

ESCAPES DO CORPO NA INFÂNCIA: SUTIS POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA AOS CONTROLES ESCOLARES

Maria do Carmo Morales Pinheiro¹

Resumo: Neste texto, examinamos os processos de educação/controlado do corpo nas experiências formativas da criança na educação infantil, propondo-se a pensar a infância a partir de seu olhar de estranhamento e desvio que podem burlar e escapar das normatizações corporais próprias de um processo de escolarização, que tem como meta o enquadramento, a homogeneização e a racionalização dos sujeitos para os quais dirige-se. Palavras-chave: educação do corpo, controle, escola, criança, fugas.

Abstract: The text discusses the processes of the education/control of the body in the formative experiences of the child in childhood education, proposing itself to think the infancy from its look of strangeness and deviation that can cheat and escape of the corporal normatizations proper of a scholarizing process that has as goal the framing, homogenization and rationalization of the subjects to which is directed.

Key-words: education of the body, control, school, child, escapes.

A luta corpórea travada, desde muito cedo, pela criança para instituir-se como sujeito nos espaços sociais dos quais faz parte é a idéia condutora do presente texto. Interessa-me pensar como a criança se expressa frente às tentativas constantes de encaixe e formatação de sua corporalidade no espaço da escola em favor da construção de uma sociabilidade que lhe permita adaptar-se às demandas postas por uma sociedade civilizada e racional.

É no processo que se materializa nas experiências marcadas no corpo, que a criança busca se colocar como sujeito singular. Entretanto, as sociedades modernas ocidentais buscam, desde sua gênese, apagar essa singularidade a partir de uma educação do corpo que padroniza e, em certo sentido, acaba por abreviar a própria infância, ou uma parte significativa dela – sua ludicidade, e.g. – quando imputa ao corpo da criança, um processo de normatização e disciplinarização que interdita e oblitera as possibilidades expressivas de uma subjetividade que se constitui no corpo e com o corpo. Em relação a esse processo de

¹ Professora Assistente III do Curso de Educação Física – Univesidade Federal de Goiás/Campus Catalão. Mestre em Educação – FE/UFG. Doutoranda em Educação – PPGE/UNIMEP. Bolsista da CAPES – PICDT/UFG. E-mail: carmopin@gmail.com

normatização do corpo da criança, Olgária Matos, com base nas reflexões de Walter Benjamin, afirma que

[a] criança não se torna adulto na seqüência de um processo linear mas ao cabo de catástrofes sem remissão. Na infância, isto é, na dimensão do passado mais longínquo, há uma stendhaliana promessa de bonheur, um impulso, para o futuro que se obscurece na idade adulta, em virtude de adaptação passiva à realidade para a qual os homens se induzem (BENJAMIM, 1997, p.84).

A infância é um momento da vida atravessada e constituída pela história, tanto coletiva quanto individual, dos seres humanos. É na experiência concreta dos sujeitos-corpos-crianças, que estes, a partir do contexto real em que estão inseridos, vão sendo produzidos das mais diversas maneiras, ao mesmo tempo em que criam e recriam o mundo vivido. Desse ponto de vista, a infância constitui-se como materialidade histórica elaborada nas trajetórias complexas e contraditórias próprias das sociedades nas quais está inserida. Cada sociedade possui sua imagem de infância, que é constituída por questões de ordem econômica, cultural e social. Esse argumento pode ser ilustrado com a elaboração interpretativa de um excerto do filme *O fabuloso destino de Amélie Poulain*:

A vida é engraçada. Para a criança o tempo não passa. E, de repente, temos 50 anos. E o que sobra da infância cabe numa pequena caixa... uma caixa enferrujada. [...] Eu tenho uma filha e um neto, faz tempo que não os vejo. Acho que é hora de ir vê-los, antes que eu também acabe numa caixa! (Dominique Bretodeau, personagem do filme *Amélie Poulain*, 2001, que se emociona ao receber de volta uma velha caixa onde guardava diversos brinquedos).

A fala do personagem idoso suscita algumas questões interessantes para que se pense a infância: por que a sensação de que o tempo não passa quando somos crianças? A falta de preocupação com a passagem do tempo na infância indicaria uma fruição, um gozo maior em relação à vida nesse momento? Lembrar-se da infância, rememorar-la na velhice, na vida adulta nos emociona por quais motivos? Seriam os percalços não vencidos, as frustrações, a saudade do que poderia ter sido, mas não foi, as promessas não cumpridas, as dores escondidas que se contrapõem a um tempo que parecia não passar de tão forte e marcante? Será mesmo que devemos nos contentar com sobras tão pequenas da nossa infância que chegam a caber dentro de

uma caixa, ou seja, nos cantos mais recônditos de nossa memória? Ou não será uma necessidade guardarmos de nossas experiências de crianças (tanto as boas quanto as ruins) a intensidade que elas nos proporcionaram? O desejo de Dominique Bretodeau rever filha e neto antes que acabe dentro de uma caixa – aqui a pessoa não se diferencia dos objetos –, não significa o desejo de ver a vida renovada?

A fala de Dominique nos remete a uma questão filosófica antiqüíssima, que é a luta, o combate estabelecido entre a vida e a morte, entre os limites e as possibilidades do próprio corpo, e, talvez, a única certeza de que os seres humanos dispõem. A vida é muito breve e o que dela levamos ou deixamos, muitas vezes, são apenas algumas sobras. O embate entre vida e morte, que se desenrola na luta corpórea humana, parece-me configurar-se como questão central para que se pense os sentidos e significados da infância.

De acordo com Feitosa(2004, p. 171), “diante da morte [...] todos os problemas têm importância relativa, todos os projetos têm importância absoluta. O medo profundo é, em certa medida, um saber da finitude. Essa sabedoria do medo tem o poder da transformação de si e do mundo”. É na perspectiva do medo da morte, que tende a produzir uma potência de vida no indivíduo, que a infância se colocaria como momento ímpar da luta, do combate contra a morte, a perda e o esquecimento. Neste sentido, Castro (1994) nos convida a pensar a infância como paradigma, o que

significa penetrar com o olhar e a escuta na agonia humana. A infância pensada não como um período, uma fase da biografia humana, mas como um modelo desse momento pleno que é a agonia (do grego, a luta contra a morte). A infância encarna sem veleidades o entrave entre a vida e a morte, ou ainda, entre a palavra criadora e o silêncio obituário. O infante não é apenas aquele que não fala (infans), mas aquele que luta para criar sua própria palavra, instituindo a si mesmo e o mundo que o cerca. É por meio desse momento pleno, o da agonia, que a infância nos provoca constantemente, pois nos faz lembrar que sem luta não há criação verdadeira (CASTRO, 1994, p.173).

Quando o personagem do filme de Amélie Poulain emociona-se ao rememorar a própria infância, certamente é porque se recorda de momentos preciosos que viveu, mas ele recorda, também, daqueles projetos que, na sua luta para instituir-se como sujeito, não foram possíveis de se concretizar. E a infância é isso mesmo; não se constitui

somente de cores e doces sabores, mas, muitas vezes, tem gostos amargos, experimentados na carne, na pele, enfim, na trajetória de luta que é a vida humana.

Para Charlot (1983), a imagem de infância presente na filosofia e pedagogia moderna, absorvida pela sociedade como um todo, é aquela imagem contraditória que encerra características como pureza e inocência, juntamente com ausência da razão, corruptibilidade, enfim, de fragilidade tanto física quanto psíquica, do caráter e da personalidade. Desencarnada de sua constituição histórico-cultural, na acepção moderna, a criança é vista de uma perspectiva ideal em que representaria apenas um vir-a-ser e nunca algo que já é, portanto, em movimento (des)contínuo e desordenado. Esse conceito universal da criança a torna abstrata, como se trouxesse implícitas em si, determinadas características que fazem parte de uma natureza infantil, igual e imutável em todos. A infância seria, nessa acepção, uma fase por demais “corpórea”, “visceral”, “irracional”, limitada às sensações, devendo, portanto, ser devidamente educada, o que corresponde a sua disciplinarização e civilização. Neste sentido, educar significa projetar expectativas do mundo adulto no mundo infantil, já que a criança possui uma “natureza” que precisa ser vencida para que entre no mundo que a espera.

Aliás, o domínio da natureza, da “animalidade” própria do homem é uma problemática levantada pela filosofia cartesiana, cujo impacto sobre a racionalidade ocidental não foi pequena. Descartes (1995) desprezou tanto a infância quanto o corpo no processo de produção do conhecimento, por entender que apenas se a razão fosse desligada de quaisquer “perturbadores” sensíveis, poderia levar o homem ao conhecimento verdadeiro, às idéias claras e distintas. Nessa compreensão, o corpo deve ser controlado e adestrado, redobradamente quando se trata da infância, pois ele representa um perigo a ser devidamente combatido, conforme verificamos no fragmento a seguir:

O Sujeito dessa ordem [cartesiana] passa por um processo de ‘alucinação negativa’: na presença do corpo, alucina sua ausência, perdendo o contato vital com o corpo, a natureza, a história, a infância. O desprezo ao corpo revela uma excessiva preocupação com o corpo, a ponto de ser aniquilado ontologicamente pelo racionalismo (MATOS, 1997, p.39, grifos meus).

Nesse sentido, vemos que a história do corpo na modernidade, inserido nas mais diversas instituições que a representam, é a história

de sua necessária disciplinarização (FOUCAULT, 1983). Para a materialização do projeto societário capitalista moderno, inclusive no Brasil, os investimentos sobre o corpo foram fundamentais, uma vez que a higienização social ocorreu como uma ação direta sobre o corpo dos indivíduos, a partir da norma médica que buscava discipliná-los, mantendo-os fechados, limpos, retos, contidos, inclusive em sua sexualidade. Aqui a ginástica, expressão de uma educação física científica que buscava exercitar o corpo e a mente, constitui-se como elemento essencial de educação do corpo do homem que precisa atingir a civilidade, produtividade e utilidade características da modernidade (SOARES, 1998; CRESPO, 1990).

Trata-se de um tempo que inaugura o domínio do homem sobre a natureza e, portanto, sobre o próprio corpo, pois este pertence à ordem dessa natureza a ser domesticada (SILVA, 1999). Isso equivale a dizer que a ciência moderna, base da constituição social e técnica do sistema produtivo capitalista, fundamenta a necessidade de que as forças do corpo sejam redirecionadas em função de sua necessária exploração: o corpo torna-se manipulável, objeto de racionalização tecnológica, controle e dominação com propensões reificadoras.

Neste contexto, a escola, como uma das instituições reguladoras e representativas dessa sociedade, guarda, desde sua origem, a função de moralizar e disciplinar os corpos para que eles entrem em sintonia com as demandas do sistema produtivo, da ordem social e da racionalidade que lhe é própria (FOUCAULT, 1983).

Assim, é necessário que a escola tenha, no corpo infantil, um de seus focos principais, pois educar as percepções, sensações, vontades e expressões individuais significa afastar/domesticar as paixões e a irracionalidade características da infância em favor da produção de um 'sujeito' racional, sujeitado às normas, valores, crenças e hábitos com os quais necessariamente precisará conviver, representar e manter pelo resto da vida.

Esta perspectiva já pode ser vista na Educação Infantil, um momento da educação básica que foi reconhecida como direito da criança e dever do Estado a partir da LDB/1996. Ao investigar como a criança elabora uma representação do próprio corpo a partir da mediação da escola de Educação Infantil, percebi que as rotinas, os rituais, as normas, bem como a forma de tratamento do conhecimento, voltam-se para a formação instrumental da criança que está inserida

nesse ambiente educativo, ou seja, todo o processo leva a marca fundamental de uma racionalidade que, via de regra, exclui a dimensão da sensibilidade ou da expressividade.

Esta situação indica um certo reducionismo com relação às possibilidades de desenvolvimento apresentadas pela criança, pois as expressões do brincar, do lúdico, da corporalidade, das capacidades artísticas e criativas da criança são todas dirigidas para atingir o fim último da educação infantil: aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo matemático elementar, bem como da civilidade necessária para sua inserção e aceitação social. A imagem da criança ideal na escola de Educação Infantil é aquela da quietude, imobilidade e obediência (PINHEIRO, 2000).

Muitos estudos de mestrado e doutorado que têm investigado o trato com o corpo nas escolas de Educação Infantil bem com as concepções que movem esse trato, afirmam que essa escola compreende o corpo como algo perturbador do trabalho a ser desenvolvido com as crianças, motivo pelo qual precisa ser educado, o que significa dominá-lo, controlá-lo, e, até mesmo, “eliminá-lo” para que o ensino e as aprendizagens infantis possam chegar aos resultados desejados (ARAÚJO, 2001; COSTA, 2001; INGOLD, 2002; IZA, 2003; PINTO, 2003).

Se a criança brinca na pré-escola é para descarregar energias ou aprender os conteúdos escolares através da brincadeira (WAJSKOP, 1999), o que faz com que a instituição educativa perca a oportunidade de acompanhar e compreender outras formas de expressão e construção de conhecimentos por parte da criança. As expressões corporais são controladas a fim de que a criança apreenda os modos corretos de comportar-se na vida social. Assim, o ordenamento corporal através das fileiras, onde meninas e meninos são separados, cria uma assepsia e disciplinamento que aos poucos vão sendo internalizados pelas crianças. É o poder, na norma, materializando-se nos corpos, que precisam tornar-se, sobretudo, úteis, produtivos e socialmente assépticos (FOUCAULT, 1983).

Desde pequenas as crianças vivenciam processos que visam adequar suas sensações, percepções, sensibilidades. Enfim, elas precisam adequar seu corpo, de modo geral, aos padrões de comportamento social consoantes com a ordem social e a racionalidade que lhe é adjacente.

Mesmo que a infância acabe sendo reduzida a um projeto em nossa sociedade, daí a noção do vir-a-ser e do processo de escolarização

como “preparação” para a vida adulta, os caminhos de constituição do ser criança também revelam processos de resistência desencadeados pelo olhar infantil em relação às tendências de homogeneização. Para ajudar a compreender como isso ocorre, apóio-me em Benjamin, que concebe a infância como conceito essencial para pensar a produção da vida, da história e do conhecimento. Eis a posição de Benjamin sobre o corpo e sobre a infância:

Se Descartes a concebe [infância] como um momento patológico do conhecimento – época na qual a alma está tão misturada ao corpo para fins de sobrevivência que a impossibilita de pensar –, para Benjamin é um modo de existência crítico e epistemológico, crítico em sentido epistemológico. O corpo é uma história, uma memória (MATOS, 1997, p.39, grifos nosso).

No ensaio em que rememora sua infância em Berlim, Benjamin (1995) ressalta as resistências características da infância em relação ao mundo adulto. O autor conta que aprendeu cedo a não mostrar quem era, mas a mostrar aquele que os adultos gostariam de ver, o que muito lhe desagradava:

A tempo aprendi a me mascarar nas palavras, que, de fato, eram como nuvens. O dom de reconhecer semelhanças não é mais que um fraco resquício da velha coação de ser e se comportar semelhantemente. Exercia-se em mim por meio de palavras. Não aquelas que me faziam semelhantes a modelos de civilidade, mas sim às casas, aos móveis, às roupas. Só que nunca a minha própria imagem. E por isso ficava desorientado, quando exigiam de mim semelhança a mim mesmo. Isso ocorria no fotógrafo. Para onde quer que olhasse, via-me cercado por pantalhas, almofadas, pedestais, que cobiçavam minha imagem como as sombras do Hades cobiçam o sangue do animal sacrificado. Estou, porém, desfigurado pela semelhança com tudo o que está a minha volta (BENJAMIN, 1995, p. 99).

Aquele mundo artificialmente criado para montar uma imagem da criança burguesa soava para Benjamin como estranhamento, negação das imagens ofertadas pelo mundo adulto à criança. A tentativa de encerrar a infância em imagens idealizadas criava uma fenda entre mundo adulto e infantil, já que, nas próprias palavras do autor, a criança não se reconhecia na imagem que cedo teve de aprender a fazer de si mesma.

Outro conto interessante a respeito da visão da criança sobre o mundo adulto é o da “Coluna da Vitória”, em que Benjamin revela

seu olhar infantil sobre os desfiles cívicos de sua cidade. O autor afirma:

Quando eu era pequeno não se podia conceber um ano sem o dia de Sedan. Depois de Sedan só os desfiles sobejavam. Quando em 1902 Ohm Krüger, após a derrota na Guerra dos Bôeres, percorreu a Rua Taentzien, também eu estava lá com minha governanta. Pois era inadmissível não admirar um senhor que, de cartola, se apoiava no coxim e que 'conduzira uma guerra'. Assim ele dizia. Mas aquilo me soava como faustoso [ostentatório] e baldo [inútil, sem proveito] de civilização; era como se o sujeito tivesse 'conduzido' um rinoceronte ou um dromedário e por isso tivesse se tornado famoso (BENJAMIN, 1995, p.77, grifos meus).

Neste excerto, aparece novamente o estranhamento infantil com relação às manifestações sociais mais importantes do mundo adulto. A declaração de que "aquilo me soava como faustoso e baldo de civilização", nas palavras de Matos (1997, p. 84) "significa a incompreensão do mundo (da história) dominante - o dos adultos - e é também a primeira defesa contra ele. A incompreensão não sendo neutra, o olhar da criança é o do materialista histórico". O olhar infantil é aquele que tenta apreender as idiosincrasias, as singularidades e as contradições próprias dos fenômenos vivenciados, o que ocorre com inteireza, porque diferentemente dos adultos a criança ainda não está tão partida, cindida. Aqui, um parêntese. O próprio processo de individuação já é cisão, partição; porém, mais do que nós adultos, que, de alguma forma, já nos acostumamos à dureza e as convenções do mundo, há uma certa estranheza no olhar das crianças que parece querer resistir a tudo isso. É certo que a infância não está alheia aos processos reificadores, inclusive porque parece ser exatamente neste momento que tais mecanismos são paulatinamente constituídos em nós; mas penso que as crianças, somente pela esperança que carregam, já colocam tensão, desconfiança e resistência nesses processos.

Busco ver na infância uma certa perspectiva que a alimenta (nem a todas as crianças, é claro), esse olhar de resistência junto com um certo desordenamento que a acompanha, e que nos recorda a nossa não-soberania em relação ao mundo e ao outro. É nesse sentido que Benjamin (1995) convida-nos a olhar para a criança: como presença ardente/intensa e estranhamento ao mundo adulto, resistência às imposições projetivas desse mundo, por isso mesmo, desvio. A infância vista como desvio não é menos histórica, porque não há nessa

proposição, ruptura do diálogo necessário entre mundo adulto e infantil. Pelo contrário, a criança se faz nas experiências constituídas em processos que são relacionais, interativos, compartilhados com o outro. Ao propor a infância como inteireza, desvio e intensidade, Benjamin (1995) abre uma fresta importante ao corpo.

Pensar a infância como inteireza é, necessariamente, dar espaço ao corpo, esse nosso estranho mais íntimo, do qual, por conta de certos processos culturais e educativos experienciados, insistimos em nos afastar. Afinal, as fragmentações e os obscurecimentos que, de alguma forma cortam o fluxo existente entre corpo e alma, corpo e razão, são produtos de construções históricas.

O estranhamento característico da infância manifesta-se em diversos momentos do trabalho realizado pelas professoras na Educação Infantil, materializado, sobretudo, nos gestos e atitudes marcadamente corporais das crianças. Mesmo na presença de orientações educativas homogeneizantes e controladoras, as experiências do corpo infantil encerram diversas contradições que possibilitam escapes e fugas a esses corpos.

No corpo se dá a inscrição de uma subjetividade e de uma objetividade constituída nas relações sociais, motivo pelo qual é possível afirmar o corpo como memória, matéria concreta de registros sociais e culturais, ao mesmo tempo em que também é escrevente da história, pois “[o] corpo traz em si os sulcos da lembrança” (MATOS, 1997, p.51). E é no sentido da constituição de uma outra memória corpórea que possa fazer brotar as necessidades sensíveis, expressivas, enfim, estéticas, que se torna importante pensar e investigar a gestualidade corpórea na Educação Infantil. Afinal, o reverso da construção da servidão do corpo está na sua necessária revolta, insurreição, que se dará na assunção de sua presença, ou seja, daquilo que nele foi negado: a sensibilidade, que tem seu significado mais caro na arte, ou seja, na dimensão estética, sensível do ser humano:

A transformação das necessidades instintivas dos homens, a posse de seu corpo próprio e de seu desejo passam, segundo Marcuse, pela arte, ou melhor, pelo Eros político. A arte está engajada ao lado de Eros, ela afirma imperiosamente os instintos de vida em sua luta contra a opressão social e instintiva. A pergunta, pois, sobre a ‘servidão voluntária’ do corpo e do corpo como desejo deverá abrir brechas para que o corpo se desaliena e se recupere como Eros e não

como Tanatos², para que nossos corpos disciplinados, adestrados, seqüestrados e prisioneiros possam insurgir-se (MATOS, 1997, p.53).

Parece-me importante que se busque compreender as fissuras em que emergem e expressam-se os escapes, as fugas, o diverso, a singularidade, a especificidade, as diferenças que se inscrevem nas possíveis insurreições do corpo infantil no âmbito da escola, entendidas como experiências formativo-perceptivas, dos próprios sentidos desse corpo, e voltadas àquilo que no corpo é sistematicamente negado: sua dimensão estética, sensível, de experimentação e devaneio. Pensar em uma dimensão estética, tomada como educação e expressão dos sentidos, na experiência da criança, significa problematizar o sensível no/do corpo também como signo de uma educação e de uma construção que se faz, não sem percalços, mas no caminho sempre tenso e conflituoso da vida social.

A idéia do que “escapa”, do que não é capturado ou do que, ao sair da linha, constitui algo novo/singular talvez signifique que viver se torna mais interessante exatamente por conta dos desvios que podemos construir, pois eles apontam sutis esperanças de resistir aos mecanismos reificadores que nos cercam e nos compõem. Nesse sentido, as fugas e resistências são compreendidas como criadoras de um ruído que incomoda, mexe e desestrutura certas verdades e regras sedimentadas na vida social. Até porque parece residir aí a possibilidade de não-abreviação da infância, esse momento pleno da agonia humana, do combate contra a morte que destaquei no início desse texto.

Contudo, abordar a possibilidade das revoltas e insurreições construídas pelo corpo infantil no âmbito da escola, não a exige, em hipótese alguma, da necessidade de repensar suas práticas de controle e contenção corporal. Não é porque a criança, na luta corporal para se afirmar como sujeito, pode escapar às tentativas de homogeneização, que podemos desistir de problematizar essa temática, como se a solução para ela encontrasse resposta nas resistências e estranhamentos dos corpos infantis. Do contrário, é preciso continuar a debater a problemática das disciplinas corporais na escola, seja de ensino

² Na mitologia grega Eros é o deus do amor, uma força eternamente insatisfeita e inquieta, representado por uma criança geralmente alada que se compraz em perturbar os corações. Já Tanatos é o deus da morte, geralmente personificando a tragédia no teatro (GRIMAL, 2000).

fundamental ou de educação infantil, inclusive porque o conceito de disciplina e controle corporal na escola merece reflexões mais aprofundadas de nossa parte, já que parece haver uma certa confusão quando se fala do assunto. Certamente, a vida é constituída de silêncio e som, portanto, a escola necessita de espaços voltados à concentração e quietude; mas isso é bastante diferente do silenciamento produzido pelo controle e contenções corporais característicos do disciplinamento proposto pela escola.

Sem regulações e o aprendizado de certos controles (físicos e simbólicos) certamente não teríamos saído, enquanto espécie, de um certo nível de relação com a natureza e conosco. A construção de auto-regulações e de um auto-controle, sempre mediados pela linguagem e pela razão, são essenciais para a constituição de nossa independência e autonomia, e marca de uma importante transformação qualitativa dos seres humanos. Assim, não há pretensão em renegar a importância da constituição da razão e de uma racionalidade nas trajetórias da infância. Mas não me parece que submeter certos grupos de crianças a horas sentadas a fio, num processo de esquecimento e silenciamento do corpo aponte para um caminho de formação humana que torne a condição do ser criança mais digna e para uma formação crítica. Infelizmente, muitas são as escolas de Educação Infantil que trabalham com essa lógica, de silenciar a criança, seu brincar, sua cultura, seu corpo.

Assim, olhar para os escapes e resistências corporais constituídas pelas crianças na Educação Infantil pode ajudar a compreender as estratégias empreendidas no processo de luta pela vida, de busca de sentido e significação da própria existência humana. Além disso, certamente há diferentes conhecimentos e sociabilidades construídas nas fugas costuradas pelos corpos infantis que se revoltam contra a ordem estabelecida. Além disso, há tentativas de captura/enquadramento das subjetividades destes corpos infantis, que educadores preocupados com a problemática da formação humana não podem ignorar.

Referências Bibliográficas:

ARAÚJO, A. L. C. de. Espaço e disciplina do corpo: estudo sobre as práticas cotidianas da pré-escola. 2001.141fls. Dissertação (Mestrado). PUC, São Paulo.

BENJAMIM, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. Obras Escolhidas II. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.71-142.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

CASTRO, L. R. Posfácio. In: SOUZA, S. J. Infância e linguagem. Campinas: Papirus, 1994.

CHARLOT, B. A mistificação pedagógica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

COSTA, S. L. Revendo conceitos de corpo e ambiente: um caminho para reflexão sobre a prática docente. 2001.114 fls. Dissertação (Mestrado). UFSCar, São Carlos.

CRESPO, J. A história do corpo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DESCARTES, R. Princípios da filosofia. Porto: Porto Editora, 1995.

FEITOSA, C. Explicando a filosofia com arte. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

GRIMAL, P. Dicionário da mitologia grega e romana. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

INGOLD, M. A. S. A criança, seu corpo e sua imagem nas instituições de educação infantil. 2002. 117fls. Dissertação (Mestrado). UFMS, Campo Grande.

IZA, D. F. V. Quietas e caladas: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na educação infantil. 2003. 104fls. Dissertação (Mestrado). UFSCar, São Carlos.

MATOS, O. História viajante: notações filosóficas. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

O FABULOSO Destino de Amélie Poulain. Direção: Jean-Pierre Jeunet. Produção: Victories Productions, Tapioca Films - France 3 Cinéma, MMC Independent GMBH. Intérpretes: Andrey Tautou, Mathieu Kassovitz, Rufus, Jamel Debbouze, Serge Merlin e outros. Paris: Filmstiftung, 2001. 1DVD (118 min.); colorido, legendado.

PINHEIRO, M. C. M. 'Quietinho, sentado obedecendo a professora': a representação do corpo da criança na pré-escola. 2000. 247fls. Dissertação (Mestrado). UFG, Goiânia.

PINTO, R. M. N. Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica. 2002. 159fls. Dissertação (Mestrado). FE-UFG, Goiânia.

SILVA, A. M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. Cadernos CEDES: corpo e educação, Campinas, ano, 19, n. 48, p. 7-29, ago. 1999.

SOARES, C. L. Imagens da educação no corpo. Campinas: Autores Associados, 1998.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Artigo recebido em maio de 2007 e aprovado em junho de 2007.