 156), quando o rosto do próximo “me olha” nada me é indiferente. Quanto mais respondo, mais responsabilidade tenho. Esse nascer de significação reflete sua continuidade na literatura que se apresenta à criança. Livros que falem de alteridade possibilitam a vivência e a experiência da criança nessa dimensão. Livros que refletem o preconceito, pelo contrário, negam o olhar, esquecem o outro, e fundam uma sociedade carregada de preconceito. Corporeidade e infância são temas urgentes na escola. As tensões da literatura fazem parte deste contexto. Carregadas de preconceito ou de alteridade, a literatura pode produzir personalidades éticas ou vazio existencial nas crianças. Marcas de escolhas literárias dos adultos, no universo infantil.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ARROYO, G. MIGUEL; SILVA, Maurício, Roberto da; (Orgs.) *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FOWLER, James W. *Estágios da fé*. Rio Grande do Sul: Sinodal, 1992.

FRANKL, Victor E. *Em busca de sentido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Sinodal, 1946.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir*. Corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 2006.

LAPIERRE, André. AUCOUTURIER, Bernard. *Fantasmas corporais e prática psicomotora*. São Paulo: Editora Manole, 1984.

LA TAILLE, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

L'ECUYER, Catherine. *Educar na curiosidade: como educar num mundo frenético e hiperexigente?* São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2015.

LELOUP, Jean Yves. *O corpo e seus símbolos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *De outro modo que ser: o más allá de la esencia*. Salamanca: Editora Sígueme, 2003.

_____. *Da existência ao existente*. Tradução de Paul Albert Simon. Campinas: Papirus, 1998.

_____. *De Deus que vem à ideia*. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Deus, a morte e o tempo*. Tradução de Fernanda Bernardo. Coimbra: Almedina, 1993a.

_____. *Difícil libertad: ensaios sobre o judaísmo*. Tradução de Juan Haidar. Madrid: Caparrós, 2004.

_____. *Do sagrado ao santo: cinco novas interpretações talmúdicas*. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *El tempo y el outro*. Edição Paidós Ibérica. Barcelona: Espanha, 1993b.

_____. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *Ética e infinito: diálogos com Philippe Nemo*. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.

_____. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993c.

_____. *Totalidade e infinito*. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. *Transcendência e Inteligibilidade*. Tradução de José Freire Colaço. Rio de Janeiro: Edições 70, 1984.

- MEREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo, Martins Fontes, 1977.
- VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WINNICOTT, Donald Woods. *Pensando sobre crianças*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- _____. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1983.