

O CORPO INFANTIL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS ESPECIFICIDADES DA INFÂNCIA

Bárbara Duarte de Moura Costa

Unicerrado-Goiatuba-GO (Brasil)
barbaradmc1512@gmail.com

Marta Maria de Moura Bezerra

Universidade Federal de Goiás – UFCAT- Catalão (Brasil)
quimicamart@gmail.com

Aline Magioni Maróstica Mariano

Unicerrado-Goiatuba-GO (Brasil)
magionimm@hotmail.com

Resumo

As questões pertinentes ao corpo da infância em sua relação com o mundo têm sido alvo de um crescente número de estudos pautados nas ciências humanas e sociais na pretensão de compreender elementos que fogem ao biologicismo colocado pelas teorias que regem as pesquisas positivistas em torno do corpo. Nessa direção, o problema da presente pesquisa se encerra na questão: Como a criança compreende seu corpo? Assim, o objetivo geral do trabalho foi compreender como a criança entende seu corpo. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico referente à infância, ao corpo e a interface entre eles diante dos processos educativos. Buscou-se a orientação da pesquisa a partir da matriz dialética, sendo utilizado como técnicas de coleta de dados a roda de conversa e os desenhos para dar voz às crianças participantes. Concluindo, o estudo mostra como relevante a construção conceitual de corpo pautada no entendimento puramente biológico e organizado a partir da lógica instrumental na maior parte dos diálogos. Porém, quando elas falam acerca da função do corpo, as crianças pesquisadas constroem seus diálogos denotando a interface entre corpo e ludicidade, entre outros elementos constitutivos da infância.

Palavras-chave: Corpo; Crianças; Infâncias.

Abstract

The questions pertaining to the childhood body in its relationship with the world have been the target of an increasing number of studies based on the human and social sciences in the attempt to understand elements that escape the biologicism posed by the theories that govern positivist researches about the body. In this direction, the problem of the present research ends in the question: How does the child understand his body? Thus, the general objective of the work was to understand how the child understands his body. To this end, a bibliographic survey was carried out regarding childhood, the body and the interface between them before the educational processes. The orientation of the research was sought from the dialectical matrix, being used as data collection techniques the talk wheel and the drawings to give voice to the participating children. As results, the study shows how relevant the conceptual construction of body based on the purely biological understanding and organized from the instrumental logic in most dialogues. However, when they speak the function of the body, the children researched construct their dialogues denoting the interface between body and playfulness, among other constituent elements of childhood.

Keywords: Body; Children; Childhood.

Introdução

Ainda bebê, na percepção e exploração de seu corpo, a criança brinca (Altman, 2015) e o corpo mantém-se na infância como instrumento importante na relação da criança com o mundo, sendo no corpo impressas as “dobras visíveis do tempo” e materializada a “inscrição da cultura” (Soares, 2011). Pesquisar o corpo da infância prevê compreendê-lo a partir da visão da criança, considerando-a em suas relações, como sujeito histórico.

Corroborando com Kuhlmann Jr. (2015), a condição de criança se dá na infância, sendo o conjunto de suas experiências, “vividas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais” (p. 30), ou seja, a infância “é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida” (p. 30). Atualmente as crianças são levadas a se comportar de acordo com as regras estabelecidas pela sociedade, repetindo condutas e atitudes que seguem um padrão considerado aceitável. A



tecnologia está substituindo o contato físico; os jogos eletrônicos substituem as brincadeiras (Bujes, 2002).

Os estudos de Paiva e Costa (2015) revelam que é comum ver uma criança com um *tablet* ou *smartphone*, com isso, os brinquedos caracterizados mais comuns que desenvolvem a criatividade, coordenação motora e reflexos através do contato físico direto são muitas vezes desconhecidos pelas crianças, pois, o avanço tecnológico é um fenômeno associado à qualidade no mundo virtual, dificultando assim, o desenvolvimento das experiências sinestésicas (audição, visão, paladar, olfato, tato) nas quais são decorrentes da relação da criança com o mundo real (Paiva & Costa, 2015). Ademais, afirmam que:

As atividades recreativas tradicionais que envolvem a brincadeira de amarelinha, esconde-esconde, pega-pega, estão cada vez mais raras, portanto, a bola, bicicleta, bonecas, e patins, já não se constituem como brinquedos favoritos da infância moderna, visto que, a tecnologia na sociedade contemporânea é a referência do lazer, trabalho e conhecimento. Portanto, é cada vez mais comum ver a criança no computador dos pais digitando seu nome, ao invés de praticar sua escrita no caderno de caligrafia. (Paiva & Costa, 2015, p. 2)

A partir do contato mais próximo com a infância de escolas públicas e privadas relacionadas a atividades de natação para crianças, tornou-se necessário compreender, para além do senso comum, as questões pertinentes ao corpo na infância em sua relação com o mundo, tema que atualmente tem sido pesquisado com as contribuições das ciências humanas e sociais, ampliando as possibilidades da pesquisa com crianças. Foi a partir da relação da criança com o mundo que a rodeia e diante das experiências vividas em espaços e grupo sociais diferentes, bem como levando em consideração as especificidades da infância, tem-se a questão: Como a criança compreende seu corpo?

Diante disso, o trabalho tem como objetivo geral o de compreender como a criança entende o seu corpo. A partir desse, tem-se os objetivos específicos: conhecer os entendimentos do corpo de crianças de seis a dez anos e analisar as relações existentes entre tais entendimentos e especificidades da infância e/ou elementos trazidos pelo mundo adulto. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico que orientou a construção do referencial teórico que abordando à infância, o corpo e a interface entre eles diante dos processos educativos. Buscou-se a orientação da

pesquisa a partir da matriz dialética, sendo utilizado como técnicas de coleta de dados a roda de conversa e os desenhos.

Contextualização Teórica

A infância

Pensadores gregos trouxeram contribuições extremamente significativas para o pensamento filosófico e sociológico da humanidade, porém foram poucas reflexões sobre a infância, uma vez que esse período da vida não se apresentava como um problema filosófico para a época. “A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta” (Kohan, 2008 p. 40). É comum encontrar concepções de criança que perpassem a noção de seres em trânsito para o mundo adulto, incompletos e incapazes. Tal interpretação traduz a ideia de que as crianças apenas aguardam para “serem” quando se tornarem adultas. Assim, na origem etimológica,

um indivíduo de pouca idade é denominado infans. Esse termo está formado por um prefixo privativo in e fari, “falar”, daí seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado infantia como o sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo infans – substantivado – e infantia são empregados no sentido de “infante”, “criança”, “infância”, respectivamente. De fato, é desse sentido que se geram os derivados e compostos, todos de época imperial, como infantilis, “infantil”; infanticidium, “infanticídio”, etc. (Kohan, 2008, p. 40)

Sob esta perspectiva é de grande importância evidenciar como a infância e a criança foram entendidas historicamente. A infância no campo das ciências humanas e sociais, ao longo do século XX, foi investigada estritamente pela psicologia, na qual configurou um campo próprio, mas na história da infância existem definições epistemológicas e indefinições sociais e políticas, sendo necessário destacar que Vigotsky, vinculado à teoria histórico-cultural, mesmo sendo um estudioso da área da psicologia, foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, trazendo a linguagem, a imaginação, a emoção, o brincar, dentre outros, para compreender a criança como sujeito histórico e social (Peloso, 2013).



Alguns conhecimentos sobre a infância que se encontram ao nosso alcance, no entanto, nos permite compreender mais sobre as condições sociais e culturais das crianças brasileiras do que da vivência da infância, seus próprios saberes, suas possibilidades de criação e recriação da realidade social em que estas crianças vivem atualmente (Quinteiro, 2002).

O aprender a ler e interpretar o mundo, aprender a ser capaz de criticar o senso comum e superar ideologias, decidir e tomar direções autonomamente são processos dolorosos de evolução humana. Aliado a esse processo tem-se a necessidade de compreender novos métodos e modos de tratar as crianças respeitando suas aproximações e distanciamentos da infância. (Quinteiro, 2002, p. 43)

Logo, Peloso (2013) faz uma contextualização do processo histórico e epistemológico da infância no sentido de enfatizar que a criança nem sempre foi compreendida como sujeito social, bem como, suas características e suas relações com o mundo e com as outras pessoas nem sempre foram contempladas. Para Sarmiento (2000), a infância é uma construção social, variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como classe social, sexo e/ou pertencimento étnico. Isso significa não somente observar as crianças, mas ouvi-las a partir das diferentes linguagens possíveis. Para Leite (2008, p.119) “Compreender as crianças como sujeitos sociais pode oferecer uma perspectiva muito diferente e deixar-nos representar a vitalidade da presença das crianças no mundo social nas explicações sociológicas e antropológicas da infância”.

Porém, não basta apenas dar voz a criança, é também necessário interpretá-la à luz dos referenciais científicos e sociais, ainda que as representações infantis sejam elaboradas por algum motivo ideológico, filosófico ou psicológico, pois os comportamentos das crianças nada mais são do que uma mistura de ideias motivadas pela grande massa e pelas filosofias sociais, o uso e o acolhimento da voz das crianças são condições fundamentais para a agregação de conhecimentos sobre as culturas infantis. Além de também ser utilizado o descentramento de um olhar adulto como condição de percepções sobre o mundo infantil (Quinteiro, 2002).

Dessa forma, a criança se constitui então como sujeito histórico que recebe e interpreta aquilo que é trazido pelo mundo adulto. “A ideia fundamental para as teorias sociológicas da “reprodução interpretativa” de que a criança não é apenas reprodutora, mas também construtora de cultura, estimula o desejo de conhecer a sua perspectiva, os seus pontos de vista” (Cruz, 2008, p.13).

Essas ideias são impregnadas de emoções nas quais a criança demonstra a capacidade de movimentar-se em dois universos (adulto e infantil) com maior flexibilidade, relacionando a eles, sensibilidade e racionalidade para lidar com as situações, mesmo sendo ainda pequenos seres em um mundo tão grande. “Para Francischini e Campos (2008), a criança é capaz de produzir discursos sobre si mesma, além de saber relatar sobre os outros e sobre os acontecimentos que a cercam. Estes discursos surgem e são criados a partir de sua maneira individual de ver e pensar.” “E ainda observa-se a possibilidade, por meio de brincadeira de faz de conta, de lidar com as emoções e frustrações que povoam o cotidiano da criança” (Francischini & Campos, 2008, p. 115).

Aproximações e distanciamentos das crianças com relação à infância

Antigamente as crianças desfrutavam da infância de uma forma diferente, pois, brincavam e se relacionavam com amigos, participavam de brincadeiras em grupo, muitas vezes praticadas na rua em frente as suas casas, até mesmo os pais e demais familiares envolviam uns ensinando os outros (Kuhlmann Jr, 2015). À sombra dos adultos que conversavam entre si, as crianças se divertiam, compartilhavam seus brinquedos como bolas, petecas, carrinhos, bonecas, dentre outros (Peloso, 2013).

Na escola, não era diferente, eram todos amigos, defendiam o horário do recreio, com direito a expressões de descontentamento ao terem que voltar as salas de aula (Cruz, 2008). Atualmente a maioria das crianças não conhece mais as brincadeiras, vivem em mundo cibernético, envolvidos por tecnologias oferecidas pelos próprios pais que motivados pelo cansaço e estresse do trabalho diário, demonstram preferir o celular e as redes sociais do que os próprios filhos (Vaz, 2005). As crianças, por outro lado, opinam em diálogos adultos influenciados muitas vezes pelo que tem acesso na internet, mesmo sem entender completamente o assunto (Faria, Demartine, & Prado, 2002).

No entanto, apesar dos inúmeros textos encontrados a respeito da infância, as crianças ainda são pouco ouvidas e quando falam, apresentam testemunho considerado à margem de uma fonte de pesquisa confiável (Quinteiro, 2002). Para Francischini e Campos (2008), a criança é capaz de produzir discursos sobre si mesma, além de saber relatar sobre os outros e sobre os acontecimentos que a cercam. Estes discursos surgem e são criados a partir de sua maneira individual de ver e pensar.



Em contrapartida, autores como Redin (2009), consideram alguns comportamentos infantis como adultocêntricos, levando em consideração o fato de que as crianças por mais novas e imaturas que sejam, revelam teses incrédulas sobre assuntos adultos, como se entendessem a vida e o mundo melhor que os adultos, buscando muitas vezes resolver ou simplificar conflitos vivenciados até mesmo dentro de suas próprias casas. Portanto, a infância vem sendo tomada das crianças a partir do momento em que se tornam objetos de representação política e social. Logo, deixam a ingenuidade e a inocência serem substituídos por comportamentos adultos egocêntricos (Bujes, 2002).

Roteiros de brincadeiras são rotineiramente criados por adultos, vendidos e transformados na internet, retirando a real infância das crianças e recriando mundos lúdicos em redes sociais. Notamos então que a evolução da comunicação promoveu facilidade na globalização, porém, aliado a esse processo temos observado o distanciamento da criança de sua infância (Munarim & Girardello, 2012). Do ponto de vista da pedagogia Waldorf, a qual confere desestimular a aproximação das crianças às novas tecnologias, confere à relação crianças e mídias um sentimento de pânico para os adultos. Porém acerca disso, é relevante observar a diferença da realidade de crianças do campo e da cidade. “Embora simplista, as crianças que vivem no campo ainda tem à disposição um amplo espaço físico para descobrir seus movimentos, correr e brincar em contato com a natureza, em contrapartida, na cidade os lugares para as brincadeiras tem se tornado cada vez mais raros” (Munarim, 2009).

Desta maneira, é importante focar a atenção no modo como as crianças se relacionam com as mídias e de como esta relação se configura nas suas culturas de movimento, que tem a escola como espaço privilegiado nas suas trocas e significações.

Arroyo e Silva (2012) acreditam que o indivíduo é, muitas vezes, limitado pelas condições em que vive. Essas limitações ocorrem através de práticas corporais que podem tornar-se ou não parte do sujeito de construção do indivíduo, embasando-se em suas condições e trajetórias de vida, iniciadas já na infância, superando dificuldades como a fome, necessidades básicas, fazendo com que a criança seja distanciada de sua infância e pule esta etapa, se tornando um adulto ainda jovem, com responsabilidades de auxiliar nos ganhos da casa a fim de superar os obstáculos gerados para sua sobrevivência.

A pobreza é uma das condições que limitam o desenvolvimento social do indivíduo. No entanto, as crianças mais carentes, aprendem a se divertir com pouco, utilizam a criatividade para inventar brincadeiras e brinquedos que seus pais não tem condições de comprar. Apesar de serem limitados financeiramente pela pobreza, esta situação os motiva a criar possibilidades em meio as dificuldades (Arroyo & Silva, 2012).

O corpo e a infância

Na infância, as crianças interpretam o corpo como instrumento para a brincadeira, onde há a possibilidade de criação de um mundo com novas regras e que proporcione a diversão. O uso do corpo pode desencadear nas crianças a capacidade de discurso baseado em ações que busquem responder aos estímulos dados a elas, por exemplo, quando brincam de queimada, aprendem que devem se movimentar (ação) para desviar-se da bola e tornar-se o campeão da brincadeira (estímulo). Logo, obtém a capacidade de entender que para vencer devem se defender e assim, acumulam conhecimentos para a vida adulta através das expressões corporais (Francischini & Campos, 2008). Assim, “é importante compreender que o corpo não é só uma demonstração, mas a própria condição material de existência do ser humano, afinal, é pelo corpo que as pessoas vivem” (Baptista, 2012, p.1063).

Diante disso, são constantes os achados sobre novos conhecimentos em relação a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem durante a fase da infância, a compreensão desse processo, suas críticas e variados desejos, são relevantes aos temas vistos no dia a dia das crianças. Portanto, estes processos fomentam a ampliação e o enriquecimento da educação infantil embasada em teorias e gestos corporais (Cruz, 2008). Dessa forma, buscar as aproximações e distanciamentos das especificidades da infância, relacionando o corpo infantil ao meio em que vive e ao ambiente escolar é de suma importância.

Porém, investigar a chamada infância (fase da evolução humana) requer do pesquisador conhecimentos aprofundados sobre a história e as condições sociais das crianças. Assim, toda a gama de relação entre a infância e o corpo exige deste investigador o mínimo de compreensão direcionada aos elementos constitutivos do corpo, da educação e da infância (Quinteiro, 2002). O corpo e a infância são observados como experiências. Em sua integridade afrontam a teoria da desconstrução e a valorização da fala sobre a escrita. Isso porque podem resistir aos



imperativos da razão instrumental porque são tempos e lugares diferentes (Vaz, 2005).

Ao pensar na relação entre criança e educação, existem muitos desafios nesse caminho, portanto, é importante entender a vida, o tempo e o espaço destinados as crianças. É de suma importância refletir principalmente sobre o modo como as crianças lidam com as mudanças de postura frente as constantes transformações culturais. Este processo propicia a aproximação das discussões sobre a infância, o brincar, o corpo e os movimentos do universo infantil (Munarim & Girardello, 2012).

Logo, para a educação infantil, podem ser utilizadas inúmeras formas de contato com o aprendizado, podendo ser através da diversidade temática, por adaptação de situações imaginárias e fantasias infantis ou com ilustrações que promovam desfechos para conflitos originados pelas próprias crianças (Francischini & Campos, 2008). Deve-se então, buscar o entendimento e a compreensão sobre como a criança pensa e analisa o mundo ao seu redor, inclusive em relação a escola, respeitando seu ponto de vista, para assim, inserir a educação infantil neste vasto contexto. De fato, a educação como expressão de uma dialética do esclarecimento e como auto-reflexão crítica, necessita ter uma visão de que o tempo e o espaço na vida escolar não são dimensões neutras do ensino escolar. Eles indicam que tais dimensões instituem uma discursividade sobre valores e sobre um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras (Vaz, 2005).

Arroyo e Silva (2012), afirmam que o ato de aprender está diretamente vinculado ao compartilhamento da vida. Assumir o ato de viver das crianças, preconiza buscar significados avançados para as teorias de que os corpos precarizados ou valorizados pelas diferentes classes sociais, ainda definem o tipo de educação que esta criança deve receber. O preconceito gerado pelas pessoas diferencia o rico do pobre, a escola pública da privada e conseqüentemente a forma com que determina como a criança deve ser tratada, infelizmente relacionando-a a suas influências sociais, sejam elas promissoras ou não (Arroyo & Silva, 2012).

A educação e o corpo

Para Bujes (2002), existem três grupos de instrumentos abrangentes que são utilizados na chamada disciplinarização infantil, sendo eles: a vigilância que instrui operações de monitoramento constante das crianças, principalmente no quesito distribuição de tempo e espaço e a utilização de ambos para a aproximação ou

distanciamento das especificidades da infância; a sanção normalizadora que classifica e normaliza o comportamento infantil de forma individual; e o exame que oferece a possibilidade de objetivação ou subjetivação da educação infantil (Bujes, 2002).

Dessa forma, “para a educação infantil é necessário que as crianças sejam divididas em grupos, por idade, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (Brasil, 2017). A partir disso, são inseridos ensinamentos através de jogos e brincadeiras e aos poucos insere a educação física para crianças em idades adequadas para a execução de tais atividades.

Arroyo e Silva (2012) defendem a inovação do tipo de ensino:

Outra escola, outra pedagogia, outra docência e outra ética profissional. Que a escola, a docência, a pedagogia e a ética profissional avancem como as esferas públicas exigem repensar radicalmente as formas de ver, pensar, condenar, inferiorizar as vidas precárias e os corpos agredidos e violentados que os novos alunos levam as escolas. Repensar os critérios e juízos de valor que predefinem que vidas merecem ser reconhecidas como humanas as quais são. (p. 36)

Em seus estudos Lima, Paula, Tristão, Resende e Ramos (2006, p. 61), evidencia que:

O corpo ao longo da história da humanidade vem sendo tratado como objeto e alvo de poder e que as instituições escolares, por meio dos aspectos disciplinares, buscaram (e ainda buscam) manipular, modelar e treinar o corpo com vistas a torná-lo dócil, hábil e produtivo. Tal fato, nos possibilita dizer que a instituição educacional, por meio do disciplinamento dos corpos em seu interior, atua de forma sutil exercendo sobre o mesmo o que poderíamos denominar, conforme o referido autor, de ‘Microfísica do Poder’.

A criança deve ser considerada como um ponto de partida para a agregação de um currículo que promova o ensino infantil repleto de diversas formas de expressão, linguagens e principalmente que efetive a alfabetização. Ao iniciar a alfabetização infantil, as escolas e profissionais podem desfrutar de amplas formas de ensino como por exemplo, com o uso das expressões corporais (Ayoub, 2001). Dessa forma, pequenos atos que parecem não influenciar em nada, possuem grande poder em



controlar o corpo, que pode ser comprovado na escola, através de ações como: colocar alunos em fila, corrigir a postura ao sentar, estabelecer horários para realização de atividades como lanche, ir ao banheiro, sair e ou levantar para beber água, dentre outros (Lima et al., 2006).

Ademais, a escola é um espaço importante nesse estudo, pois, sendo concreta, organiza seu tempo e espaço para prática de atividades corporais do alunado através de atividades esportivas e lúdicas que podem nos revelar indícios sobre parte da educação corporal oferecida, intencionalmente, ou não, no currículo da escola. A distribuição do espaço e de tempo, fazem parte do controle disciplinar das escolas. Tratam-se de operações que buscam objetivar as atividades realizadas com as crianças no espaço escolar, de modo que possam agregar conhecimentos em suas bagagens de aprendizado infantil (Bujes, 2002).

Metodologia

O método dialético foi adotado a partir do entendimento que o mesmo “nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (Gamboa, 2008, p. 35) sendo o concreto “a síntese de múltiplas determinações mais simples, é o resultado, no pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto” (Gamboa, 2008, p. 35).

A metodologia utilizada para a coleta de dados em campo inclui a roda de conversa e os desenhos como forma de dar voz às crianças. Dar lugar à voz das crianças nas pesquisas converge para novas percepções, tanto das infâncias, quanto do mundo adulto, uma vez que descortina a realidade tendo-as como sujeitos. Prevê como ponto de partida uma abertura ao novo, buscando o maior distanciamento possível de vícios criados e instalados no olhar do adulto, vinculados à cultura adultocêntrica (Redin, 2009).

De acordo com Rocha (2008):

A entrevista direta com crianças revela-se inadequada, porque estabelece um constrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais – além de impingir à criança algo que é produto de um mero interesse de investigação e da dificuldade que o adulto tem de abandonar, de fato, uma perspectiva de manter relações hierárquicas de poder, em que ele incide de forma unilateral o que é legítimo para as crianças. Nesse sentido, as respostas resultariam numa relação em que prevalece a desejabilidade social, ou seja, em que o sujeito da

pesquisa responde àquilo que percebe ser a expectativa dominante ou a do próprio pesquisador. (Rocha, 2008, p.46-47)

A roda de conversa para Moura e Lima (2014, p. 98) é “uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão”, constituindo-se como “um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo” (Moura & Lima, 2014, p. 98).

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva. No contexto da produção de dados, o pesquisador deve compreender que as memórias culturais e individuais estão intimamente ligadas. (Moura & Lima, 2014, p. 100)

Com relação ao desenho, como instrumento de coleta de dados, cabe ressaltar que este não foi utilizado nos moldes psicanalíticos, mas sim como gatilho para o aprofundamento do diálogo com as crianças. Gobbi (2002, p. 73), ao eleger o desenho como rico instrumento na pesquisa com crianças, coloca “[...] os desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança”.

Quando se trata dessa busca, vem o desenho surgir como um grande instrumento de pesquisa, utilizado largamente por pesquisadores das mais variadas áreas. Na escuta de como as crianças veem, expressam, simbolizam e representam o mundo e as relações que mantêm com ele nas mais variadas esferas, pesquisadores lançam mão, dentre outros recursos, do desenho infantil, muitas vezes junto à oralidade. (Goldberg & Frota, 2017, p. 176)

Termos de Consentimento foram entregues aos administradores escolares e, sendo assinados por eles, estabeleceram a autorização para que a pesquisadora realizasse a coleta dos dados nas escolas. Da mesma forma, Termos de Consentimento formalizaram a participação das crianças na pesquisa, sendo que, nesse caso, foram assinados por seus responsáveis legais.

População e amostra pesquisada



A pesquisa foi realizada em Morrinhos, Goiás, iniciando-se no último terço de outubro e sendo finalizada na primeira quinzena de novembro/2018, em uma escola da Rede Privada e uma escola da Rede Municipal de Ensino. O estudo envolveu os alunos de 1º (primeiro) ao 5º (quinto) anos do Ensino Fundamental das referidas escolas, sendo uma turma de cada ano para cada escola, totalizando dez turmas (todas as disponíveis). A partir de sorteio, foram entregues, em cada turma, dez Termos de Consentimento aos responsáveis legais, tendo retornado assinados dezasseis deles. Respeitando a ética, os nomes expostos a seguir são fictícios.

Na escola municipal, as crianças autorizadas a participar do estudo compuseram um grupo de oito, sendo quatro meninas – Marina (6 anos), Camila (7 anos), Amanda (8 anos) e Carla (10 anos) – e quatro meninos – Lucas (6 anos), Leonardo (7 anos), Cássio (9 anos) e Mauro (10 anos).

Na escola privada, foram também autorizadas oito crianças, sendo seis meninas – Gabriela (6 anos), Laura (7 anos), Luíza (8 anos), Karina (8 anos), Jéssica (9 anos) e Alana (10 anos) – e dois meninos – Edmar (6 anos) e Alan (7 anos).

Instrumentos

A partir da roda de conversa surgiram as produções dos desenhos sendo estas utilizadas como ferramenta para o início dos diálogos na roda. Foram distribuídas folhas de papel A4 e lápis, sendo solicitado que as crianças desenhassem seu corpo. Nesse momento, as crianças já se encontravam agrupadas para participar da pesquisa.

As rodas de conversa foram direcionadas pelas seguintes questões-tema: a) O que é corpo? b) Para que serve o corpo?

Foram realizadas duas rodas de conversa, uma em cada unidade escolar envolvida na pesquisa. O registro das rodas de conversa foi realizado com gravações de áudio e vídeo. Os vídeos serviram de material de consulta para a organização dos dados e os áudios foram transcritos a fim de possibilitar análise mais detalhada.

Resultados e Discussões

Os desenhos precederam as rodas de conversa e foram pensados como veículo impulsionador para o diálogo com as crianças.

Segue abaixo os desenhos das crianças da escola pública (Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8).

Desenhos das crianças da escola pública

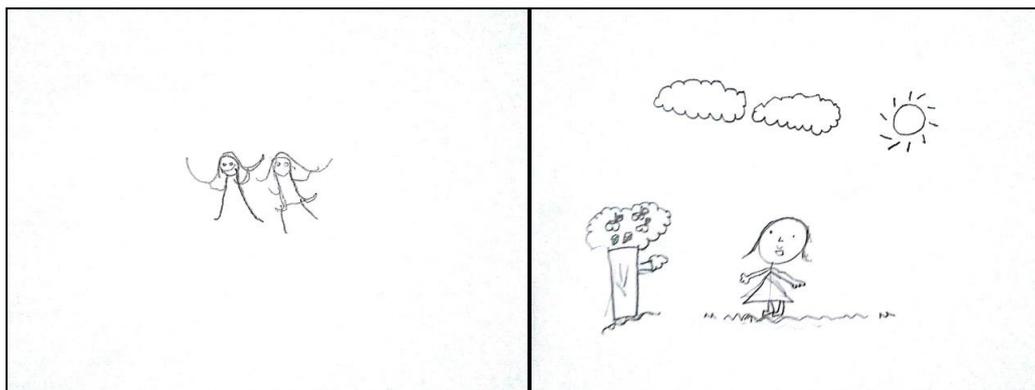


Figura 1 - Desenho da Marina (6) Figura 2 - Desenho da Camila (7)

Fonte: Registro próprio

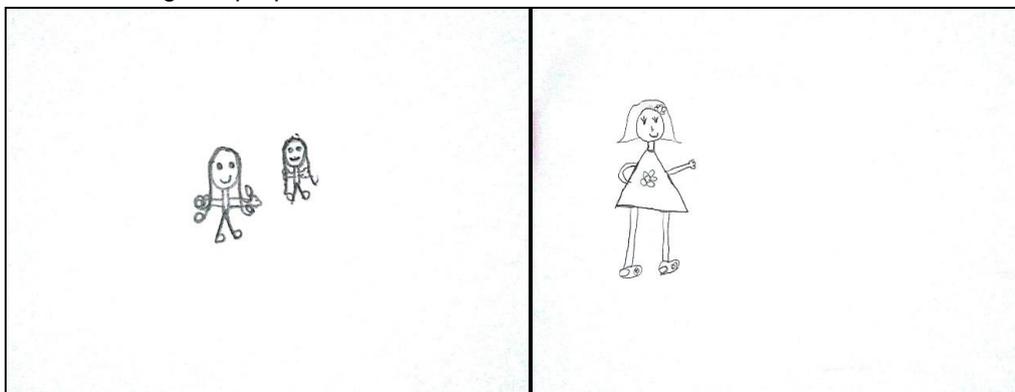


Figura 3 - Desenho da Amanda (8) Figura 4 - Desenho da Carla (10)

Fonte: Registro próprio

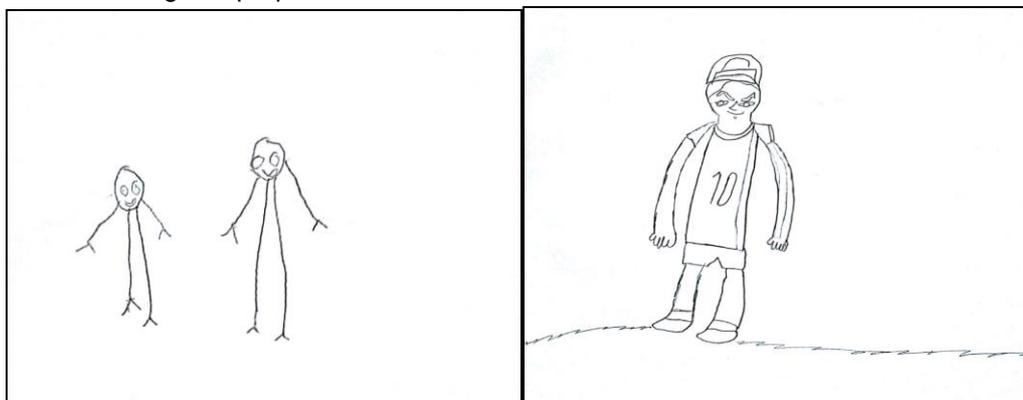


Figura 5 - Desenho do Lucas (6) Figura 6 - Desenho do Leonardo (7)

Fonte: Registro próprio

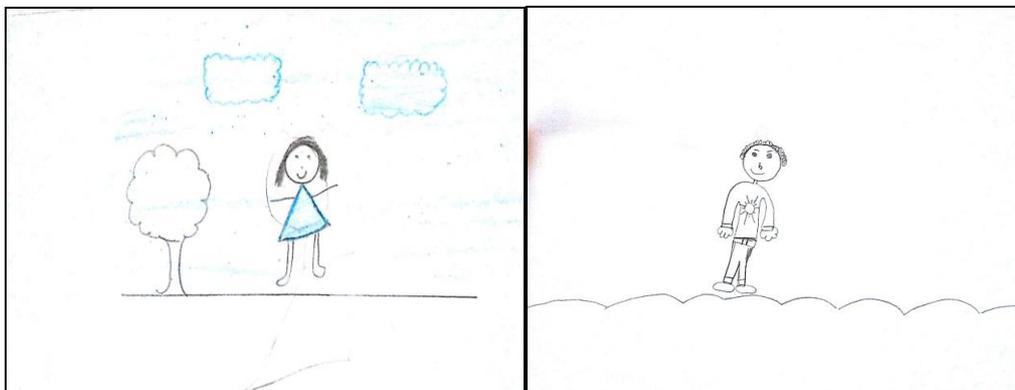


Figura 7 - Desenho do Cássio (9) Figura 8 - Desenho do Cássio (10)
Fonte: Registro próprio

Os desenhos da escola privada estão apresentados abaixo (Figuras 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16). Cabe ressaltar que as falas das crianças se construíram como diálogos não lineares nas escolas (pública e privada), porém a apresentação dos resultados foi organizada primeiramente na ordem estabelecida nas conversas e, depois, didaticamente de forma linear em um quadro, organizadas em categorias.

Desenhos das crianças da escola privada

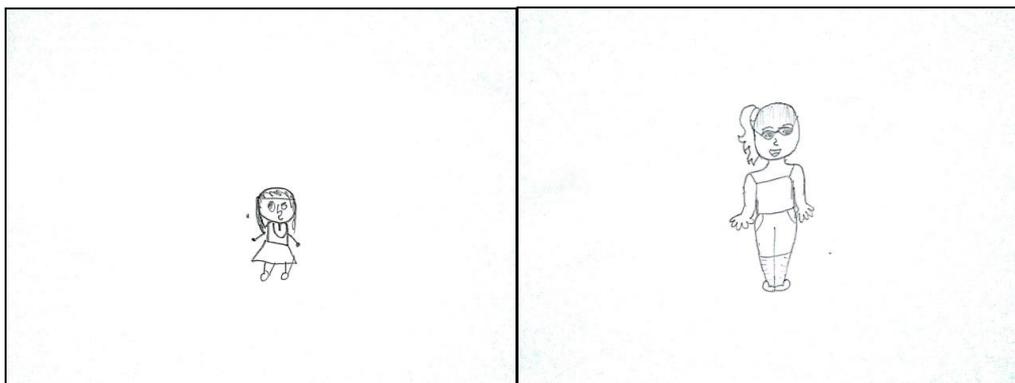


Figura 9 - Desenho da Gabriela (6) Figura 10 - Desenho da Laura (7)
Fonte: Registro próprio

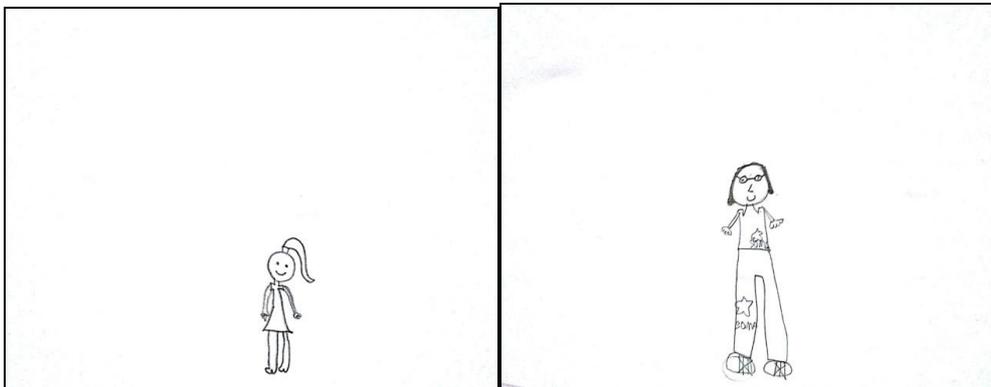


Figura 11 – Desenho da Luíza (8)

Figura 12 – Desenho da Karina (8)

Fonte: Registro próprio

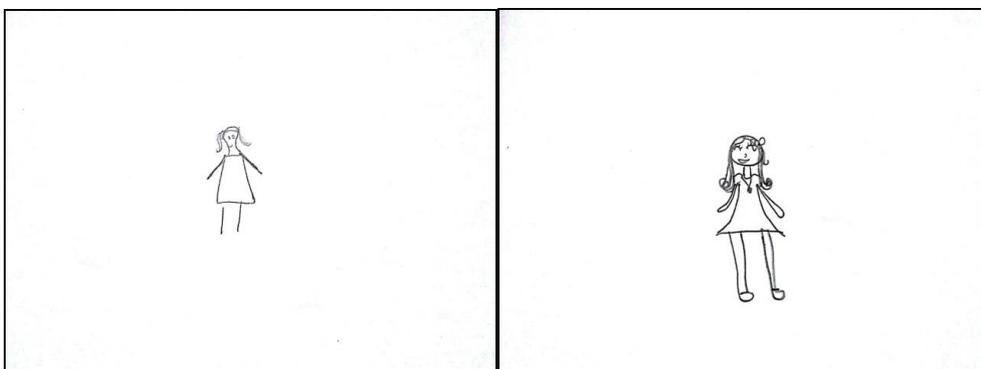


Figura 13 – Desenho da Jéssica (9)

Figura 14 – Desenho da Alana (10)

Fonte: Registro próprio

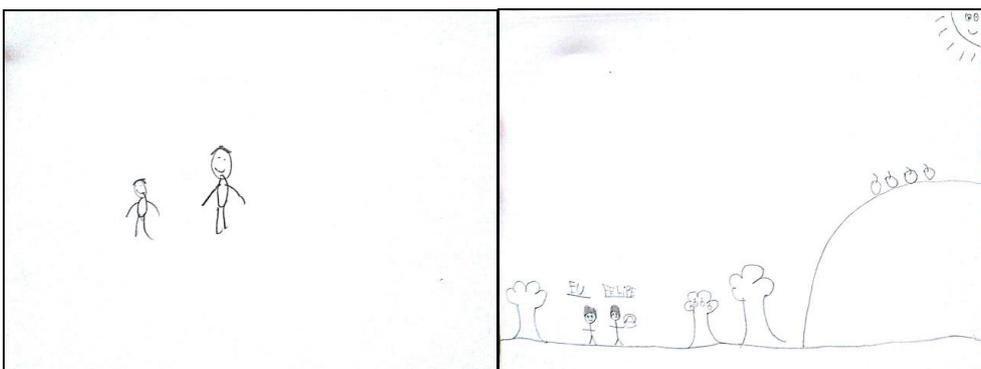


Figura 15 – Desenho do Edmar (6)

Figura 16 – Desenho do Edmar (6)

Fonte: Registro próprio

Diante da primeira questão norteadora na roda de conversa, os diálogos convergem para a listagem de suas “partes”. Após a primeira fala, as demais parecem dar continuidade, enumerando outras “partes” do corpo que não foram citadas pelas crianças que falaram anteriormente.



Para uma organização didática, apresentam-se duas categorias: O quadro 1 apresenta o corpo como componente puramente biológico e com relação ao mundo e o quadro 2 mostra a função do corpo e as experiências infantis do brincar e do movimento e a utilidade biológica do corpo.

Quadro 1 – O que é corpo?

Categories	Escola pública	Escola privada
O corpo como componente puramente biológico	Lucas (6): “as mãos, a língua	Gabriela (6): “é a carne, o joelho, a língua”.
	Marina (6): a boca, as pernas, os braços”.	Edmar (6): “são os dedos, o calcanhar, a garganta, o olho e a meleca de nariz”.
	Amanda (8): “são as orelhas, os pés, os braços, os olhos”.	Alan (7): “é o coração, o fígado, o pulmão, o dente, o nariz, o sangue”.
	Leonardo (7): “são os joelhos, os cotovelos, a barriga”.	Laura (7): “são as mãos, a coxa
	Camila (7): “são os dedos, as unhas”.	Luíza (8): é a cabeça, a boca, os olhos, o cérebro, a bochecha”.
	Carla (10): “é a pele, as pernas, a boca, a carne, o sangue”.	Karina (8): “são as sobancelhas, o cabelo e a canela”.
	Mauro (10): “são os ossos, os órgãos, o cabelo, a gordura, as veias, o coração”.	Alana (10): “ele é composto pelos braços, a barriga, as pernas, os pés, os ouvidos, os ossos”.
Corpo com relação ao mundo	Jéssica (9): “é a boca para sorrir...ou chorar”	

Fonte: autoria dos pesquisadores

Na escola pública a fala de Jéssica (9) mostra-se dissonante das demais por trazer elementos ligados a relações dela com o mundo na medida em que denota que o corpo pode ser definido como campo para a demonstração de reações diante do mundo e nas relações entre as pessoas. É importante ressaltar que as crianças não constroem suas respostas da mesma forma que os adultos. A habilidade de elaborar conceitos abstratos não faz parte da infância, mas inicia-se na adolescência, como afirma Lev Vygotsky (2000).

Segundo o autor, a condição de estabelecimento das relações lógicas ao agrupar elementos a fim de conceituar verbalmente ocorre por volta dos doze anos,

idade que, em média, o pensamento atinge um adequado desenvolvimento na direção de uma compreensão mais efetiva e abstrata. No entanto, a criança é capaz de verbalizar a partir dos chamados pseudoconceito, que se assemelham às criações conceituais dos adultos, mas diferenciam-se de um verdadeiro conceito. Um pseudoconceito é aquele que apresenta objetos ou elementos como um complexo, que parte das generalizações feitas pelas crianças, mas que poderiam também ser agrupados em um conceito abstrato adulto (Vygotsky, 2000).

Assim, pode-se inferir que os elementos trazidos pelas crianças participantes do presente estudo partem de suas generalizações remetendo ao corpo enquanto um complexo eminentemente biológico, excetuando a resposta da criança Jéssica (9). Tal fato nos remete à racionalidade instrumental que, embalada pelas pesquisas das ciências médicas, entende o corpo como a soma das partes, assemelhando-se à máquina. O corpo humano é tratado a partir de tal lógica como uma espécie de objeto, uma máquina, um computador mais sofisticado, geralmente eliminando desse contexto todas as peculiaridades de um animal racional com capacidades de falar, sorrir, chorar, sentir dor e prazer, brincar, e transcender sua energia a sua própria carne (Medina, 1990).

A lógica da racionalidade moderna, motor da segunda revolução industrial, encampou os estudos do corpo a partir da fisiologia e “se a física do século XIX destacava-se como base de uma mecânica que transformava o mundo com novas tecnologias, as ciências da vida não podiam estar fora deste contexto moderno, e uma das formas mais recorrentes e prósperas de atestar essa proximidade era a metáfora do corpo como máquina” como atesta Gois Júnior, Soares e Terra (2015, p. 978). O mecanicismo permanece hoje vinculado à ideia instaurada do corpo produtor no trabalho, desvinculado da subjetividade humana e que conta com os processos de disciplinarização na educação formal e não formal para moldar o corpo de forma a atender aos ditames do mercado.

Há de se atentar que as falas das crianças participantes da pesquisa recebem impactos da educação e cultura, portanto, suas falas se constituem nos pseudoconceito com elementos advindos do mundo adulto. Ainda que na reprodução interpretativa as crianças resinifiquem esses elementos, na construção de suas culturas de pares existe a síntese de suas determinações.

Para que serve o corpo?



Para essa pergunta motivadora, igualmente apresenta-se um quadro organizado didaticamente com as falas das crianças.

Quadro 2 – Para que serve o corpo?

Categorias	Escola pública	Escola privada
A função do corpo e as experiências infantis do brincar e do movimento	Marina (6): para andar, para comer, para correr.	Gabriela (6): “eu não sei se é para nadar ou brincar... acho que é para os dois”.
	Amanda (8): passear, andar, correr, pular, dançar e para dormir.	Edmar (6): “para nadar”.
	Leonardo (7): para proteger o corpo inteiro...a barriga, o intestino.	Alan (7): “serve para fazer muitas coisas que nós, precisamos fazer... a gente precisa correr muitas vezes. Porque se a gente não tiver o corpo, a gente não ia fazer nada, só rolar...então a gente precisa do corpo”.
	Camila (7): para me alimentar, não sentir muitas dores, para me fazer bem. Bom... para me dar sorte nas coisas.	Laura (7): “para andar, olhar, sentir, para respirar, para ouvir e para falar”.
	Carla (10): “para desenhar, fazer tarefa, correr, brincar; um monte de coisa”.	Luíza (8): “para comer, andar, brincar. Fazer as coisas que a gente precisa”.
	Mauro (10): “meu corpo serve para andar, correr, brincar, fazer tudo que eu ‘obedecer’ (mandar)”.	Jéssica (9): “para escrever, para comer, para brincar...para eu me mexer, para eu estudar, para eu ler, para eu nadar, para eu fazer atividade física”.
	Cássio (9): “Ué, para a gente brincar, correr, jogar bola”.	Alana (10): “para andar, brincar, fazer atividade física, se movimentar...é isso”.
A utilidade biológica do corpo	Lucas (6): “para ter os negócios dentro ... coração, osso”.	Karina (8): “para ajudar a gente a andar, a comer, a escutar, a cheirar, a viver, a pegar as coisas, e também quando a gente precisar de correr, fazer algo importante, algum esporte, pular corda”.

Fonte: autoria dos pesquisadores

Nas duas escolas são predominantes as falas das crianças que fazem alusão ao corpo comprometido com o brincar e o movimento, elementos que fazem parte da infância, sendo de grande importância para que, pelo corpo, a criança apreenda o mundo.

A centralidade do brincar na vida das crianças traz mais elementos para alicerçar as propostas adultas, pois, para a criança, o desvendamento do mundo, bem como a

compreensão das transformações históricas – seja daquilo que a antecedeu, ou daquilo que testemunha em seu (curto) percurso de vida – encontra-se circunscrito na esfera do lúdico e é atuando nessa esfera que originadamente a criança passa a tomar consciência das suas intervenções e a ressignificar o lugar social que ocupa. (Leite, 2008, p.132).

O brincar se traduz como constitutivo crucial da infância também nos documentos oficiais criados em distintas instâncias. No Brasil temos como parâmetros, como trazido por Azevedo e Lima (2017) a “Declaração Universal dos Direitos da Criança” (Organização Das Nações Unidas, 1959), a “Constituição Federal” (Brasil, 1988), o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (Brasil, 1990), o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (Brasil, 1998), os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (Brasil, 1997), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2010) e as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (Brasil, 2013).

Nessa direção, as falas da maioria das crianças, tanto na escola pública, quanto na escola privada pesquisadas, entendem que os seus corpos servem para atender as demandas da própria infância, incluindo aí o brincar e o movimento.

Embora os processos educativos, incluindo a escola, demonstrem a tendência da normatização dos corpos infantis, as crianças expressam seu desejo no que tangencia o corpo, sem deixarem de lado a compreensão da existência de aprendizagens trazidas pelas experiências corporais lúdicas.

Se a ludicidade é critério pedagógico e o corpo, como território das paixões e dos desejos, é controlado em nome da civilização, é preciso, para rivalizar com esse estado de coisas, organizar e planejar, mas também escutar as experiências corporais que propiciem a descoberta de novas portas de comunicação, tendo em vista a participação criativa das crianças – pelas quais somos responsáveis – no mundo. (Richter & Vaz, 2010, p. 85)

A fala de Alan (7) da escola privada traduz aquilo que a literatura que trata do corpo vem discutindo a partir das ciências humanas e sociais: o corpo como condição material de existência do homem.

Parafraseando Vigarello, Soares (2013, p. 20) enfatiza que, contrariando o exposto acima, na lógica apresentada na disciplinarização do corpo nos processos educativos formais, “os corpos que se desviam dos padrões de uma normalidade utilitária não interessam. Desde a infância, ou melhor, sobretudo nela, deve incidir uma



educação que privilegie a retidão corporal, que mantenha os corpos aprumados, retos [...]” a fim de atender as demandas do mundo do trabalho.

“A educação, como expressão de uma dialética do esclarecimento e como auto-reflexão crítica, indica a perspectiva de resistir aos processos de dominação e barbárie, inscritos tanto no processo civilizador como nos atores que o compõem” (Richter & Vaz, 2005, p. 81).

Dessa forma, é de suma importância compreender que a garantia das especificidades da infância para as crianças passa pelas mãos do adulto, que organiza e é responsável por elas nos diferentes espaços educativos.

Considerações Finais

Compreender o corpo a partir da pesquisa com crianças incorre na necessidade de dar voz a elas procurando o devido distanciamento da pesquisa adultocêntrica. Os elementos que são específicos da infância ficam passíveis de análise enviesada se fundamentados na racionalidade instrumental que nos forma e conforma, nos tornando pessoas com o “sensório endurecido” ou com “a máscara do adulto” utilizando termos trazidos por Walter Benjamin (2009).

A utilização dos desenhos como motivação para o início da conversa na roda surtiu o efeito desejado de romper com o acanhamento sentido por algumas crianças no momento da formação da roda. Ainda que, a partir de suas primeiras falas, a maioria das crianças participantes deste estudo tenha demonstrado o entendimento de um corpo composto por partes, pautado no biológico, a seguir o traduz em palavras perceptivelmente vinculadas às inserções delas no mundo. A descrição das finalidades do corpo com a presença do brincar, do movimento e da compreensão de que é na corporalidade que se dá a expressão material da vida humana denota que as especificidades da infância percorrem, para além da ludicidade, os caminhos do esclarecimento.

O corpo, o brincar, o movimento e a interação com o mundo possuem interfaces e permeiam a infância de diferentes crianças pesquisadas, com exceção de uma delas que não incluiu em suas falas tais interpretações. Na tentativa de colaborar, ainda que nos limites aqui apresentados, espera-se que o presente estudo possa servir de ponto de partida para aprofundamentos ou novos questionamentos acerca da relação entre corpo e infância.



Referências Bibliográficas

- Altman, R. Z. (2015). Brincando na história. In M. D., Priore (Org), *História das crianças no Brasil* (pp-231-258) (7ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Arroyo, M. G., & Silva, M. R. (2012). Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In *Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos* (pp- 23-54). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ayoub, E. (2001). Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, 4(20), 53-60.
- Azevedo, N. C. S., & Lima, J. M. (2017). O processo civilizatório pela infância e o direito de brincar na educação infantil: algumas reflexões. *Revista Zero-a-seis*, 19(36), 428-444.
- Baptista, T. J. R. (2012). *Da disciplina do corpo e educação física: notas para entender algumas relações sociais*. *Revista Pensar a Prática*, 15(4), 1061-1075.
- Brasil (1998). *Câmara dos Deputados. Diretoria Legislativa. Centro de Documentação e Informação*. Coordenação Edições Câmara. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.
- Brasil (1990). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília.
- Brasil (1997). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1. Brasília.
- Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas da Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. 1, Brasília.
- Brasil (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília.
- Brasil (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica*. Brasília.
- Brasil (2009). *Emenda constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2009/emendaconstitucional-59-11-novembro-2009-592136-publicacaooriginal-117213-pl.html>.



- Brasil (2017). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Benjamin, W. (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34.
- Bujes, M. I. E. (2002). *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Cruz, S. H. V. (2008). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Faria, A. L. G, Demartini, Z. B. F., & Prado, P. (2002). Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. In J., Quinteiro, *Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção*. Campinas: Coleção educação contemporânea.
- Francischini, R., & Campos, H. R. (2008). Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológico. In S. H. V., Cruz (Org.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa* (pp. 102-117). São Paulo: Cortez.
- Gamboa, S. S. (2007). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.
- Gobbi, M. (2002). Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In Z., Demartini; A., Faria, & P., Prado (Orgs.), *Por uma cultura da infância*. Lisboa: Autores Associados.
- Gois, E., Jr, Soares, C., & Terra, V. D. S. (2015). *Corpo-máquina: diálogos entre discursos científicos e a ginástica*. *Revista Movimento*, 21(4), 973-984.
- Goldberg, L., & Frota, A. M. M. C. (2017). O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. *Fortaleza*, 32(2), 172-179.
- Kohan, W. O. (2008). Infância e filosofia. In M. J., Sarmento & M. C. S. Gouvea (Orgs), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 40-61). Rio de Janeiro: Vozes.
- Kuhlmann, M., Jr. (2015). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Leite, M. I. (2008). Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. F. de., Paula, M. V., Tristão, D. O., Resende, E. P., & Ramos, G. K. A. R. (2006). A cultura escolar e o processo de disciplinamento e educação do corpo. *Revista Especial de Educação Física*, 3(1).

- Medina, J. P. S. (1990). *A educação física cuida do corpo e mente: bases para a renovação e transformação da educação física*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Munarim, I., & Girardello, G. E. P. (2012). Crianças, mídias e cultura de movimento: (Des) caminhos para pensar o corpo na infância. In M., Arroyo, *Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Munarim, I. (2009, setembro). *Crianças, mídias e cultura de movimento: contrastes entre mundos vividos nas escolas do campo e da cidade*. Salvador. XVIConbrace.
- Moura, A. F., & Lima, M. G. (2014). A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. Paranaíba: *Revista Interfaces da Educação*, 5(15), 24-35.
- Organização das Nações Unidas (1959). Assembleia das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Unicef.
- Paiva, N. M. N., & Costa, J. S. (2015). *A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?* De <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>.
- Peloso, F. C. (2013, setembro). *Infância e crianças: contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotsky para compreender a criança como sujeito histórico e social*. Curitiba: XI Educere.
- Quinteiro, J. (2002). Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In A. L. G., Faria, Z. B. F., Demartini, & P. D., Prado (Orgs), *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças* (pp. 19-39). Campinas: Autores Associados.
- Redin, M. M. (2009). Crianças e suas culturas singulares. In F., Muller, & A. M. A., Carvalho (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 115-126). São Paulo: Cortez.
- Richter, A. C., & Vaz, A. F. (2010). Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. *Movimento*, 16(1), 53-70.
- Rocha, E. A. C. (2008). *Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar*. In S. H. V, Cruz (Org.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 43-51). São Paulo: Cortez.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE.



- Soares, A. J. G., Ferreira, A. C., Moura, D. L., Bartholo, T. L., & Silva, M. C. (2010). Tempo e espaço para educação corporal no cotidiano de uma escola pública. *Movimento*, 16(1), 71-96.
- Soares, C. L. (2011). *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Editores Associados.
- Vaz, A. F. (2005). Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, 26(3), 79-93.
- Vigarello, G. (1978). *Les corps rédressé*. Paris: Jean Pierre Delarge.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.