

**EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS, EXPRESSIVAS,  
CORPORAIS E DE MOVIMENTO NOS CAMPOS DE  
EXPERIÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>**

---

Marcia Buss-Simão (Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL) –

marcia.simao@gmail.com

**RESUMO:**

O presente texto busca inicialmente esboçar como, historicamente, o corpo ora foi concebido como *herança* da natureza, biológica, ora como *herança* cultural, social e histórica. Destacando que, até muito recentemente, estas duas dimensões vinham sendo estudadas separadamente, sem se considerar as mútuas relações entre elas. Em seguida, busca articular como essas ideias e concepções de corpo se inserem e reverberam em ações pedagógicas e educativas na área da educação infantil. Na continuidade, busca apresentar como os Campos de Experiências, na proposta da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, dão contornos a esse corpo e as especificidades das experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Orientações Curriculares. Corpo.

**SENSORY, EXPRESSIVE, BODY AND MOVEMENT EXPERIENCES IN  
EXPERIENCES FIELDS OF CURRICULAR COMMON NATIONAL BASIS FOR  
EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**ABSTRACT:**

This text initially seeks to sketch how, historically, the body was conceived as an inheritance of nature, biological as well as cultural, social and historical heritage. Emphasizing that, until very recently, these two dimensions had been studied separately, without considering the mutual relations between them. It then seeks to articulate how these ideas and body conceptions are inserted and reverberated into pedagogical and educational actions in the area of early childhood education. In continuity, it seeks to present how the Fields of Experiences, in the proposal of the Curricular Common National Basis for Early Childhood Education, give shape to this body and the specificities of sensory, expressive, bodily and movement experiences.

**Keywords:** Childhood Education. Curricular Guidelines. Body.

**DOI:** 10.28998/2175-6600.2016v8n16p184

<sup>1</sup> As reflexões aqui tecidas fazem parte de um trabalho de consultoria junto ao MEC-COEDI para implementação da Base Nacional Comum da Educação Infantil ao MEC.

**1 EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS, EXPRESSIVAS, CORPORAIS E DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A educação infantil, desde a LDB, é reconhecida como primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Essa concepção de educação, fundada no paradigma do desenvolvimento integral da criança, dimensiona suas finalidades de educação e cuidado considerando as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares.

Essa concepção requer que as ações educativas sejam intencionalmente planejadas e permanentemente observadas, registradas e avaliadas; requer também que as ações educativas considerem a integralidade e indissociabilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. Assim, como já asseguradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos. Desse modo, o movimento, a linguagem, o pensamento, a emoção e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, as crianças, desde bebês, estabelecem com diferentes parceiros, a depender da maneira como são possibilitadas e trabalhadas nas relações e situações em que elas participam. O que repercute numa responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa que envolve, como indica Rocha (2012 p.14)

um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos.

Essa ideia se faz presente no texto da Base Nacional Curricular para a Educação Infantil, ao propor a organização por meio de Campos de Experiências a fim de contemplar e detalhar, nesses Campos de Experiências, especificidades da educação de crianças desde bebês, expressas em cada um dos incisos do Art. 9º das DCNEI. Esse artigo das DCN indica que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências em particularidades elencadas em doze incisos. O presente texto centra-se nas especificidades do Inciso I, ou seja, proposição de interações e brincadeiras que: - “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2009a, p. 4). Garantir práticas pedagógicas em que as interações e a brincadeira possibilitem essas experiências educativas, requer que superemos uma concepção de criança e de corpo apenas como natureza. Essa concepção, de criança e corpo como natureza, embasou durante muito tempo o processo de educação e institucionalização da infância.

Historicamente, o corpo ora foi concebido como herança da natureza, biológica, ora como herança cultural, social e histórica. Sendo que, até muito recentemente, estas duas dimensões vinham sendo estudadas separadamente, sem se considerar as mútuas relações entre elas. Por exemplo, quando se concebe o corpo como natureza se acredita na homogeneidade e que todos os corpos se desenvolvem da mesma forma, como se a 'carga' genética fosse a única a determinar o que temos condições para desenvolver, aprender e fazer. Ao se conceber o corpo como natureza se desconsidera a determinação de outras dimensões como classe, gênero, etnia, cultura, etc. na constituição desse corpo. Quando se concebe o corpo como natureza a posição e perspectiva educativa que se assume é de uma educação também homogeneizadora, ou seja, igual para todas as crianças a fim de ensinar, treinar, controlar e até reprimir e castigar esse corpo. Essa perspectiva constituiu-se como hegemônica no Brasil, especialmente com o advento do movimento higienista, extrapolando inclusive o âmbito médico e político (SOARES, 1994; 1998; 2001; GONDRA, 2002; ROCHA, 2000, 2003).

Em contrapartida a essa perspectiva, o corpo foi concebido como construção histórica, social e cultural, em que se considera que, essas dimensões são determinantes na constituição do corpo, ou seja, o momento histórico, a sociedade e a cultura em que se vive são fatores que influenciam e determinam os modos de viver e educar o corpo. Com base nessa concepção, por exemplo, se confere valor para as especificidades que constituem os modos próprios de viver o corpo das meninas e dos meninos, das crianças pobres e ricas, das crianças com necessidades educativas, das crianças indígenas, ribeirinhas e rurais. Essa perspectiva se tornou um contraponto teórico, tencionando os reducionismos e determinismos biológicos. Entretanto, na ânsia de legitimar as determinações sociais, culturais e históricas na constituição do corpo, deixou-se de considerar a inegável parcela de contribuição da determinação biológica, repercutindo numa certa biofobia, como destacam Almeida (2002), Schilling (1996, 2008), Turner (1992, 1996, 2009) ao analisar a produção das ciências humanas e sociais, a qual, durante décadas, mostra elementos de horror a tudo que lembra o biológico.

A busca em compreender, de modo menos dicotômico e fragmentado o corpo é uma necessidade apontada por pesquisadores como Almeida (2002); James, Jenks e Prout (2000); Le Breton (2006, 2009) Mendes e Nóbrega (2004); Ribeiro (2003); Silva (1999, 2001); Schilling (1996, 2008); Turner (1992, 1996, 2009) que afirmam ser preciso compreender o corpo como uma interconexão entre natureza e cultura, em que ambas mantêm relações de mútua produção. Tais estudos destacam que o ser humano deve ser considerado em sua inteireza biocultural, pois se constitui, ao mesmo tempo, como totalmente biológico e totalmente cultural; dito de outra forma, no ser humano, o biológico encontra-se constituído pela cultura.

É importante compreender que essas dualidades e reducionismos trouxeram, e ainda trazem limitações no âmbito das intervenções sociais, em especial, para a educação, pois desconsideram a complexidade presente no real, ao não levarem em conta que o corpo se realiza na interconexão entre natureza e cultura, estando presente em sua constituição elementos dessas duas heranças.

Os efeitos desse modo dicotômico de compreender o corpo tem repercussões até hoje também para a docência na educação infantil, por exemplo é com base numa concepção de corpo como herança da natureza e biológica, que nesta primeira etapa da educação básica, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças são menos valorizadas, ou até depreciadas, pois envolvem tarefas tais como alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter contatos corporais constantes com as crianças e estabelecer formas de comunicação cuja predominância reside em manifestações emocionais-corporais. Essas ações, parte integrante da especificidade da docência eram - e ainda são em alguns contextos - desvalorizadas e diferenciadas das atividades tidas como pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor.

Ao lidar separadamente com essas duas concepções a tendência é que se elaborem reducionismos e determinismos sobre as noções de corpo e sobre as experiências sensoriais, expressivas e de movimento, compreendendo as heranças da natureza e da cultura sempre como oposições.

Também Shilling (1996) traz essa concepção de que o corpo é ao mesmo tempo natural e cultural, argumentando que este deveria ser considerado um fenômeno biológico e social inacabado que se transforma, dentro de certos limites, como resultado da sua entrada e participação em sociedade. No que se refere a questão da dualidade natureza e cultura Berger e Luckmann (1985, p. 71) contribuem afirmando que: “Desde o nascimento o desenvolvimento orgânico do homem, e na verdade uma grande parte de seu ser biológico enquanto tal, está submetido a uma contínua interferência socialmente determinada”. Eles complementam, que a forma específica que essa humanização se molda é determinada por essas formações socioculturais sendo possível uma infinidade de variações. Afirmam ainda que é possível dizer que o homem tem uma natureza, mas que melhor seria dizer que o homem constrói sua própria natureza e a si mesmo, não sendo esse processo solitário, mas, um empreendimento social, ou seja, uma formação sociocultural. Também Le Breton (2006, p. 8), aponta essa imersão das disposições antropológicas no campo simbólico e nas relações com os outros como constitutivo da natureza e da cultura no homem: “Ao nascer, a criança é

constituída pela soma infinita de disposições antropológicas que só a imersão no campo simbólico, isto é, a relação com os outros, poderá permitir o desenvolvimento”.

Assim, moldado pelo contexto social e cultural o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída. Por meio do corpo se evidenciam as “[...] atividades perceptivas, mas também a expressão dos sentimentos, cerimoniais e ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc” (LE BRETON, 2006, p. 7).

Ao longo da história da educação, as formas instituídas de intervir sobre os corpos ou de reconhecer a intervenção, podem variar, conforme a perspectiva assumida, no entanto, como destaca Louro (2000, p. 61): “Ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com elas”. Por essa razão, se faz necessário que a dimensão corporal e suas implicações na organização e nos arranjos espaciais e temporais e, especialmente, no que se refere aos cuidados corporais, as relações de gênero e sexualidade, as experiências com o movimento e com o corpo expressivo, façam parte das reflexões e das ações de professoras e professores de educação infantil.

A materialidade inegável do corpo sempre o tornou central nos processos educativos, todavia, é preciso inverter, ou talvez subverter o modo como ele tradicionalmente foi compreendido, ou seja, como meio de submissão, controle ou recurso pedagógico. Numa perspectiva de educação que visa a emancipação das crianças o corpo continua sendo central, pois ele é base de toda experiência social, conforme indica Le Breton (2009), portanto como já pontuamos em outros momentos é imperativo “[...] conceber as crianças e sua dimensão corporal como potencialidades e não mais como uma natureza que precisa ser “controlada”, moldada, educada” (BUSS-SIMÃO, 2010, p. 309).

É preciso compreender que o nosso corpo e o das crianças expressa e carrega consigo não somente características e semelhanças físicas e biológicas, mas expressa e carrega marcas da localização social, 'fala' quem

somos, o que experienciamos e vivemos em relação ao gênero, a etnia ou raça, classe, religião e sexualidade. O corpo é e revela nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade pessoal e social. Por meio do corpo, dos gestos, dos movimentos, das sensações, as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. As crianças, quando ingressam no mundo, não dominam a linguagem que é utilizada pelos adultos, a linguagem no sentido de uma estrutura simbólica, ou seja, que é social, histórica e cultural, ou seja, não é natural e, por isso, utilizam centralmente o corpo para se expressar e se comunicar e, nesse processo vão, gradativamente, conhecendo e aprendendo a utilizar outras linguagens. Os bebês talvez sejam os que mais intensamente vivem as experiências por meio do corpo, por ser este seu meio privilegiado de conhecer o mundo, fato que demanda um olhar sensível e atento dos profissionais para a dimensão corporal das crianças.

A centralidade do corpo, nos modos de viver das crianças, desde bebês, ganha na educação infantil ainda mais relevância pois, ele é o destinatário das práticas pedagógicas de cuidado e educação, de modo que é necessário garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais em que a individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças sejam respeitados. A centralidade do corpo ganha relevância também pois a ação docente é baseada nas relações e nos contatos corporais constantes, mais intensamente ainda com os bebês. Essa característica da ação educativa envolve a dimensão do cuidado como ética e ganha consistência com a compreensão do entrelaçamento entre corpo, linguagem, pensamento e emoção na constituição do ser humano. É importante lembrar que as ações de cuidado e educação são todas, em sua essência, práticas socioculturais apropriadas pelos seres humanos nas relações constituídas com o outro e, por isso, sua relevância para a docência na educação infantil.

Por exemplo, quando a professora estabelece ações de cuidado com as crianças, está inserindo-as e lhes enunciando hábitos sociais, carregados de sentidos constituídos em nossa cultura que ultrapassam o ato de saciar uma

necessidade biológica de nutrir ou assear o corpo. O modo como essa relação é estabelecida pela professora contribui para a construção da visão que as crianças têm de seu corpo. As maneiras como as crianças, desde bebês, sentem e vivem seus corpos, se dá na relação com o outro, nesse caso, em contextos de educação coletiva, esses outros são particularmente as professoras e professores e também as demais crianças com as quais elas convivem.

As maneiras como sentimos e percebemos nosso corpo se dá nas relações e nos modos como se referem a ele e o nomeiam, nos modos como cuidam de nosso corpo, da higiene, dos cabelos, do vestuário, nos modos e maneiras como preparam, servem e consomem os alimentos, nos modos de organizar e cuidar da sala que, segue não apenas uma lógica de utilidade prática de manter a vida cotidiana, mas uma estética e um sentido de comunicação e expressão de identidade, do lugar e papel social, de classe, de gênero, de crenças e costumes que estão aí envolvidos.

Por exemplo, é por intermédio do outro que um bebê percebe e, mais tarde significa, os seus próprios desconfortos de sono, de fome, calor e também os movimentos intestinais internos, sendo essencial que esse processo seja respeitoso na direção de uma educação que emancipe essa criança que vai aprender a significá-las e nomeá-las como sendo sensações associadas à eliminação do xixi ou cocô, à fome, ao sono, ao desconforto do calor ou do frio. Nesse processo, o bebê pode primeiro prever a sensação, observar seu resultado e ao mesmo tempo nomeá-las, para posteriormente conseguir prevê-las e adquirir um controle corporal.

Essas são situações cotidianas vividas nas instituições de educação infantil em que se percebe o entrelaçamento das experiências do corpo, da linguagem, da cognição e da emoção na constituição do ser humano. Neste processo estão entrelaçadas as dimensões biológicas, psicológicas e sociológicas em que as ações, embora dirigidas e efetivadas com e para o corpo, são sempre permeadas pelo simbólico de cada cultura.

Essa perspectiva educativa de que devemos garantir na educação infantil práticas que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação e diversificação de experiências sensoriais, expressivas, corporais

também está presente no texto do Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009 que fundamenta as DCNEI de 2009. No texto do parecer encontramos a ressalva de que as práticas envolvidas nos atos de alimentar, banhar, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da educação infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito das crianças de serem bem atendidas nesses aspectos e de terem cumpridas e respeitadas sua dignidade como pessoa humana; são também práticas que respeitam e atendem ao direito das crianças de se apropriarem, por meio de experiências corporais, dos modos construídos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. Enfim, por meio dessas experiências as crianças vão constituindo suas singularidades em relação ao outro, suas identidades pessoais e sociais, enfim, vão constituindo o conhecimento de si, do outro e do mundo.

Proporcionar experiências ricas e diversificadas que permitam às crianças viver desafios e experiências corporais por meio de gestos e movimentos amplos e finos, expressivos, ritmados ou livres também implica possibilidades de as crianças construírem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. Assim, professoras e professores, atentos às necessidades que envolvem o corpo e o movimento, em suas intervenções educativas, podem proporcionar às crianças, desde bebês, que vivam seu corpo e por meio desse viver possam conhecê-lo, pois como indica Merleau-Ponty (1999, p. 269): "Quer se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não tenho outro modo de conhecer o corpo humano senão vivê-lo". As crianças, desde bebês, em nossa sociedade enfrentam um grande desafio em viver e conhecer o repertório cultural que envolve domínio dos gestos e movimentos que devem ser vividos e experienciados *com* o corpo, como: se alimentar, sentar, engatinhar, ficar de pé, caminhar, correr, saltar, rolar, alongar, puxar, empurrar, bater palmas, pegar e segurar objetos, sentir cheiros, odores, escutar o outro, ouvir sons e barulhos, vozes, falar alto, baixo, gritar, sussurrar, fazer ruídos e sons, entre tantos outros. No texto da BNCC do

ensino fundamental, mais especificamente na área da educação física, também encontramos essa perspectiva quando no texto indica que

[...] as práticas corporais, nessa perspectiva, são entendidas como uma forma de relação do ser humano com o mundo e de interação com os outros sujeitos, que, ao possibilitarem a construção de sentidos e significados singulares, configurando-se como produções diversificadas da cultura (BRASIL, 2015, p. 115).

Importante perceber que, viver essas experiências *com* o corpo se diferencia de aprender *sobre* o corpo. Em algumas instituições de educação infantil, podemos presenciar proposições em que, para "trabalhar o corpo" são organizadas atividades e "trabalhinhos" em que se recorta e cola partes do corpo de revistas; se desenha o corpo ou parte dele; se faz molde por meio do contorno dos corpos das crianças; se faz marca com pés ou mãos pintadas de guache ou cola colorida, entre outros. Esse modo de "trabalhar o corpo", que visa levar as crianças a aprender *sobre* o corpo traz a marca de uma concepção pautada na ciência, na qual o corpo é visto como algo fora de nós, que pode ser estudado e aprendido racionalmente, desconsiderando nosso próprio corpo em que vivemos.

Essa compreensão tem implicações no modo como, tradicionalmente, apresentamos o mundo e o corpo para as crianças: didatizando através de aulas e da lógica do enclausuramento entre paredes, em que o corpo, o movimento, as dramatizações, as brincadeiras, as linguagens, as histórias, os espaços se constituem em temas para o planejamento numa perspectiva abstrata, generalista, decorativa e instrumental.

Ao compreender o corpo e o movimento apenas em seu aspecto abstrato, generalista e instrumental, eles são tomados como recursos pedagógicos para estratégias didáticas, que envolvem todos os tipos de exercícios visomotores, testes de coordenação, experimentos, no quais, as crianças devem, por exemplo, de olhos fechados adivinhar se o objeto oferecido é frio ou quente, macio ou áspero, doce ou salgado, cheiroso ou não, explorar as partes do corpo identificando-as e nomeando-as. Essa lógica, racionalista e utilitarista de compreender o corpo e o movimento, consiste ainda em realizar uma mesma atividade, ao mesmo tempo e lugar, para todas as crianças, em que o maior objetivo é o resultado de um produto final, em

detrimento da imaginação criadora das crianças e dos seus modos próprios de viverem o corpo e o movimento. Esses pressupostos didáticos revelam uma concepção de educação, de desenvolvimento e aprendizagem como se eles fossem lineares e como se houvesse saberes, conhecimentos, habilidades que precedessem outros saberes, conhecimentos e habilidades.

Nessa concepção, a proposição de jogos pedagógicos e/ou atividades, objetiva proporcionar aprendizagens *sobre* o corpo, visando muito mais o conhecimento da sua anatomia, necessidades básicas, sensações de modo abstrato e individual, em detrimento de experiências em que as crianças vivem *com* o corpo e *com* movimento numa perspectiva de conhecimento de si e do mundo que as envolve. Esses argumentos coincidem com as afirmações de Kulhmann Jr. (1999, p. 57) de que:

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve na interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

Podemos inferir que tais estratégias didáticas visando aprendizagens *sobre* o corpo são planejadas com a intenção desenvolver habilidades a fim de acelerar “aprendizagens” futuras, a saber, aquelas de ordem científica e racional, tradicionais de uma perspectiva escolarizante<sup>2</sup>. A insistência em atribuir racional e utilitariamente, uma “função pedagógica” ao movimento corporal limita suas possibilidades e dificulta que as crianças recriem, constantemente, as inúmeras potencialidades envolvidas nas formas de se movimentar e de se expressar. Quer dizer, quando as crianças brincam de se equilibrar sobre escadas e pneus ou de subir e de se pendurar em árvores, elas não estão preocupadas com a coordenação motora ampla que desenvolvem no exercício, mas experimentam maneiras diferentes de

---

<sup>2</sup> Historicamente, a educação infantil no Brasil se constituiu com base em duas concepções: educação assistencialista e educação escolarizante. Por meio de engajamento político de pesquisadores, profissionais, políticos, administradores, mães, pais e militantes, a área alcançou garantir especificidades e a garantia do direito das crianças à educação infantil na Constituição de 1988 e LDB de 1996, direitos que se concretizaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que rompe com essas duas concepções de educação das crianças presentes ao longo da história da educação infantil no Brasil.

caminhar, de se equilibrar, de subir e se pendurar, criando formas diversas e cada vez mais ousadas e potentes de realizar os movimentos. Esta experiência possibilita à criança, além do conhecimento de seu *próprio* corpo e não *sobre* o corpo, a criação de um repertório de movimentos que, pelo fato de ser conquistado, produz confiança e autonomia para explorar sua capacidade criativa e cada vez mais ousadas de realizar os movimentos, e esta experiência produz um repertório de movimentos que, só pode ser conquistado, pela própria experiência de se movimentar. Parece não fazer sentido para as crianças somente equilibrar-se, subir e pendurar-se para “adquirir” coordenação motora, como desejam muitos/as especialistas, fazendo-as repetir os movimentos até “acertar”.

Destacamos essa concepção de corpo como instrumento ou recurso pedagógico pois ela é muito presente quando a temática do corpo e do movimento surge nos contextos educativos e está envolta numa concepção de “corpo como estorvo”. Nessa concepção, o corpo precisa ser treinado para aprender a segurar o lápis, os talheres de forma correta, aprender a sentar e permanecer imóvel para fazer a atividade, e ainda, por outro lado, um corpo que precisa cansar ou ficar calmo para a realização das atividades consideradas “mais nobres”, que numa concepção dicotômica e fragmentada, valoriza mais a cognição. Esse “corpo como estorvo” é também um corpo que incomoda, que não tem domínio sobre os movimentos, que se movimenta demais, que não se aquieta para desenhar, pintar, escrever, dormir e, por isso, precisa, por um lado ser treinado e, por outro, primeiramente, usar sua energia correndo, pulando, dançando, dramatizando para ficar cansado, e então, ser mais útil para as atividades consideradas cognitivas e intelectuais, tradicionalmente concebidas como “mais nobres”.

## **2 EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS, EXPRESSIVAS, CORPORAIS E DE MOVIMENTO NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS**

A concepção que embasa os Campos de Experiência na BNC para a Educação Infantil considera as formas pelas quais meninos e meninas aprendem e conhecem a si próprios e o mundo social e natural. Com base no

modo próprio das crianças viverem e conhecerem o mundo, o texto da BNCEI elaborou seis grandes direitos de aprendizagem, os quais, devem ser garantidos na Educação Infantil: *conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se*.

Para atender a estes direitos, o documento da BNCEI indica que devem ser planejadas *experiências de aprendizagem*, ou seja, situações concretas na vida cotidiana, que levem à ampliação e diversificação das experiências, conhecimentos e da cultura nas relações vividas no espaço coletivo e à produção de narrativas, individuais e coletivas através de diferentes linguagens, como colocam as DCNEI (BRASIL, 2009b).

As diversas possibilidades de ampliação e diversificação das experiências, conhecimentos e das culturas que as crianças podem usufruir nas instituições de educação infantil não devem ocorrer de modo isolado, ou fragmentado, mas recorrendo a

um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL 2009).

Daí a proposta do arranjo curricular para a Educação Infantil se dar em *Campos de Experiências* assim denominados na BNCEI: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2015).

Os Campos de Experiência constituem-se como uma forma de organização curricular que busca compreender que a educação e o cuidado das crianças, desde bebês, devem estar centrados nas interações e nas brincadeiras, das quais emergem as linguagens, as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelas professoras e professores. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de estabelecer ações e relações com pessoas, espaços, tempos, objetos, situações e atribuir um sentido pessoal e social a eles.

Essa concepção de sincronia e simultaneidade, constituinte dos Campos de Experiência, também está presente no parecer que fundamenta a Resolução das DCNEI de 2009 ao indicar que é necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas, as crianças exploram as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brincam com as palavras e imitam certos personagens. Quando se voltam para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, as crianças elaboram suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que ampliam seus conhecimentos sobre o mundo e registram suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar a ação educativa-pedagógica, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas.

Também as proposições educativo-pedagógicas que visam ampliar e diversificar as possibilidades de experiências sensoriais, expressivas, corporais e os modos de perceber seu próprio corpo, possibilitam às crianças, desde bebês, construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, assim como também a ampliação da sensibilidade das crianças à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de experiências que envolvem conhecer os seus corpos e os de seus pares.

Com essa concepção das relações educativas na educação infantil podemos indicar que uma possibilidade de as experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento se fazerem presentes no *Campo de Experiência o eu, o outro e o nós* se dar por meio de experiências de cuidado pessoal que são todas, essencialmente, direcionadas ao corpo. Também, por meio das práticas sociais em que as crianças, desde bebês, constroem percepções sobre seu corpo e seus movimentos e, por meio dos quais, se diferenciam e simultaneamente se identificam com os seus pares. Da mesma forma que nas relações sociais com os adultos e com seus pares elas vão aprendendo a identificar, diferenciar e expressar as sensações, percepções do corpo, enfim ampliam o modo de perceber a si e ao outro, vão construindo sua identidade pessoal e social de gênero, de etnia ou raça, classe, religião e sexualidade.

Compreender as experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento como constituintes do Campo de Experiência: *o eu, o outro e o nós* requer compreender os conhecimentos *com* o corpo para perceber, conhecer e significar as sensações, funções e movimentos internos do corpo. Implica também compreender o corpo como um território inviolável e olhar para o corpo e sua relação com os processos de socialização, interação e emoção, em que a constituição do corpo se dá num entrelaçamento com a emoção, a cognição e a linguagem, pois a visão que temos do nosso corpo, as formas como sentimos esse corpo vem da relação com o outro.

Compreendemos que experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento como constituintes do Campo de Experiência: *o eu, o outro e o nós* se concretizam a partir de uma **organização educativa-pedagógica** que possibilite às crianças perceber, conhecer e significar as sensações, funções e movimentos corporais internos. Compreender as próprias sensações e os efeitos em nosso corpo como batimentos cardíacos acelerados, dores, prazeres, rubores, sudorese, tremores, bocejos e também os movimentos intestinais internos, que podem ser sensações decorrentes de sono, de fome, calor, de irritação, de alegria e, que precisam ser aprendidos, significados e nomeados.

A constituição do *o eu, o outro e o nós* se dá também nas particularidades da educação corporal das crianças, ligadas às tradições impostas, aos modos como nos referimos ao corpo, os modos de treinamento, as “maneiras” e os “jeitos” de falar, alimentar, trocar, assear, brincar, dormir, etc. Trazendo novamente o que afirmamos anteriormente no texto, ao estabelecer ações de cuidados com o corpo das crianças estamos inserindo e enunciando hábitos sociais, carregados de sentidos, construídos em nossa cultura que vão constituindo sua identidade pessoal e social. Também é preciso uma prática educativa-pedagógica que proporcione e contemple, sistematicamente, nas ações docentes, possibilidades das crianças, desde bebês, viverem experiências que respeitem as diferenças sexuais, físicas, de gênero, étnicas, regionais, etc.

Uma possibilidade de as experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento se fazerem presentes no Campo de Experiência *corpo, gestos*

e *movimentos*, requer contemplar, nas ações de cuidado e educação, relações educativas que permitam as crianças conhecer e reconhecer *com* o corpo suas sensações, funções corporais, suas pertencas de classe, de gênero, de etnia. Requer também, propor possibilidades de experiências em que as crianças, desde bebês, possam explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo - individualmente, em pares, trios, grupos e coletivamente - descobrindo variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar se apoiando em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar, correr, dar cambalhotas, alongar, ações essas sempre norteadas pelas brincadeiras e interações.

As proposições educativas dessas experiências devem permitir um conhecimento *com* o corpo e não somente *sobre* o corpo como indicamos anteriormente. Esse conhecimento *com* o corpo envolve tanto perceber, conhecer e significar as sensações, funções e movimentos internos do corpo, quanto os desafios corporais e o domínio de movimentos que permitem agir sobre os objetos e artefatos culturais e se relacionar socialmente numa determinada sociedade. O processo de perceber, conhecer e significar as sensações, funções e movimentos internos do corpo demanda atenção ao seu corpo, essa atenção pode se dar por intermédio do outro que 'sente junto' ao perceber, nomear e significar. Por exemplo, o processo de compreender as próprias sensações e desconfortos de sono, de fome, calor, de irritação, de alegria e os efeitos que causam em nosso corpo como batimentos cardíacos acelerados, dores, rubores, sudorese, tremores, bocejos e também os movimentos intestinais internos, precisam ser aprendidos, significados e nomeados e se referem a uma gama de conhecimentos e experiências sensoriais que adquirimos sobre e *com* o corpo.

Os conhecimentos referentes ao domínio de movimentos que permitem agir sobre os objetos e artefatos culturais e se relacionar socialmente, fazem parte de uma concepção que se diferencia da concepção do movimento funcional e mecânico. Trata-se da experiência de viver o movimento, ou seja, um bebê ao aprender a caminhar não tem noções teóricas sobre inclinação e ângulos do corpo, de distância e força que tem que empregar nos pés e nas

pernas, função de equilíbrio dos braços. Para aprender a caminhar o bebê precisa viver esse movimento, precisa cair e levantar muitas vezes, e ao viver diversas vezes essa experiência de movimento vai aprendendo a equilibrar o corpo, a controlar os movimentos dos pés, das pernas e dos braços, do tronco, da cabeça, enfim, vai aprendendo e tendo domínio sobre o conhecimento do caminhar *com* o corpo.

As experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento se fazem presentes no Campo de Experiências *escuta, fala, pensamento e imaginação* por meio da gestualidade, do movimento exigido nas ações de cuidado pessoal e nas brincadeiras ou jogos corporais, também na aquisição da linguagem verbal (oral e escrita) associada à expressão corporal e gestualidade, que se iniciam com o choro e outros recursos vocais que os bebês utilizam para se expressar e potencializa tanto a comunicação, quanto a organização do pensamento das crianças e sua participação na cultura.

Compreender as experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento como constituintes do Campo de Experiências requer compreender que o corpo contempla uma dimensão expressiva e comunicativa, ou seja, se constitui também como um meio de comunicação em que os gestos, mímicas, posturas, olhares, silêncios, deslocamentos e os distanciamentos do outro ou de um objeto são formas comunicativas. O corpo como expressão e comunicação revela nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade e revela e informa também se estamos dormindo bem, nos alimentando e exercitando de forma saudável, se estamos doentes, se estamos tristes ou alegres, tensos ou maravilhados.

As experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nesse Campo de Experiências podem ser observadas nas possibilidades de expressão, nos repertórios, discursos e gestos referentes ao corpo oferecidos às crianças e às famílias nas propostas educativas-pedagógicas diárias, nas decorações das salas, nas histórias contadas, nos livros de literatura ou livros infantis, nas músicas e brincadeiras que se tem proporcionado e privilegiado.

Essas experiências, portanto, devem privilegiar uma **organização educativa-pedagógica** que possibilite às crianças, que brinquem com seus corpos e suas possibilidades de expressão, que inventem suas histórias,

dramatizações, brincadeiras e danças a partir de suas histórias corporais, e acima de tudo, que levem as crianças, desde bebês, a desenvolverem uma atenção para os seus corpos para perceber, conhecer, significar e compreender as próprias formas de expressão por meio do corpo.

No quarto Campo de Experiências *traços, sons, cores e imagens* as experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento podem se fazer presentes por meio do movimento, das sensações, das materialidades, formas, linhas, cores, espaços, imagens, volumes diversos e texturas experienciadas e vividas *com* o corpo.

Compreender as experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento como constituintes desse Campo de Experiências também requer que compreendamos o corpo e sua dimensão expressiva e comunicativa, ou seja, como meio de comunicação em que os gestos, mímicas, posturas, olhares, deslocamentos e os distanciamentos do outro ou de um objeto, aqui mais particularmente as relações com as materialidades, formas, linhas, cores, espaços, imagens, volumes diversos e texturas permitem ampliar e diversificar as formas expressivas, comunicativas e artísticas.

As experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento, nesse Campo de Experiências, podem ser observadas nas condições e possibilidades de as crianças conviverem e interagirem com experiências de pintura de seus corpos e de seus pares com tintas naturais e comestíveis, assim como deixar marcas de seus corpos em diferentes suportes como papel, areia, madeira e com materialidades variadas como tintas, grude, areia, etc. sem a necessidade de que todas as crianças vivam essa experiência ao mesmo tempo e na mesma intensidade, sem a necessidade também de apresentar um produto final dessas marcas vividas *com* o corpo. Interagir com materialidades que podem ser amassadas, rasgadas, puxadas, arrastadas, sugadas e também com materialidades que exigem mais cuidado e domínio de movimentos para uso de equipamentos eletrônicos.

Possibilidades de viver experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento no Campo de Experiências *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* podem ser contempladas por meio das práticas cotidianas em que as crianças, desde bebês, aprendem a observar, a medir, a

quantificar, a estabelecer comparações, a criar explicações com as mudanças constantes em seus corpos. Ao perceber o próprio corpo no espaço que ele ocupa, os batimentos cardíacos, (tempos nas brincadeiras como no pular corda, brincadeiras e músicas ritmadas) na percepção do seu corpo, da imagem corporal e consciência corporal (em momentos de sentir a respiração, o pulsar e as batidas do coração, os sons e ruídos do corpo e da natureza, as sensações de calor, frio, seco e molhado, as transformações e manifestações do corpo).

Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nesse Campo de Experiências se concretizam nos contextos de educação infantil a partir de uma **organização educativa-pedagógica** que amplie e diversifique as possibilidades das crianças, desde bebês, explorarem os espaços *com* o corpo e não somente conter o corpo nos berços e bebês confortos, nas cadeiras e mesas da sala, nas mesas do refeitório, nas almofadas e cadeiras da biblioteca, nas filas pelos corredores e passeios. Mas sim, espaços e tempos que permitam às crianças experienciarem os espaços *com* o corpo e um amplo repertório de movimentos, gestos e mímicas com o corpo - individualmente, em pares, trios, grupos e coletivamente - em espaços internos, externos que possibilitem relações e brincadeiras com elementos da natureza como terra, água, ar, fogo, sol, sombra, plantas, gravetos e galhos, pedrinhas, grama, subir em árvores, explorar o mar, ter contato com animais, etc.

É preciso também intervenções educativas, incluindo a **organização espaço-temporal, que** possibilite gestos e movimentos amplos e finos, expressivos, ritmados ou livres, de modo a permitir experienciar gestos e movimentos como sentar, engatinhar, ficar de pé, caminhar, correr, saltar, rolar, alongar, escalar, rastejar, dar cambalhotas, escorregar, puxar, empurrar, bater palmas, pegar e segurar objetos, se alimentar, sentir cheiros, odores, escutar o outro, ouvir sons e barulhos, vozes, falar alto, baixo, gritar, sussurrar, fazer ruídos e sons e demais repertórios da cultura corporal.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Campos de Experiências foram idealizados em consonância com as particularidades das formas de pensar e agir das crianças pequenas, em que corpo, emoção, linguagem, cognição constituem suas ações e modos de conhecer o mundo e a si mesmas de forma indissociável. Portanto, devem ser contemplados da mesma forma como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo não dissociado, nem compartimentado. A simultaneidade, imprevisibilidade, reiteração, imaginação, fantasia, capacidade inventiva que caracterizam o modo de viver das crianças precisam ser compreendidas não como incapacidade, limite, imaturidade, déficit de atenção ou concentração, mas sim como elementos fundantes das inteligibilidades das crianças e, portanto, condições e potencialidades para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Desse modo, cabe destacar ainda que a ação docente, na perspectiva dos Campos de Experiências, prescinde de ferramentas, dentre elas: observação constante e sistemática das experiências vividas; o registro e análise desses registros e das produções das crianças, que permite avaliar o desenvolvimento das suas experiências, seus conhecimentos sobre si sobre o outro e sobre o mundo. Esse conjunto de ferramentas permite também avaliar o trabalho pedagógico proposto, replanejar as experiências a partir do que foi vivenciado incluindo a organização dos espaços, tempos e materiais.

Para que possamos propor experiências que sejam significativas para as crianças e que visem ampliar e diversificar os conhecimentos cabe observar, como e com quem brincam, como e com quem interagem, quais linguagens e formas de comunicação e de expressão utilizam, sobre que assuntos conversam e buscam respostas, como exploram e vivem os espaços, os tempos e materiais. Esse exercício de observação, de escuta das crianças e de suas experiências remete à necessidade do registro das diversas situações do cotidiano. O registro pedagógico contínuo e sistemático é fundamental por três razões: primeiro para construir uma memória e uma documentação das proposições e informações importantes para a ação educativa pois não é fácil rememorar situações ocorridas num contexto coletivo. Outra razão para registrar é que eles são fundamentais para garantir a intencionalidade do

planejamento das ações educativas, bem como para a avaliação desse planejamento, a terceira diz respeito à avaliação do desenvolvimento das experiências e conhecimentos vividos pelas crianças.

A escolha do que vai ser proposto de modo intencional às crianças, desde bebês, deve partir de um conjunto de elementos: da base nacional comum curricular da educação infantil, das diretrizes curriculares nacionais; das orientações curriculares municipais; da consideração de quem são as crianças que compõem esse grupo (dados das fichas de matrícula, da documentação dos anos anteriores e das observações e registros realizados - os quais indicam mais pontualmente os interesses, dúvidas, curiosidades e conhecimentos das crianças); dos objetivos traçados a partir das indicações das crianças e das escolhas da professora e do professor; e com base no desenvolvimento de experiências ricas e diversificadas.

Assim como indica o Parecer das DCNEI de 2009 é importante que essas experiências propostas, observadas, registradas e repropostas não sejam atividades descontextualizadas que visem apenas o desenvolvimento de determinadas habilidades:

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (BRASIL, 2009b, p.14-15).

O planejamento da ação educativa deve considerar todos esses elementos e necessita abarcar, indissociadamente, os Campos de Experiências propostos pela BNCEI. Os Campos de Experiência o eu o outro e o nós; corpo, gestos movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2015) não se dissociam e, devem ser contemplados nas experiências vividas nos momentos de alimentação, higiene, descanso, nas vivências no parque, nas linguagens, nas relações com a natureza, com o espaço tempo e transformações.

As crianças vivem as experiências corporalmente nas relações sociais, culturais e com a natureza, portanto, ao experienciarem uma proposta educativa, todos os campos estão envolvidos, pois as crianças falam, pensam,

imaginam, se expressam de diversas formas e por meio de diferentes linguagens do desenho, da dramatização, da música, do movimento, do gesto, do olhar, do choro; assim como exploram os espaços e vivem temporalidades diferentes onde essas proposições acontecem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição. Borboletas, homens e rãs. **Margem**. São Paulo, n.15, p. 41-56, jun. 2002.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução no. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. 2009a.

\_\_\_\_\_. **Parecer no. 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, corpo, docência e a *ética do cuidado de si*. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.6, n. 12, jul./dez. 297- 312. 2010.

GONDRA, J. G. Modificar com brandura e prevenir com cautela: racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR., Moisés. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, p. 289-318. 2002.

JAMES, Allison; JENKS Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 207-238.

KUHLMANN JR., Moisés. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, p. 289-318. 2002.

KULHMANN JR., Moisés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas-SP: Autores Associados. p. 51-65. 1999.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis - RJ: Vozes. 2006.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**. Jul./dez. 59-76. 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RIBEIRO, Renato Janine. Novas fronteiras entre natureza e cultura. In: NOVAES, Adauto (org). **O homem máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes educacionais-pedagógicas para a educação infantil. In: FLORIANÓPOLIS. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo. p.12-23. 2012.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 52, p. 1-19, 2000.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes**: educação escolar no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: Mercado das letras. FAPESC. 2003.

SILVA, Ana Márcia. **O corpo do mundo**: reflexões acerca da expectativa de corpo na Modernidade. 236p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1999.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Autores Associados, 2001.

SHILLING, Chris. **The body and social theory**. London: Sage Publications. 1996.

SHILLING, Chris. **Changing bodies**: habit, crisis and creativity. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage. 2008.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes Européias no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no Corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, Carmem Lúcia. Corpo, conhecimento e educação. In: SOARES, Carmem Lúcia. (Org). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados. p. 110-129. 2001.

TURNER, Bryan. **Regulating Bodies**: essays in medical sociology. London and New York: Routledge, 1992.

TURNER, Bryan S. **The body and society**. Sage Publications: London-Thousand Oaks-New Delhi, Second edition, 1996.

TURNER, Bryan S. The Sociology of the Body. In: TURNER, Bryan S. **Social Theory**. Wiley-Blackwell. 2009.

