

A infância perdida: o corpo vivido pede passagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental

The lost childhood: the lived body seeking passage in the early grades of elementary school

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais.
dani_efi2002@yahoo.com.br

Cintia Lucia de Lima

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais.
cintidlima@yahoo.com.br

Maria Elisa Caputo Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora.
maria.elisa@ufjf.edu.br

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre a vivência corporal nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tema que não se encontra entre as preocupações de governo e mesmo de nossa sociedade. Para tanto, optamos por um estudo bibliográfico que tem como principal objeto crianças de 6 a 12 anos inseridas nas séries iniciais do ensino fundamental. Fala-se muito sobre as instituições, a infraestrutura, a organização do processo de aprendizagem, mas pouco da vivência corporal. Sabemos que as crianças nessa faixa etária necessitam de grande movimentação, precisam brincar e gestualizar seus sentimentos, pois é assim que a aprendizagem acontece. Para tanto, cabe (re)pensar a forma como nosso sistema educacional é estruturado e trazer de volta o corpo vivido. Corpo este considerado como o lugar em que as experiências, as subjetividades, as emoções e o aprender vão emergir, influenciando assim como o futuro adulto vai se comportar no mundo. Enfim, devemos resgatar o conceito de infância que vai se tecer e se alimentar do corpo vivido pela criança.

Palavras-chave: Corpo Vivido. Criança. Ensino Fundamental.

Abstract: This research aimed to reflect about the living body in the early grades of elementary school. We observed that the biggest concern of our government, and why not say of our society, it is the systematization of our teaching. For this, we chose a bibliographical study whose main object children 6 to 12 years entered in the early grades of elementary school. There is much talk in the institutions, infrastructure, organization of the learning, but little is said of the living body. We know that children in this age group require much movement, need to play, to show with gestures your feelings, because that is how the learning happens. To this end, we (re)think the way our education is structured and bring back the living body. This body, regarded as the place where the experiences, subjectivities, emotions and learning will emerge, thus influencing how the future will behave in an adult world. Finally, we must rescue the concept of childhood that will weave through the food and the child lived body.

Key words: Children. Elementary School. Lived Body.

Introdução

Vivemos em uma sociedade que, por conta do sistema vigente, não nos permite vivenciar nosso corpo como um instrumento de subjetividade e de cultura. Com nossas crianças não é diferente. Assim, buscando refletir sobre a vivência corporal de nossas crianças na escola, debatemos três assuntos principais: a organização do Ensino Fundamental, as características das crianças de 6 a 12 anos e, por fim, o corpo vivido sob diversos olhares.

Dessa forma, abordamos, em um primeiro momento, a organização do Ensino Fundamental, com o intuito de mostrar que o governo buscou a aprovação no Congresso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE), para regulamentar, sistematizar e padronizar o ensino nacional. A ideia seria muito boa se privilegiasse o que nossos infantes realmente necessitam. LDB e PNE priorizam e estabelecem normas em relação à organização das instituições, a infraestrutura das escolas, os processos formativos, as obrigações de nossas escolas e de nossos alunos, enfim, normatizam e disciplinam a educação escolar como um todo.

No tópico 2, intitulado “As características de crianças de 6 a 12 anos: Como devem aprender?”, avaliamos, contudo, que a realidade educacional não condiz com as necessidades infantis e que nossas crianças têm necessidades muito maiores que as citadas na legislação. São seres humanos em fase de crescimento que, segundo Le Boulch (2001), Piaget (1976) e Papalia et al. (2008) devem vivenciar e experienciar essa fase por completo por meio de seus corpos. Elas começam a aceitar regras e compreendê-las, apresentam maior atenção e concentração, interesse por números, letras, palavras e seus significados, o corpo e os papéis sociais começam a ter importância. A faixa etária contemplada nesta pesquisa (6 a 12 anos) tem como característica fundamental a vontade de aprender e apreender coisas novas, e essa aprendizagem se dá prioritariamente pela vivência corporal.

Por último, em “O corpo vivido sob diversos olhares”, discutimos as diversas abordagens do corpo vivido e procuramos demonstrar que o corpo, para nós, é entendido como um símbolo social que influencia e é influenciado pela cultura em que vivemos. Por conseguinte, o corpo vivido é um corpo que sente, que vive, que experimenta, que se movimenta, que se subjetiva e interage no mundo e com o mundo pelas suas experiências corporais e vivências sociais (COMIN; AMORIM, 2008). Esse corpo vivido deve estar presente no cotidiano da infância. Segundo

Piaget (1976), nessa fase da vida a criança vai aprimorando, pelo movimento corporal, as experiências subjetivas de seu corpo e vai enriquecendo e ampliando as habilidades motoras e cognitivas. Desse modo, é importante que ela passe pelo período da vivência corporal, que entenda e sinta o corpo vivido. Por intermédio desse corpo vivido ela corre, brinca, entende e (re)conhece seu corpo como seu instrumento de inserção no mundo. Para isso, precisamos despertar para uma educação menos tecnicista e mais humanista, que visa, de fato, ao desenvolvimento integral de nossas crianças, proporcionando a elas a maior gama de movimentos possíveis.

Enfim, resgatar o corpo vivido nas escolas do século XXI, mais precisamente, nas escolas de Ensino Fundamental, é mais que uma preocupação, é uma necessidade que urge para também resgatar a infância de nossas crianças.

1 A organização do Ensino Fundamental

Para entendermos a atual situação da Educação Básica no Brasil, resolvemos discutir esse tema sob a ótica governamental. Para tanto, explicaremos o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB).

De acordo com a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito. O artigo 208 preconiza a garantia de sua oferta, até mesmo para todos aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. É essencial na formação do cidadão, pois, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 32, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constitui meio para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio político e social. É prioridade oferecê-lo a toda a população brasileira.

Nos cinco primeiros anos de vigência do Plano, o Ensino Fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, levando em consideração a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao Ensino Fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a sua conclusão.

Além de estabelecer normas para o Ensino Fundamental, a LDB atenta também para o projeto político-pedagógico, para o currículo escolar e para o

espaço físico. Desse modo, preconiza-se a melhoria da infraestrutura das escolas, enfatizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais.

Diante do que foi exposto, seguem abaixo alguns exemplos das diretrizes:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (BRASIL, 1988).

Observamos, portanto, que não é preocupação do governo e de nossa sociedade a vivência corporal na Educação Básica, mais precisamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se muito da organização, das instituições e do processo de aprendizagem da criança, levando em consideração somente o aspecto cognitivo e esquecendo que a aprendizagem se dá, nessa faixa etária, primordialmente por meio do corpo e de suas experiências, como veremos adiante.

2 As características de crianças de 6 a 12 anos: Como devem aprender?

Essa parte busca explicar as características das crianças de 6 a 12 anos (terceira infância) para que possamos compreender se as necessidades/preocupações educacionais mostradas no item anterior correspondem ao comportamento/necessidades de nossos infantes.

2.1 Terceira infância

Essa fase, também chamada de Estágio Operatório Concreto por Piaget (1976), compreende a faixa etária de, aproximadamente, seis a doze anos. Nesse estágio a criança desenvolve a habilidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos e a linguagem se mostra socializada, favorecendo as relações individuais. As suas explicações para os problemas se tornam gradativamente compatíveis com a realidade (PAPALIA et al., 2008). De acordo com Fonseca (1989), nessa faixa etária as crianças ainda não têm o poder de ultrapassar os limites da prática, o que só começará a acontecer com o ingresso na adolescência. Elas começam a usar a lógica indutiva, ou seja, já conseguem observar que acrescentar algo em alguma coisa a transforma em mais. No estágio operacional concreto, possuem um pensamento que ainda é restrito às operações concretas, portanto, são capazes de conservar quantidades, ordenar, classificar objetos e coisas reais, mas não podem raciocinar sobre abstrações. (PIAGET, 1976; LE BOULCH, 2001)

Os anos da terceira infância também são chamados de anos escolares, pois a escola é a experiência central durante esse período de desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. A seguir, alguns exemplos:

- nessa fase, desenvolvem mais competência em todos os campos;
- o ingresso na fase escolar é uma mistura de curiosidade e ansiedade;
- o desenvolvimento motor permite participação mais ampla das crianças em atividades motoras e, conseqüentemente, na vida social;
- a preocupação com a imagem corporal começa a ser importante nessa fase;
- as crianças são mais capazes de compreender e interpretar as comunicações dos outros, tanto orais quanto escritas, e são mais capazes de se fazerem entender;
- o declínio do egocentrismo e o crescimento das habilidades cognitivas permitem que as crianças em idade escolar interajam de modo mais significativo com os amigos;
- devido à pressão para ter êxito e responsabilidades familiares, as crianças estão tendo uma infância mais curta e estressante.

Enfim, percebemos que as crianças na faixa etária escolhida para esta pesquisa (6 a 12 anos) necessitam de uma grande movimentação, aprendem pelos

gestos, pelas brincadeiras, pelos jogos. É imprescindível que a educação priorize o corpo em movimento, o corpo vivido, para que a criança aprenda, apreenda e compreenda.

3 O corpo vivido sob diversos olhares

Neste tópico falaremos sobre o corpo vivido de acordo com três grandes visões: o olhar médico, o olhar fenomenológico e o olhar comportamental, para que possamos estabelecer de que corpo estamos falando neste trabalho.

3.1 O olhar médico

Vivemos na era da pós-modernidade, na qual a globalização assumiu o importante papel de mola do crescimento social e humano (HALL, 2005). Esta mola impulsiona o surgimento de incertezas e atua para que ocorra uma mudança constante da visão sobre o mundo, ou seja, contribui para a crise de paradigmas vigentes (MARCONDES, 1994).

Hall (2005) afirma que, a partir da crise de paradigmas, nasce a crise de identidade cultural, dado que, ao contrário de todos os sujeitos já existentes, ainda não temos uma identidade fixa. O sujeito moderno ou pós-moderno é um sujeito complexo, não mais cartesiano, que surge para romper com a verdade absoluta da ciência exata (MARCONDES, 1994). Por falar em ciência, a crise de paradigmas do mundo contemporâneo também abalou profundamente os pilares desse discurso até então considerado intocável (PRIGOGINE, 1996). Sabemos que o “EU não é passivo” (GIDDENS, 2002, p. 34) e que o sujeito interage tanto com a sociedade quanto com o meio ambiente (MORIN, 1996), e dessa interação nasceram as dúvidas e os questionamentos sobre a ciência como verdade absoluta. Por muitos anos negou-se o sujeito social, privilegiando apenas o sujeito biológico. (MORIN, 1996)

Atualmente, já se reconhece o sujeito biológico como um sujeito social, porém, a ciência ainda está com dificuldades de admitir a existência e importância desse sujeito. Prigogine (1996) até questiona: Será “o fim da Ciência?”. Acredita-se que é o fim da Ciência tradicional e singular, e o começo de uma Nova Ciência,

que aceita o sujeito sociológico, histórico, filosófico, enfim, o sujeito social global. A Ciência, assim como nós, sujeitos, e a sociedade devem entender essa crise de paradigmas como algo positivo, buscando compreender e respeitar a subjetividade e complexidade do novo mundo, deixando de lado o olhar reducionista sobre o corpo que continua enraizado.

Esse olhar médico percebeu e por vezes ainda percebe o corpo de modo fragmentado, focalizando partes isoladas da anatomia. Como a medicina nos fornece modelos ideais e normativos do corpo, a fragmentação é apresentada como uma propriedade essencial do corpo vivido, o que, a nosso ver, não satisfaz a experiência subjetiva do corpo, a não ser na dor. Perante esse processo inabalável de fragmentação com vistas à capitalização das partes corporais e da objetivação do corpo, não vemos qual seja a vantagem ética e estética da insistência na fragmentação da nossa cultura contemporânea, especialmente da fragmentação corporal.

Será que existe alguma forma de resistência no corpo despedaçado? Ou esses discursos podem contribuir com a ideologia dominante de mercantilização, desprezo e desejo de superação do corpo, fornecendo-lhes o modelo de corpo adequado a essas práticas? (ORTEGA, 2005)

O cadáver, como modelo paradigmático da biomedicina, constitui um modelo reducionista do corpo, no qual a ligação com a experiência corporal é suspensa, dissolvendo a unidade orgânica em partes isoladas, músculos, órgãos e tecidos (ORTEGA, 2005). Mas essa experiência não coincide com a experiência própria do corpo, que é sempre apreendido como uma totalidade, como um processo vivo em constante mudança, no qual diferentes partes e órgãos sofrem formas diversas de presença e ausência. Uma experiência que pode ser caracterizada como uma “anatomia fenomenológica do corpo vivido”, usando o termo de Drew Leder (1990). Além do mais, apenas quando o corpo é olhado de forma passiva, ao adotarmos o ponto de vista do espectador, ele aparece como desmembrado e fragmentado, como o cadáver ou o corpo-imagem.

Assim, segundo Ortega (2005), as sensações correspondem a um observador inativo desligado de seu corpo e refugiado no seu ponto de vista descorporificado. Na condição de observador inativo, as diferentes sensações corporais são apreendidas como objetos, localizadas e sentidas, não “no” corpo, mas “pela” parte do corpo que as possui. Portanto, o corpo vivido sob o olhar médico é visto como um objeto passível de cortes e recortes, um mero instrumento carnal que não se subjetiva e nem carrega consigo marcas e vivências socioculturais.

3.2 O olhar fenomenológico

O corpo vivido sob o olhar fenomenológico é concebido como o elemento de interação do EU com o mundo. O corpo como linguagem, ou seja, como expressão de si mesmo e como comunicação com o mundo, é instrumento de sentido, constituindo-se um universo de significados. A experiência do corpo no mundo está ligada à sua história, às suas representações socioculturais e ao espaço ou ao ambiente em que ele está inserido. (ROVALETTI, 1998)

O corpo é o lugar dos encontros objetivos e subjetivos essencialmente vinculados ao ambiente em que ele habita, não um objeto a mais entre o resto dos objetos, mas um sujeito que transcende a si mesmo, rumo ao mundo, e em torno do qual os objetos que fazem parte dele se organizam segundo sua significação. O corpo vivido é um fenômeno biológico e ao mesmo tempo subjetivo, e sua primeira qualidade é estar presente no mundo, isto é, tem um lugar no mundo e nele interage.

[...] não tenho um corpo, mas sim, eu sou corpo; corpo que percebe e é simultaneamente percebido.

[...] é a partir do corpo próprio, do corpo vivido, que posso estar no mundo em relação com os outros e com as coisas. O corpo é a nossa ancoragem no mundo.

[...] é nosso meio geral de ter o mundo (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 35).

Dessa maneira, Polak (1997), concordando com as ideias de Merleau-Ponty, concebe o corpo como algo que percebe e é simultaneamente percebido no mundo, devendo ser compreendido não apenas como objeto carnal. Esse conceito de “corpo vivente” ou “corpo vivido” seria uma forma de estar no mundo em relação com os outros corpos e com as outras coisas. Leder (1984) também corrobora com o pensamento de Merleau-Ponty e conceitua o “corpo vivido” como a existência desse corpo e sua relação com o mundo, destacando a intencionalidade dirigida a este último, a partir da experiência. Esse autor amplia as definições de percepção e de sensação de Merleau-Ponty, que segundo ele contribuíram para romper com o dualismo cartesiano pregado pelo discurso médico e pelo positivismo.

O “corpo vivido”, então, constitui nosso “estar no mundo”, e é pela nossa capacidade de sentir e de nos mover que teríamos um primeiro contato com o mesmo. Tal

concepção teria sido esquecida pela Medicina, dificultando ver a dor, por exemplo, como prova da unicidade mente-corpo. O corpo vivido sob o olhar fenomenológico, sob essas noções, busca romper com o dualismo na práxis médica (COMIN; AMORIM, 2008). Esse rompimento com os dualismos a partir do conceito de “corpo vivido” se daria na medida em que a “reunificação das partes” se efetuaría, não isolando mais “corpo”, *self* e “contexto vivido”, e não dividindo o corpo em partes, fragmentos, pedaços e funções isoladas. Essa divisão seria responsável por uma “banalização do corpo”, ocultando a sua relação com o mundo experienciado, com o mundo vivido. O paradigma do corpo vivido ajudaria a reorientar os cuidados em saúde, porque o corpo não mais seria visto como um depósito passivo, um instrumento impessoal a ser negligenciado ou dado, mas sim como um grande centro das experiências próprias, gestos, sentimentos e expressões. (ORTEGA, 2005)

Desse modo, a nossa percepção da realidade cotidiana dependeria desse “corpo vivido”, que é um corpo que simultaneamente experiencia e cria o mundo. Desse ponto de vista fenomenológico, o mundo se tornaria corporificado, pois ele seria nossa “projeção” que nos faria ser o que somos; assim, segundo Campbell (2001, p.19), “eu sou corporificado, portanto, experencio que sou.” Por conseguinte, o corpo, enquanto símbolo social, indica que a forma como a pessoa sente seu corpo é temporariamente/espacialmente específica, e raramente há uma constante na forma como a pessoa reflete sobre seu corpo e como, alternadamente, ele é concebido (COMIN; AMORIM, 2008). Assim, podemos falar que o corpo vivido, sob o olhar fenomenológico, surgiu como uma possibilidade de superar os dualismos clássicos e de conceber um corpo completo. Um corpo que sente, que se subjetiva, que vive e interage no mundo de acordo com suas experiências corporais e suas vivências sociais.

3.2 O olhar comportamental

O corpo vivido segundo o olhar comportamental prega que a criança tem grande necessidade de movimentação e corresponde ao período sensorio-motor (crianças de 0 a 3 anos), preconizado por Jean Piaget (1976) e corroborado por Le Boulch (1988, 2001, 2007). De acordo com Piaget (1976), nesse período o infante através do movimento corporal, vai enriquecendo a experiência subjetiva de seu corpo e vai ampliando a experiência motora e cognitiva. Portanto, é extremamente importante que a criança

passa pela fase de vivência corporal. Por essa vivência corporal, ela corre, brinca, trabalha e conhece seu corpo. A criança precisa ter suas próprias experiências e não ser sempre guiada pelos adultos, pois é pela sua prática pessoal, pela sua exploração que se ajusta, domina, descobre e compreende o meio em que vive.

Apesar de Piaget refletir sobre a vivência corporal na faixa etária de 0 a 3 anos, é importante enfatizar que também a criança de até 12 anos, isto é, a que se encontra na terceira infância necessita dessa experiência corporal, da movimentação, dos gestos. É por meio de ambientes que permitam essa vivência corporal que o corpo passivo da criança se torna corpo ativo, corpo vivido e, assim, vai aos poucos se constituindo como sujeito cultural, apropriando-se do conhecimento histórico-social acumulado, ao mesmo tempo em que constrói seus instrumentos de pensamento e de ação no mundo (LEVIN, 1995, 1997). A construção da identidade corporal é, deste modo, ao mesmo tempo histórica e cultural e se constitui pela/na interação entre os corpos infantis em movimento e os corpos adultos “num processo de espelhamento e diferenciação dentro de um contexto de significações sociais, onde o corpo vivido enquanto suporte físico-afetivo-cultural tem papel fundamental” (DIAS, 1996, p. 15)

Enfim, neste texto, baseado em nossa pesquisa, após muito lermos sobre as várias nuances do corpo vivido, consideramos esse corpo sob o olhar fenomenológico e sob o olhar comportamental, uma vez que se complementam. Não é possível pensar em corpo vivido, principalmente em corpo infantil, sem discorrer sobre suas subjetividades e suas experiências, sobre seus movimentos e o modo como o mesmo se comporta no mundo.

Considerações finais, por enquanto. . .

Vimos, na primeira parte deste trabalho, como a Educação Básica se estrutura no Brasil de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Percebemos a preocupação do nosso Governo e, porque não falar, de nossa sociedade com a educação de nossas crianças. Essa preocupação se volta para a sistematização cada vez mais apurada da educação, quase que obrigando nossos infantes a pular etapas de seu crescimento e desenvolvimento.

Em relação a esse crescimento e desenvolvimento, as crianças que se encontram na segunda infância vivem em um mundo de imaginação e sentimento.

Há uma melhora significativa nas habilidades motoras de músculos maiores, que são aprimoradas no correr, no pular, no saltar... Também se aperfeiçoam nas tarefas motoras finas como desenhar, amarrar o cadarço e manusear um talher. As crianças na faixa etária que compreende a terceira infância descobrem uma série de regras ou estratégias para examinar e interagir com o mundo pelo brincar. Essa fase é marcada pelo início da cooperação e do raciocínio lógico, começa a haver uma separação dos gêneros (meninos ainda infantis e meninas pré-púberes) e a apresentação do corpo passa a ter importância.

Com todas as características descritas nesta pesquisa, fica claro que as crianças necessitam de brincar, de se movimentar, de entender e conceber o mundo por meio de seus corpos. Para tanto, o corpo vivido fenomenológico e comportamental, corpo este considerado como objeto sociocultural e objeto de interação pessoal com o mundo, deve estar presente também nas escolas.

O corpo vivido das crianças deve ser priorizado nas instituições de ensino como se prioriza o desenvolvimento cognitivo. O movimento, a experiência corporal, as vivências sociais são essenciais para que a criança aprenda, compreenda, se desenvolva e amadureça de maneira saudável.

Enfim, o conceito de infância se tece e se alimenta do corpo em desenvolvimento da criança, num jogo dialético com o movimento, com os gestos, com as vivências e experiências corporais. Devemos conceber os espaços escolares como espaços de vida, estimulando os educandos a se comportarem ativamente diante dos desafios da instituição, abandonando, na medida do possível, o aprender passivo, os condicionamentos e a dependência que lhes são típicos.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. MEC. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, DF, 2001.
- CAMPBELL, J. *Mito e Corpo*. São Paulo: Summus, 2001.
- COMIN, F. S.; AMORIM, S. A. Corporeidade: Uma Revisão Crítica Sobre a Literatura Científica. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 189-214, jun. 2008.
- DIAS, M. C. M. Corpo E Construção Do Conhecimento: Uma Reflexão Para A Educação Infantil. *Rev. paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl. 2, p. 13-15, 1996.

- FONSECA, V. da. *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Notícias, 1989.
- GIDDENS, A. *Identidade Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- HALL, S. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LE BOULCH, J. *Educação Psicomotora*. São Paulo: Artmed, 1988.
- _____. *O Corpo na Escola no Século XXI*. São Paulo: Phorte, 2007.
- _____. *O Desenvolvimento Psicomotor*. São Paulo: Artmed, 2001.
- LEDER, D. Medicine and Paradigms of Embodiment. *Journal Medicine Philosophy*, v. 9, n. 1, p. 29-43, 1984.
- _____. *The Absent Body*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.
- LEVIN, E. *A Clínica Psicomotora: o corpo na linguagem*. Tradução Julieta Jerusalinsky. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *A Infância em Cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Tradução Lúcia Endlich Orth e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARCONDES, D. A Crise de Paradigmas e o Surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). *A crise dos paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 16-29.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MORIN, E. A noção de Sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos Paradigmas, Cultura e subjetividade*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-58.
- ORTEGA, F. Corpo e Tecnologias de Visualização Médica: Entre a Fragmentação na Cultura do Espetáculo e a Fenomenologia do Corpo Vivido. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 237-257, 2005.
- PAPALIA, D. E. et al. *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Artmed, 2008.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Tradução Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- POLAK, Y. N. S. O corpo como mediador da relação homem/mundo. *Texto & Contexto em Enfermagem*, v. 6, n. 3, p. 29-43, 1997.
- PRIGOGINE, I. O fim da Ciência? In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos Paradigmas, Cultura e subjetividade*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 25-44.
- ROVALETTI, L. *Corporalidad, la Problemática del Cuerpo en El Pensamiento Actual*. Buenos Aires: Lugar, 1998.

recebido em 15 set. 2013 / aprovado em 10 dez. 2013

Para referenciar este texto:

ALEXANDRINO, D. F. L.; LIMA, C. L.; FERREIRA, M. E. C. A infância perdida: o corpo vivido pede passagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 81-92, jan./jun. 2014.