

A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da *pequena infância*

La dimensión corporal:
implicaciones en el cotidiano de la educación en la infancia temprana

Corporal dimension:
implications in the daily life of early infancy

La dimension corporelle:
des implications au quotidien de l'enseignement de l'enfance précoce

Data de recepção: OUTUBRO 20, 2008 / Data de aceitação: JULHO 28, 2009
Encontre este artigo em <http://www.javeriana.edu.co/magis>

Escrito por MÁRCIA BUSS-SIMÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
FLORIANÓPOLIS, BRASIL
marcia@ced.ufsc.br

Resumo

O presente artigo busca contribuir com o debate sobre as implicações curriculares dos conhecimentos a respeito da dimensão corporal das crianças no âmbito da educação da infância. Reporta-se a uma pesquisa de mestrado que buscou identificar as concepções de corpo, criança e educação na produção acadêmica recente dos estudos da infância. Tomou como corpus de análise dissertações de mestrado recentemente produzidas (1997 a 2003) em diferentes áreas de conhecimento. A partir dos dados levantados, procura-se estabelecer algumas implicações dos conhecimentos sobre as concepções de corpo na organização do cotidiano nas instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave autor

Educação infantil, cotidiano, dimensão corporal.

Palavras-chave descritor

Educação de crianças - ensino, avaliação curricular, corpo humano.

Transferência à prática

A análise da produção acadêmica indica a necessidade de continuidade de estudos que conduzam a uma compreensão mais ampliada das crianças e de sua dimensão corporal, uma vez que o corpo é certamente destinatário privilegiado de parte substantiva das práticas educacionais. É sobre ele que se exerce o controle, a repressão e o castigo. Em vários momentos, as ações ou não ações das crianças são restringidas; até mesmo aquelas ações que parecem comuns, como correr, pular, rolar, experimentar; querer ou não dormir, querer ir ao banheiro, querer ficar sentada em silêncio ou expressar-se através das múltiplas linguagens que as constituem.

Para citar este artigo | Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article

Buss-Simão, M. (2009). A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 129-140.

Palabras clave autor

Educación infantil, cotidiano, dimensión corporal.

Palabras clave descriptor

Educación de niños – enseñanza, evaluación curricular, cuerpo humano.

Resumen

El presente artículo busca contribuir con el debate sobre las implicaciones curriculares de los conocimientos acerca de la dimensión corporal de los niños en el ámbito de la educación en la infancia. Se refiere a una investigación de maestría que buscó identificar las concepciones de cuerpo, niño y educación en la producción académica reciente de los estudios de la infancia. Tomó como corpus de análisis disertaciones de maestrías recientemente producidas (1997 a 2003) en diferentes áreas del conocimiento. Se buscó a partir de los datos recolectados establecer algunas implicaciones de los conocimientos acerca de las concepciones de cuerpo en la organización del cotidiano en las instituciones de Educación Infantil.

Transferencia a la práctica

El análisis de la producción académica indica la necesidad de una continuidad en los estudios que conduzcan a una comprensión más amplia de los niños y de su dimensión corporal, una vez que seguramente el cuerpo es destinatario privilegiado de parte substantiva de las prácticas educacionales. Es sobre el cuerpo que se ejerce el control, la represión y el castigo. En varios momentos, las acciones o no acciones de los niños son restringidas; hasta mismo las acciones que parecen comunes, como correr, saltar, rodar, querer o no dormir, querer ir al baño; querer quedarse sentado quieto o expresarse por medio de múltiples lenguajes.

Key words author

Infant education, daily life, corporal dimension.

Key words plus

Education of children, study and teaching, curriculum evaluation, body, human.

Abstract

This article is intended to contribute to the debate on the curricular implications of knowledge of the corporal dimension of children within the sphere of education during their infancy. It refers to a mastery investigation undertaken to identify the notions of body, child and education in the recent academic production of studies of infancy. It took as corpus of analysis, dissertations of masteries recently produced (1997 to 2003) in various fields of knowledge. An endeavor was made to establish Information through the information gathered some implications of knowledge about the notions of body in the organization of daily life in Education Institutions for Infants.

Transference to practice

An analysis of the academic studies produced revealed the necessity of further investigation aimed at obtaining a broader understanding of children and of their corporal dimension, given that their body is a certainly privileged beneficiary of a substantial part of educational practices. In fact, control, repression and punishment are exercised on infants' bodies. Several times, actions or inactions by children are restricted; even actions that seem common, such as running, jumping, rolling, wanting or not wanting to sleep, going to the bathroom; remaining sitting down in silence or expressing through multiple languages.

Mots clés auteur

Enseignement pour les enfants, quotidien, dimension corporelle.

Mots clés descripteur

Enseignement pour les enfants, enseignement, évaluation du plan d'études, corps humain.

Résumé

Le présent article vise la contribution dans le débat des implications dans le plan d'études des connaissances autour de la dimension corporelle des enfants dans le cadre de l'éducation précoce. Il fait référence à une recherche de Maîtrise ayant cherché l'identification des conceptions du corps, de l'enfant et de l'éducation dans la récente production académique autour des études de l'enfance. Elle a pris comme corpus d'analyse, des soutenances de Maîtrise récemment produites (1997 – 2003) dans divers domaines de la connaissance. A partir des données recueillies, le but a été d'établir quelques implications des connaissances sur les conceptions du corps dans l'organisation du quotidien au sein des institutions d'enseignement pour les enfants.

Transfert à la pratique

L'analyse de la production académique marque le besoin d'une continuité des études menant à une plus vaste compréhension des enfants et de leur dimension corporelle, puisque le corps et le destinataire privilégié d'une grande partie des pratiques d'enseignement. C'est sur le corps que le contrôle, la répression et la punition sont exercés. A plusieurs instants, les actions ou non-actions des enfants sont limitées ; même les actions soi-disant courantes, telles courir, sauter, rouler, vouloir dormir ou non, vouloir aller aux toilettes, vouloir rester assis ou s'exprimer à travers divers langages.

Introdução

A preocupação com o corpo tem recebido algumas denominações diferenciadas, tais como: *corporeidade*, que numa definição ampla é uma idéia abstrata de corpo, de ser corpóreo; *corporalidade*, que em Francês e Espanhol têm distinções mínimas do termo corporeidade, mas na língua portuguesa não difere, ou seja, significa a qualidade de ser corpo, de ser material e; *corpo* que tem uma concepção predominante na história da Filosofia como instrumento da alma. Em busca de uma ampliação do conceito de corpo e de uma superação da dicotomia entre *natureza* e *cultura*, tenho optado pelo uso da expressão *dimensão corporal*, compreendendo-a como uma categoria que percebe que em nossa delimitação do que seja o *biológico*, encontram-se já todas as marcas das reflexões e concepções que construímos ao longo da história, ou seja, encontram-se já as marcas da cultura. Acredito que, o conceito de *dimensão corporal* delineado nos termos assim definidos seja possível compreender mais amplamente essa preocupação com o corpo, compreendendo-o de uma forma menos parcial e dicotômica.

Primeiras aproximações

O presente artigo busca contribuir com a reflexão em torno do conhecimento sobre a dimensão corporal e as possíveis implicações curriculares deste sobre as propostas educacionais voltadas para as crianças no âmbito da educação da infância. O ponto de partida para a produção do mesmo foi uma pesquisa que buscou identificar as concepções de corpo, criança e educação na produção acadêmica brasileira a respeito dos estudos da infância. O debate ancora-se no levantamento e análise das diferentes concepções de corpo evidenciadas nas dissertações de mestrado produzidas, entre os anos de 1997 e 2003, em diferentes áreas de conhecimento.¹

As diferentes concepções de corpo encontradas nas dissertações analisadas,² com as quais pretende-se dialogar, foram definidas tendo como critérios de nomeação as denominações utilizadas pelos próprios autores das dissertações, ou, quando estas denominações não se tornavam explícitas, procurou-se, com base na técnica de Análise de Conteúdo (Bardin 1977; L'Écuyer, 1990; Vala 1999), identificar a concepção de corpo subjacente às argumentações desenvolvidas pelos autores das dissertações. Essa busca resultou nas seguintes categorias: a) Corpo como consciência corporal. b) Corpo como histórico e *assujeitado*. c) Corpo como linguagem. d) Corpo como movimento. e) Corpo infantil como integral. f) Corpo como identidade. g) Corpo como biológico. h) Corpo como desenvolvimento motor.

Sobre as concepções de corpo nas dissertações analisadas

Não será possível aprofundar teoricamente as diferentes concepções de corpo evidenciadas nas dissertações analisadas, dados os limites de um artigo. O que se pretende, é trazer uma definição breve das mesmas, a

1 A referida dissertação intitula-se *Corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003)*.

A quantidade e as diferentes áreas em que as dissertações foram produzidas são: Educação (13), Antropologia (2), Psicologia (2), Educação Física (3), Enfermagem (2), Ciência da Computação (1), Ciências do Movimento Humano (2), Educação nas Ciências (2), Saúde Coletiva (1), Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde (1).

2 De um total de 29 dissertações teve-se acesso a 18 dissertações, as quais, formaram o *corpus* definitivo analisado: Educação (9); Antropologia (1); Psicologia (1); Educação Física (2); Enfermagem (2); Ciência da Computação (1); Educação nas Ciências (1); Saúde Coletiva (1).

Artigo Descrição | Descripción del artículo | Article description | Description de l'article

Este artigo é embasado nas análises de uma dissertação de mestrado já concluída em fevereiro de 2007, no Brasil, na Universidade Federal de Santa Catarina, na Linha Educação e Infância. A referida dissertação intitula-se: *Corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003)*.

A pesquisa contou com o financiamento parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

fim de, possibilitar um diálogo com o cotidiano das instituições educativas para a pequena infância.

Consciência corporal é um termo que foi privilegiado por muitos autores. Aqueles que assim denominaram: *Corpo como consciência corporal* concebem o corpo como meio de aquisição da consciência corporal e como forma de adquirir condições de relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo ou, pela reflexão, tomar consciência de suas ações. Os autores concebem que este *corpo* é constituído na história, no social, na cultura e na subjetividade. Nessa concepção de corpo os autores avançam para além da concepção de corpo como *esquema corporal* e como *imagem corporal*, sendo que a primeira delas tem sua fundamentação na neurologia e a segunda na psicanálise. Nesse sentido a concepção de *Corpo como consciência corporal* se caracteriza um conceito mais amplo, se comparado a essas duas denominações definidas como *esquema corporal* e como *imagem corporal*, pois, não se centra somente em questões cinestésicas, ou seja, considera em sua construção aspectos simbólicos e sociais.

Outra definição de corpo que foi identificada nas dissertações foi a de definição de *Corpo como histórico e assujeitado*, que envolve a concepção de corpo como produto social e histórico constituído em uma determinada cultura, e entende que esse corpo sofre *assujeitamento*, sobretudo nos espaços educacionais. Nessa perspectiva de compreensão de corpo, há uma ênfase nas determinações sociais, culturais e históricas na constituição da dimensão corporal como meio de visibilidade do *assujeitamento* dos corpos das crianças nos contextos educativos.

Também foi evidenciada uma concepção de *Corpo como linguagem*. Em tal concepção, o corpo é entendido em sua dimensão do gesto enquanto linguagem que expressa e comunica ao outro, que estimula as relações e interações da criança com o outro, com a natureza e consigo mesma. Inclui a dimensão da comunicação, da linguagem corporal, por meio da qual, a criança se comunica, *fala*.

Outra concepção de corpo presente na produção científica foi a de *Corpo como movimento*, sendo que nessa concepção ele é concebido em sua relação com o movimento, todavia, não o movimento como simples gesto mecânico, mas o movimento dotado de intencionalidades, de significados, de emoções, de expressões, ou seja, movimento contextualizado culturalmente. Os autores que nomearam corpo como movimento enfatizam a necessidade do movimento como algo inerente ao ser humano, sobretudo às crianças, e tecem críticas às constantes restrições de movimento impostas à elas em ambientes educacionais.

A concepção de *Corpo infantil como integral*³ foi evidenciada como uma proposição de superação da visão presente na pediatria de um corpo infantil doente e fragmentado. Esta concepção está atrelada à discussão de que historicamente, na pediatria, a proteção à infância tem seu cruzamento com a apreensão de corpo doente *versus* a apreensão do corpo infantil integral, constituindo-se numa ortodoxia, pois, quando se vê apenas o corpo doente vêem-se somente fragmentos da criança. Na busca por romper com essa concepção argumentam que para a criança ser apreendida em sua totalidade, deve-se ver o corpo infantil como integral. Vale ressaltar que, a partir dessa concepção de corpo, entra em discussão o paradigma da proteção à infância, em que a vulnerabilidade do corpo infantil sujeita as crianças a terem seus mínimos gestos interpretados pelos adultos. Esta é uma temática que se abordará mais adiante.

A concepção de corpo como *Corpo como identidade* foi assim definido, por alguns dos autores das dissertações analisadas, por ser considerado um importante significante da construção da individualidade associado aos processos de socialização. Nessa concepção é o corpo que porta as personas com as quais se transita pelos territórios coletivos e que indicam, por meio da fala, da postura e da aparência, as identidades.

A definição de *Corpo como biológico* inclui as concepções de corpo dos autores que definiram corpo na sua dimensão orgânica, física, em seu caráter biológico, referente à mensuração de crescimento psicométrico, dando relevância ao crescimento físico (peso e altura) como desencadeador da performance motora.

Por fim, a última concepção de corpo identificada nas dissertações refere-se ao *Corpo como desenvolvimento motor*. Este foi concebido por alguns autores, os quais tomam por base as etapas de desenvolvimento, enfatizando o desenvolvimento de habilidades motoras básicas de locomoção, equilíbrio e manipulação, as quais, são compreendidas pelos autores como pré-requisito para a realização posterior de habilidades motoras específicas e complexas. Nessa concepção a determinação biológica do corpo na constituição das crianças é ressaltada, dando ênfase às etapas de desenvolvimento motor e considerando a idade de 0 a 6 anos essencial para a formação do repertório motor das crianças. Desse modo, nessa concepção, considera-se essencial o desenvolvimento de atividades pedagógicas que contribuam para a educação motora infantil.

Percebe-se que as duas últimas concepções de corpo evidenciadas nas dissertações analisadas-*Corpo como desenvolvimento motor* e *Corpo como biológico*-têm como sustentação teórica uma concepção de corpo vinculada ao campo das ciências naturais e

³ Das dissertações analisadas somente uma delas, proveniente da área da Saúde Coletiva, que trouxe essa concepção.

biológicas. Estudos e pesquisas no Brasil alertam que a dimensão corporal, historicamente tem seu aporte teórico vinculado ao campo das ciências naturais e biológicas. Diversos autores apontam que essa perspectiva constituiu-se como hegemônica, especialmente com o advento do *movimento higienista* (Gondra, 2002; Rocha, 2000; Soares, 1994; 1998; 2001). Em oposição a essa perspectiva, hegemônica dos determinismos e reducionismos do campo das ciências naturais e biológicas, passou-se a conceber a dimensão corporal, como construção histórica, social e cultural. Nesse sentido, na análise das dissertações evidenciou-se que, no campo teórico, essa segunda perspectiva tem se fortalecido sendo que foi evidenciada na grande maioria das dissertações examinadas.

Poder-se-ia arriscar afirmar que todas as concepções de corpo evidenciadas nas dissertações analisadas constituem dimensões de um só corpo? Poder-se-ia afirmar que ao se ater a uma só dessas dimensões se compreenderá o corpo de modo limitado e reduzido? Como buscar, então, uma compreensão ampliada da complexidade das relações dessas dimensões do corpo, que no conjunto o constituem?

Corpo como natureza - Corpo como cultura

A dimensão corporal tem sido concebida, ao longo da história, ora como natureza, ora como cultura; ora como *herança* da natureza biológica, ora como *herança* cultural, social e histórica. Nesse patamar, até muito recentemente, essas duas dimensões vinham sendo compreendidas de modo separado, sem que as relações entre elas fossem consideradas, de tal forma que o que existia era apenas uma polarização absoluta das concepções. Desta forma, o alerta de Giorgio Agamben (2005) é que atentemos ao risco de deixar à sombra aspectos essenciais da complexidade das relações que se estabelecem entre estas duas formas de *herança* se mantivermos a perspectiva de concebê-las de forma reduzida, como simples oposições.

Conforme já destacado acima, a dimensão corporal concebida como construção histórica, social e cultural, contrapôs-se a perspectiva biológica e hegemônica, gerando uma tensão entre as duas correntes. No entanto, na ânsia de se legitimar as determinações sociais, culturais e históricas na constituição da dimensão corporal, os estudiosos e 'defensores' dessa perspectiva de compreensão do corpo como determinado pelas condições sociais, culturais e históricas deixaram de considerar a, também inegável, determinação biológica na constituição da dimensão corporal, configurando o que Maria da Conceição Xavier de Almeida (2002), definiu como um período marcado pela *biofobia*, ou seja, um horror a tudo que lembrasse o biológi-

co. Essas tensões entre o biológico e o cultural acabam acarretando muitos problemas para uma maior compreensão da dimensão corporal nos estudos da infância. Conforme salientam Allison James, Chris Jenks e Alan 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).

Nesse sentido, uma contribuição na busca de superar esses reducionismos é dada pelos estudos de Maria Isabel Brandão de Souza Mendes e Terezinha Petrucia da Nóbrega (2004) ao destacarem que o homem deve ser considerado como um ser biocultural, porque é, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. No ser humano, o corpo, a natureza e a cultura se interpenetram por meio de uma lógica recursiva e o que é biológico no ser humano encontra-se simultaneamente infiltrado de cultura.

Ao considerar a necessidade de compreender o corpo como interconexão entre natureza e cultura, e para que seja possível captar aspectos essenciais da complexidade das relações entre essas duas formas de *herança*, Ana Márcia Silva (1999, p. 205) 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". Na esteira dessas considerações, portanto, concebe-se que tanto a infância como o corpo, são determinados e constituídos nas dimensões sociais, culturais e históricas, e também biológicas, já que não faz mais sentido, como o já esposto, continuar afirmando oposições entre natureza e cultura.

Por que a crítica aos dualismos?

A resposta a essa indagação parece simples: Porque os dualismos levam a intervenções dualistas! Todavia as implicações nas intervenções não são tão simples, já que o binômio inseparável entre natureza e cultura, quando concebido de forma dicotômica, como destaca Maurício Roberto Silva (1999), leva à interpretações do tipo *naturalista* não ficando limita-

das apenas aos *biologismos* ou *fisicalismos*; pois, não se invoca somente a natureza física para explicar os fatos sociais; invoca-se muitas vezes também a natureza psíquica, moral, política da humanidade, enfim, da condição humana. Isto quer dizer que se invocam comportamentos supostamente *universais*, independentes de tempo, espaço e contexto, porque se referem a qualidades absolutas e perenes da nossa espécie ou a frações dela.

Considerando que ao nos relacionar com as crianças estaremos *intervindo*, consciente ou inconscientemente, na constituição de suas identidades e interações, entendo ser necessário tematizar a dimensão corporal das crianças frente aos contextos educativos. Tal necessidade coloca como central a questão de qual postura adotar neste debate. Os estudos que consegui realizar, até aqui, em torno desse tema, me levaram à compreensão que esta questão deve ser trabalhada buscando manter um diálogo horizontal entre as dimensões da natureza e da cultura, considerar ambas como constituintes da dimensão corporal.

Os estudos no campo da *Pedagogia da Infância* termo cunhado por Eloísa Acires Candal-Rocha (1999) em sua tese de doutorado, na qual analisa a produção científica dos últimos anos no campo da Educação Infantil no Brasil têm indicado que a compreensão da indissociabilidade entre as dimensões do *cuidar* e do *educar* possibilitaram, ao menos no plano teórico e legal, superar a visão de creche, como espaço de guarda ou tutela, e a de pré-escola como espaço de preparação para a escolarização futura. Todavia, para que as crianças tenham direito a uma educação infantil com qualidade socialmente referenciada, há que se dar ao termo *cuidar*, um significado para além do *cuidar do corpo* e tudo o mais que essa compreensão envolve.

A respeito das categorias, *cuidar* e *educar*, cabe um esclarecimento de sua origem histórica, sobretudo, no contexto brasileiro. Para esse esclarecimento, recorro a Ana Beatriz Cerisara a qual, salienta que a compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm a função de educar e cuidar de forma indissociável é relativamente recente. Essa compreensão adveio de um debate sobre a "falsa divisão" existente nas perspectivas educativas e assistencialistas de atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. A autora destaca: "A análise e debate em torno desses tipos de instituições tornou possível constatar que esta dicotomização entre educar e assistir as crianças devia ser superada e avançar em direção a uma proposta menos discriminadora" (Cerisara, 1999, p. 13). Desse modo, buscaram-se os termos *cuidar* e *educar* objetivando "equilibrar" o atendimento a essas crianças, sujeitos de direitos, que necessitam de cuidado e também de educação. Nas palavras de Déborah Thomé-Sayão (2005, p. 158) foi uma "[...] tentativa de ultrapassar

a visão de cuidado associada unicamente à assistência relacionada às satisfações mais imediatas da criança situadas na esfera dos cuidados com o corpo como a troca de fraldas, alimentação e higiene".

Todavia atualmente, depois de superada, pelo menos no plano teórico e legal, a visão de creche como espaço de guarda ou tutela e a de pré-escola como espaço de preparação para a escolarização tem-se discutido que o termo "*cuidar*", em particular, não se constitui exclusivamente para a Educação Infantil, já que existe um certo entendimento de que o *cuidar* e o *educar* constituem-se em especificidades dessa área. Sônia Kramer e Luis Cavaliere-Bazílio (2003, p. 77) destacam que "[...] há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil; contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou devíamos cuidar!".

Déborah Thomé-Sayão, em sua tese de doutorado, destaca que percebeu nas falas dos entrevistados de sua pesquisa que o termo "*cuidar*" virou "*chavão*":

A idéia de cuidado aparecia nas falas de profissionais bastante reforçadas pelos documentos advindos do Ministério da Educação e incorporados pela produção teórica nacional. Parece-me que em todos os cursos de formação de professores e professoras, seja em serviço ou na graduação, o discurso do educar e cuidar virou "*chavão*". Era o que de mais avançado tínhamos (ou temos?) para justificar a especificidade da Educação Infantil? (Sayão, 2005, p. 174).

Sayão (2005) constatou ainda que os sujeitos de sua pesquisa, apesar de utilizarem o termo *cuidar* sempre acompanhado do termo *educar*, na prática, esse cuidado se traduzia em cuidado específico e atenção ao corpo e à afetividade: "No entanto, nas práticas, o cuidado é específico e refere-se à atenção ao corpo, ao domínio de alguns conhecimentos pelas crianças associados à afetividade durante a ação" (Sayão, 2005, p. 180).

Na esteira da indagação de Sayão (2005, p. 164), "Será que a simples associação dos termos garante o direito de todas as crianças à Educação Infantil de qualidade?". Pode-se afirmar que a associação dos termos, *cuidar* e *educar* permitiu, romper com alguns conceitos e concepções arraigados, sobretudo no âmbito legal e teórico. Todavia, para que as crianças tenham direito a uma Educação Infantil de qualidade, há que se dar um significado ao termo *cuidar* para além do "*cuidar do corpo*" e tudo que essa compreensão envolve.

A análise da produção acadêmica supra citada nesse texto aponta para a necessidade de continuidade de estudos que conduzam a uma compreensão mais ampliada das crianças e de sua dimensão corporal, uma vez que o corpo é certamente destinatário privile-

giado de parte substantiva das práticas educacionais. É sobre ele que se exerce o controle, a repressão e o castigo como reforça José Gimeno-Sacristán (2005, p. 65): “[...] 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”. Em vários momentos observamos as ações ou não ações das crianças sendo cerceadas; até mesmo aquelas que parecem comuns, como correr, pular, rolar, experimentar; querer ou não dormir, querer ir ao banheiro, querer ficar sentada em silêncio ou expressar-se através das múltiplas linguagens que as constituem.

Desse modo, considera-se que a temática da conservação das crianças, arraigada ainda na concepção da vulnerabilidade física e moral como sendo característica da própria infância, traz conseqüências para as relações entre adultos e crianças, sobretudo pelo fato de que essas relações se traduzem em *poder*.

Nos contextos educativos da pequena infância, em que o tamanho e a vulnerabilidade do corpo infantil são diametralmente opostos aos dos adultos, induzem à dependência das crianças. Essa temática da vulnerabilidade corporal das crianças, encontra “eco” no paradigma da proteção e do controle, no qual, a fragilidade da criança é destacada, enfatizando a ausência de autonomia e a necessidade de sua proteção. Todavia, cabe o alerta: vulnerabilidade e dependência diferem de passividade e submissão. Considera-se inegável a obrigatoriedade de proteção às crianças, todavia, os estudos recentes, sobretudo provenientes do campo dos estudos sociais da infância, têm posto em discussão que esse direito de proteção esteja em consonância com os direitos de provisão e sobretudo, com os direitos de participação.

As faces da dimensão corporal

Considerando que a dimensão corporal envolve não somente aspectos do cuidado do corpo, ou seja, os momentos de higiene e alimentação no cotidiano nas instituições de Educação Infantil e que os conhecimentos sobre as concepções de corpo trazem implicações educativas, propõe-se a justificação da dimensão corporal como legítima a partir de cinco aspectos: a) corpo como suporte, instrumento e portador da aprendizagem humana; b) corpo como direito ético, no qual, todos têm o direito de ter um corpo; c) corpo como identidade; d) corpo como linguagem, expressão, “fala” e meio de comunicação; e) corpo como conhecimento.

Três desses aspectos da legitimidade do corpo são definidos por Georges Vigarello (2003) como *faces* da existência corporal. A primeira delas é definida

por ele como a *face do princípio da eficácia*, contudo, optou-se por uma redefinição de corpo como suporte, instrumento e portador da aprendizagem humana. Para Vigarello nessa *face* podem ser incluídos os recursos técnicos que o corpo utiliza da mecânica e dos sistemas orgânicos, ou seja, a sua capacidade de ação sobre os objetos. Referente a essa *face* pode-se pensar em todas as habilidades e procedimentos físicos cotidianos que adultos e crianças realizam, bem como nos “[...] saberes e nas práticas colocadas em jogo para a manutenção do corpo, o aumento de sua resistência ou de seu poder, saúde, higiene ou mesmo treinamentos corporais variados” (Vigarello, 2003, p. 22).

A segunda *face* definida pelo referido autor é *face do princípio de propriedade* e buscando redefini-la, optou-se pela definição de direito ético ao corpo, isto é, que todos têm o direito de ter um corpo. Para Vigarello (2003, p. 22) essa *face* se caracteriza pela “[...] posse, pelo corpo, de um espaço e, nele, de um território totalmente pessoal, ou seja, apropriação do ser no mais íntimo de si”. Nessa perspectiva pode-se pensar também em grandes problemáticas que atingem muitas crianças, em diferentes contextos, referente à fome, à violência e aos maus-tratos físico, sexual, emocional e psicológico.

A discussão da legitimidade do corpo como direito ético é problematizada por Selvino José Assmann (2001), que aborda o tema cruzando-o com questões filosóficas, sociais, culturais e econômicas, pois para ele 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).

Contudo, é preciso ir além da denúncia e escapar da lógica do individualismo, da competitividade, do totalitarismo ou, como define Assmann (2001), do *globalitarismo*,⁴ que, aliados à inovação tecnológica, menosprezam e desprezam a existência do outro. Nessa lógica, quem não conseguir derrotar e eliminar o outro perde a possibilidade de reclamar para si o direito de viver e as garantias mínimas de recursos alimentares, culturais e econômicos.

Cabe o alerta de que as crianças se constituem no grupo, ou na categoria em maior desvantagem de reclamar para si essas possibilidades, já que a desigualdade social afeta sobretudo os setores da população mais pobres e as crianças, pois “[...] a exclusão social opera também nas variáveis geracionais (tal como nas diferenças de classe, etnia ou de gênero), afetando de

4 O termo Globalitarismo utilizado por Assmann foi cunhado por Milton Santos em seu livro *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 174 p.

modo muito expressivo as crianças” (Sarmiento, 2002, p. 17). Constituindo-se, desse modo, as discussões do corpo como direito ético um tema legítimo nos estudos da infância e das crianças.

A terceira *face* da dimensão corporal defendida por Vigarello (2003) como a *face do princípio da identidade* foi redefinida, por mim, como: corpo como identidade. Vigarello caracteriza essa face como “[...] manifestação, pelo corpo, de uma interiorização ou de um pertencimento que designa o sujeito” (Vigarello, 2003, p. 22). Pensando nessa legitimidade as contribuições de Guacira Lopes-Louro (1999, p. 14) tornam-se relevantes pois para ela os “[...] nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por fim a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em conseqüência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambigüidades nem inconstância”. Nesse sentido, pode-se compreender a materialidade do corpo como definidora de identidades, todavia, somos sujeitos de identidades transitórias, tanto as identidades sexuais, de gênero, de raça, de nacionalidade e de classe. Assim, o corpo ao se constituir de uma materialidade instável, sobretudo na infância, essas identidades não são fixas ou estáveis, mas sim constituídas de um caráter relacional e múltiplo o que confere uma fluidez e uma inconstância às identidades.

Allison James, Chris Jenks e Alan Prout (2000), ao produzirem pesquisas etnográficas com as crianças, evidenciaram que entre as crianças, as experiências do corpo, e sobretudo de diferenças corporais, se constituem em importantes significantes para a identidade social. Os sociólogos perceberam sobretudo que cinco aspectos do corpo das crianças constituíam-se como significativos para elas: “[...] estatura, forma, aparência, sexo e desempenho. Cada um desses aspectos funcionava como fonte flexível e mutável para as interações, identidade e relacionamentos em formação das crianças” (James, Jenks & Prout, 2000, p. 119). Os autores salientam que a despeito dessa significância, as diferenças corporais têm sido utilizadas para criar a *criança* como categoria diversa nas culturas ocidentais, que acabam se constituindo em estereótipos do que seja um corpo de criança com desenvolvimento *normal*. Esses estereótipos são percebidos como relevantes tanto para os pais como para as crianças, e alguns desvios desses padrões de *normalidade* podem gerar intensa angústia, tornando-se significativos para a constituição da identidade social.

Todavia, os referidos autores sublinham que, apesar de esses estereótipos se constituírem relevantes para as crianças, elas não os absorvem passivamente, elas os assimilam ativamente e usam esses conhecimentos para compreender não somente seus corpos, mas também seus relacionamentos com outros cor-

pos. Assim as crianças chegam a um entendimento não só de seus corpos em constante mudança, mas também dos corpos de seus colegas. Outro fator interessante é que esses entendimentos são ainda contextualizados de modos, por vezes antagônicos, nos diversos e variáveis contextos institucionais nos quais tais mudanças ganham significado. Por exemplo, em contextos educacionais, crianças de seis anos de idade podem se considerar ou se perceber grandes ao se compararem as crianças do berçário, aliás nesse contexto elas são, em tamanho corporal, as maiores! Já quando elas ingressam no Ensino Fundamental voltam a ser novamente as menores! Desse modo, o tamanho corporal e a materialidade instável do corpo é, na infância, um recurso essencial na aquisição e na ruptura da identidade.

Assim, a dimensão corporal das crianças deve ser compreendida como um terreno instável, passível de modificações, com conseqüências na constituição das identidades que precisam ser problematizadas quando se trabalha com crianças pequenas, sobretudo em contextos educativos.

Além das três *faces* enumeradas por Vigarello, considera-se necessário incluir mais duas *faces*, sendo uma delas a *face do corpo* como expressão, *fala*, meio de comunicação. A esse respeito, pode-se recorrer aos estudos de Maurice Merleau-Ponty (1999), que, em seu livro *Fenomenologia da Percepção*, ao tratar do corpo como expressão e fala, afirma:

Sempre observaram que o gesto ou a fala transfiguravam o corpo, mas contentavam-se em dizer que eles desenvolviam ou manifestavam uma outra potência, pensamento ou alma. Não se via que, para poder exprimi-lo, em última análise o corpo precisa tornar-se o pensamento ou a intenção que ele nos significa. É ele que mostra, ele que fala (Merleau-Ponty, 1999, p. 267).

A gestualidade e a linguagem corporal para Diana Milstein e Héctor Mendes (1999, p. 29), “[...] es así considerado como un medio que deja ver el estado interior del individuo, y por lo tanto a través de la educación corporal se estarían ‘educando’ los afectos, las emociones y demás rasgos de la personalidad”. Assim, compreensão do corpo como linguagem pode contribuir efetivamente na ampliação das linguagens, das interações e da leitura de mundo por parte das crianças, propondo a *ampliação e diversificação dos conhecimentos* e das *experiências* das crianças, como destaca Augusto Santos-Silva (2003, p. 270): “Toda essa discussão sobre corpo e infância ganha enorme relevância, sobretudo se considerarmos as crianças como seres sociais corpóreos por excelência, enfim, como agentes ativos da vida social” sendo que “[...]”

o corpo, o movimento, as emoções, as diferentes linguagens, entre outros elementos, são instrumentos de apreensão da cultura” (Sayão, 2005, p. 25).

Como quinta *face*, inclui-se a *face* do corpo como conhecimento, nessa *face*, a dimensão corporal é conhecimento pelo corpo. Como exemplo, pode-se citar a situação em que uma criança aprende a caminhar; não se está aqui desconsiderando que o caminhar sobre duas pernas é uma construção histórica e cultural, todavia, o que se pretende frisar é um *conhecimento pelo corpo* para se aprender a caminhar. Pretende-se enfatizar como destaca Pierre Bourdieu (2001) que, pelo fato do corpo ter a capacidade de estar presente no exterior e no mundo é impressionado e duravelmente modificado por ele, pois fica exposto às suas regularidades, tendo assim adquirido um sistema de disposições ajustado a tais regularidades o que faz com que,

[...] o corpo se ache inclinado e apto a antecipá-las praticamente em condutas que mobilizam um *conhecimento pelo corpo* capaz de garantir uma compreensão prática do mundo bastante diferente do ato intencional de decifração consciente que em geral transparece na idéia de compreensão (Bourdieu, 2001, p. 166, grifo do autor).

Além desse aspecto, considera-se que o corpo tem sido *objeto* de conhecimento de estudos e de pesquisas desde o século XIV, século no qual, inicialmente no campo da medicina, aparecem as primeiras dissecações do corpo humano. Nessa perspectiva do corpo como *objeto* de conhecimento, Michel Foucault é um dos primeiros a denunciar, em seus estudos, que os conhecimentos sobre o corpo foram constituídos pelo poder nas instituições médica, militar e escolar.

Além de o corpo ser considerado apenas *objeto* de conhecimento ao longo de nossa história *Pierre Bourdieu* (2001) enfatiza que vinte séculos de um platonismo difuso e de leituras cristalizadas no Fédon levaram a ver o corpo com um empecilho ao conhecimento e a se ignorar a especificidade do conhecimento prático, sendo esse tratado ora como mero obstáculo ao conhecimento, ora como ciência principiante. Todavia, como destaca o próprio Bourdieu, aprende-se pelo corpo, pois a ordem social se inscreve nos corpos e “[.....] as injunções sociais mais sérias se dirigem ao corpo e não ao intelecto, o primeiro tratado como um ‘rascunho’” (Bourdieu, 2001, p. 172, grifo do autor).

A partir dessas *faces* do corpo, pretende-se apontar a relevância e a legitimidade da dimensão corporal na constituição das crianças e das suas diferentes infâncias. No entanto, como diz a poesia de Loris Malaguzzi (apud Edwards, Gandini & Forman, 1999) sobre *as cem linguagens* das crianças, “[...] a escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo; dizem-lhe:

de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça; de escutar e de não falar; de compreender sem alegrias; de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal [...]”. Destaca-se que as reflexões aqui tecidas objetivam contribuir com indicações a partir dos conhecimentos a respeito da dimensão corporal das crianças no âmbito da educação da infância, para isso não é preciso que *troquemos* nossas práticas por *novas* práticas, precisamos sim, nos conscientizar de nossas práticas, refletindo sobre elas, dialogando com as teorias!

Implicações curriculares da dimensão corporal no cotidiano da Educação Infantil

A partir dos estudos sobre a dimensão corporal, e, da análise dos dados levantados, procurarei identificar algumas implicações dos conhecimentos sobre as concepções de corpo na organização do cotidiano nas instituições de Educação Infantil. É freqüente a idéia de que a dimensão corporal envolve somente aspectos do cuidado do corpo, ou seja, os momentos de higiene e alimentação, também tantas vezes considerados momentos e situações menos ‘nobres’ do cotidiano educativo.

Como incluir essa dimensão no planejamento da *rotina*; da alimentação; do sono; da organização dos espaços; das possibilidades de interações; das brincadeiras, das diferentes linguagens?

Para iniciar estas reflexões tomei o termo *rotina* pelo fato de que, freqüentemente, o mesmo tem sido utilizado, em contextos educativos, como meio de criação de hábitos e atitudes que precisam ser adquiridos pelas crianças. Para isso, criam-se horários para comer, dormir, brincar, desenhar, ouvir música, ir ao parque, fazer higiene, organizados como um processo de repetição mecânica que passa a se reproduzir dia após dia, como se isso fosse natural e não apenas consequência de uma forma social e cultural de organizar o trabalho na instituição.

Nessa ordenação das rotinas estabelecidas nos contextos educativos, além da conformação dos tempos e dos espaços há, uma conformação da própria infância e de seus corpos. As crianças, por sua vez, ora se *amoldam* a essas conformações ora *burlam* ou *transgridem* essas rotinas, de formas variadas, num esforço de resistência.

Uma perspectiva de formação que vise a construção de um mundo melhor, mais justo para todos, tolerante, pacífico e feliz, necessita romper com essa perspectiva fortemente mecânica, autoritária e unificadora da ordenação dos contextos educativos. Nesse sentido compete aos compromissados com tal perspectiva, proporem alternativas, aos contextos educativos. Que nas instituições existam cotidianos e não ro-

tinias. Cotidianos que envolvam uma organização onde haja espaço para o surgimento do novo, da surpresa, da novidade, do inesperado, enfim do movimento constante da vida. A superação consiste em não permitir que esse cotidiano se torne em uma rotina rotineira!

Outro momento a ser refletido é o da alimentação, pois comer não é só introduzir alimentos pela boca, definição encontrada no dicionário. A alimentação pode ser definida como um momento rico de experiências, de encontros e relações, não só com a comida mas, também, com as outras crianças e com os adultos. O momento da alimentação não precisa se restringir a um disciplinamento e controle dos corpos que precisam manter posturas rígidas ao se alimentar. Em muitos casos, ainda, esse controle vem associado a uma imposição de comer tudo o que está no prato, sem se levar em conta gostos, preferências e disposições das crianças.

É importante deixar claro que não se pretende afirmar que na situação do coletivo de uma instituição cada um possa fazer o que quiser. O que se quer destacar é a necessidade e a possibilidade de atentar para particularidades e modos específicos de conduzir esse *ritual* da alimentação, estratégias que possam ser mais favorecedoras de uma formação para a solidariedade, cidadania, criatividade, etc. Tenho acompanhado atividades em algumas instituições e entrado em contato com possibilidades experimentadas por educadores compromissados com um outro jeito de fazer educação. Outras formas são possíveis, por exemplo: permitir que as crianças se sirvam e escolham o que desejam comer, pensar espaços alternativos que permitam as relações e interações nesses momentos, bem como estratégias que favoreçam o exercício da autonomia e do prazer, tais como piqueniques e passeios.

Outro tema que me chamou a atenção nos debates sobre as rotinas nas creches e pré-escolas foi o *momento do sono*. Aqui também entendo que pode haver contribuições dos estudos e discussões a respeito do corpo. Este momento é muitas vezes organizado e definido a priori, ou seja, todas as crianças devem dormir em determinado horário, para isso são desenvolvidas estratégias que convergem diretamente sobre os corpos das crianças. Muitas vezes é preciso *desnaturalizar* o hábito de dormir, pois assim como algumas crianças necessitam realmente dormir em determinados horários e, impedir essa necessidade, seria agressivo, do mesmo modo, o contrário também o será, ou seja, obrigar uma criança a dormir quando ela não tem essa necessidade, utilizando-se, para isso, de estratégias coercitivas, é igualmente agressivo.

A organização e o planejamento dos espaços e dos tempos também merecem atenção nessas reflexões, já que, são essenciais como meios para as interações e as experiências corporais das crianças. Consi-

derando a relevância dessa dimensão na constituição das crianças e de suas infâncias, é necessário atentar para a possibilidade em diversificar os espaços planejados para que as crianças possam viver corporalmente sua infância.

Pensando nessas interações, que se dão por meio da dimensão corporal, as brincadeiras e as linguagens devem ser diversificadas, permitindo diferentes experiências com o corpo, tanto em espaços amplos como em espaços mais restritos. Essas experiências devem ainda envolver as diferentes linguagens, que se caracterizam como uma especificidade na educação dessa faixa etária, possibilitando, por meio delas, o acesso ao conhecimento. Conhecimento este, materializado na literatura, no cinema, e que também, sistematizado como conhecimento nas línguas, na matemática, nas ciências naturais e sociais.

Suely Amaral-Mello (2005, p. 28) contribui com essas reflexões salientando a necessidade das instituições de Educação Infantil privilegiarem as diferentes linguagens em atividades diversas, como maquete, jogo de faz-de-conta, dança, etc., pois, “[...] ao tratar dessas atividades, não tratamos de atividades de segunda categoria, mas de atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana”. Pois, é por meio do jogo, das interações e da linguagem que se enriquece e se contribui para o processo de desenvolvimento infantil.

Nessa etapa da educação básica, que tem como preocupação a educação de crianças de 0 a 6 anos, tem-se como função fundamental, contribuir e ampliar o desenvolvimento das bases fundamentais para os processos de aprendizagem. Josefina López-Hurtado (2001, p. 19-20) corrobora com essa concepção indicando que, na Educação Infantil, “[...] se trata de lograr aspectos del desarrollo y la formación del niño, más que de sus conocimientos [...] no se debe aspirar a que aprenda más, sino a que su desarrollo y formación sean más amplios e integrales”.

Objetivando contribuir para esse desenvolvimento amplo e integral das crianças é preciso contemplar no trabalho educativo situações que ampliem as possibilidades dos jogos, das interações e das linguagens, sendo que, a dimensão corporal, sendo sempre uma presença material inegável, muitas vezes, para os adultos, está ausente desses processos, todavia para as crianças é presente e evidente. Como consequência desses desencontros, uma necessidade que tem se colocado para os professores, sobretudo na pequena infância, é um esforço em ‘ler’ e compreender a linguagem corporal das crianças nas relações e nas brincadeiras.

Assim, para que a defesa dos direitos das crianças não se configure como paradoxal, há que se conhecer mais as crianças, suas particularidades, suas

formas de ver o mundo, suas formas de construir e expressar o conhecimento e dele se apropriar, suas formas de se relacionar com os adultos e com as outras crianças e de considerá-las em seus diferentes contextos sociais, culturais, étnicos, religiosos e geográficos. Sem negar a preocupação em relação à apropriação do patrimônio de conhecimentos sistematicamente acumulados pela humanidade (direito legítimo de todas as crianças), considerando como especificidade, não só da educação infantil, além do conhecimento científico, o conhecimento da arte, e o conhecimento ético ou da vida, como define Sônia Kramer (2008).

Reflexões finais: uma concepção de educação que inclua a dimensão corporal

Sendo que a concepção de educação norteia a intervenção-prática, considera-se que é preciso pensar uma educação que inclua a dimensão corporal já que ela é a dimensão mais 'presente' materialmente. Posto que essa é a dimensão materialmente palpável os processos de socialização constituem-se de forma mais intensa sobre ela. Gimeno-Sacristán (2005, p. 64) reforça essa compreensão nos seguintes termos: "Essa base material do ser humano será um primeiro território a 'normalizar' [...] e primeiro critério para comparar os indivíduos, hierarquizar-los e classificá-los". Os processos de apropriação e produção cultural, por meio dos quais as crianças participam da vida social nas instituições educacionais ou fora delas, incidem diretamente sobre sua dimensão corporal.

Identifica-se a necessidade de sistematizar propostas educativas em que o processo de socialização inclua as crianças e sua dimensão corporal. Essa inclusão das crianças não pressupõe a exclusão dos adultos, ao contrário! Como diz Walter Omar Kohan (2007) só *o encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto* permite viver outras realidades com intensidades criadoras, disruptoras e revolucionárias. Ainda que se compreende a responsabilidade do adulto no processo educativo, é preciso que o projeto educacional seja organizado de forma que as crianças tenham voz e participem. Essa participação precisa incluir as múltiplas formas de interações e, sobretudo, que contemple as diferentes dimensões que constituem as especificidades das crianças e dos adultos.

Uma vez que a dimensão corporal, sobretudo na infância, se constitui uma dimensão privilegiada por meio da qual as crianças participam da vida social, ela precisa ser contemplada. Nesse sentido, como já anunciado nesse artigo, a temática da vulnerabilidade corporal das crianças, encontra "eco" no paradigma da proteção e controle, no qual a fragilidade da criança é destacada, enfatizando sua ausência de autono-

mia e a necessidade de sua proteção. A vulnerabilidade do corpo infantil sujeita as crianças a terem seus mínimos gestos interpretados pelos adultos, assim a concepção da vulnerabilidade física e moral como característica da própria infância, traz conseqüências para as relações entre adultos e crianças. Cabe o alerta, vulnerabilidade e dependência não são sinônimos de passividade e submissão!

Sobre a autora

Márcia Buss-Simão é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGÉ; da Linha de Ensino e Formação de Educadores, da Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC– Brasil. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância.

Referências

- Agamben, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Almeida, M. da C. de (2002). Borboletas, homens e rãs. *Margem*, 15, 41-56.
- Assmann, S. J. (2001). O direito à vida ameaçado. *Revista Motrivivência: Educação Física, Corpo e Sociedade*, 11 (16), 17-33.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2001). O conhecimento pelo corpo. In *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 157-198.
- Buss-Simão, M. (2007). *Corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003)*. Dissertação (mestrado), PPGÉ/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 224 p.
- Cerisara, A. B. (1999). Educar e cuidar: por onde anda educação infantil? *Revista Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, 17 (número especial), 11-21.
- Courtine, J.J.; Corbin, A. & Vigarello, G. (dir.) (2008). *História do corpo: 2. Da revolução à Grande guerra*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Courtine, J.J.; Corbin, A. & Vigarello, G. (dir.) (2008). *História do corpo: 3. As mutações do olhar: o século XX*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Edwards, C, Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gimeno-Sacristán, J. (2005). *O aluno como invenção*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gondra, J. G. (2002). Modificar com brandura e prevenir com cautela: racionalidade médica e hi-

- gienização da infância. In M. C. de Freitas & M. Kuhlmann Jr. (2002). *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez Editora. 289-318.
- Hurtado, J. (2001). *Un nuevo concepto de educación infantil*. La Habana, Cuba: Pueblo y educación.
- James, A.; Jenks, C. & Prout, A. (2000). O corpo e a infância. In W. O. Kohan & D. Kennedy (2000). *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. 2a Edição Petrópolis: Vozes. 207-238.
- Kelle, H. (2001). The Discourse of 'Development': how 9-to 12-year-old children construct 'childish' and 'further developed' identities within their peer culture. *Childhood, A Global Journal of Child Research*, 8 (1), 95-114.
- Kelle, H. (2006). Sprachtests – ethnographisch betrachtet: ein Beitrag zur Kulturanalyse frühdiagnostischer Testverfahren. *Zeitschrift für qualitative Bildungs, Beratungs, und Sozialforschung*, ZBBS 7. 2, S. 271-292.
- Kelle, H. (2007). 'Altersgemässe Entwicklung' als Massstab und Soll. Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 110-122.
- Kohan, W. O. (2007). *Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios da filosofia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kramer, S. (2008). Entrevista concedida à Márcia Buss-Simão e Moema Helena K. de Albuquerque-Kiehn. *Revista Eletrônica: Zero a Seis*, 17. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/959>.
- Kramer, S. & Bazílio, L. C. (2003). *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Louro, G. L. (org). (1999). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mello, S. A. (2005). O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In A. L. G. de Faria & S. A. Mello (org.). (2005). *Linguagens Infantis; outras formas de leitura* Campinas, São Paulo: Autores Associados. 23-40.
- Mendes, M. I. B. de S. & Nóbrega, T. P. da (2004). Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. *Revista Brasileira de Educação*. 27. 125-137.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção*. 2a Edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Milstein, D. & Mendes, H. (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.
- Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 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.
- Santos, Milton (2000). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- Sarmento, M. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Revista Educação, Sociedade e Culturas* (17), 13-32.
- Sayão, D. T. (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*. Tese (Doutorado), PPGE/UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 273 p.
- Silva, A. M. (1999). *O corpo do mundo: reflexões acerca da expectativa de corpo na Modernidade*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis. 236 p.
- Silva, A. S. (1999). A ruptura com o senso comum nas ciências sociais. In A. Santos-Silva & J. Madureira-Pinto (org). *Metodologias das Ciências Sociais*. 10a edição. Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem. 29-53.
- Silva, M. R. da (2003). *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: Ed. Unijuí, Hucitec.
- Soares, C. L. (1994) *Educação Física: raízes Européias e Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Soares, C. L. (1998). *Imagens da educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Soares, C. L. (2001). Corpo, conhecimento e educação. In C. L. Soares (org.). *Corpo e História*. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 110-129.
- Vala, J. (1999). A Análise de Conteúdo. In Augusto Santos-Silva & José Madureira-Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 10a edição. Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem. 101-128.
- Vigarello, G. (2003). A história e os modelos do corpo. *Revista Pro-Posições*, 14 (2) (41), 21-29.