

# Il concetto di “corpo bambino” nei contesti educativi: Una proposta alla luce della pedagogia brasiliana

**Rubens De Sousa Bravalheri**

Università Federale del Paraná, Brasile

## Abstract

Il contributo analizza il concetto brasiliano di *corpo criança*, qui tradotto come “corpo bambino”, come categoria teorico-educativa per interpretare l’esperienza infantile nei contesti educativi a partire dal corpo in movimento. Muovendo da un dialogo tra pedagogia brasiliana, sociologia dell’infanzia e contributi di Henri Wallon, l’articolo propone una lettura dell’infanzia come condizione generazionale e del bambino come soggetto di diritti e attore sociale situato. In questa ottica, il movimento è inteso non come semplice competenza motoria, ma come linguaggio con il quale i bambini costruiscono relazioni, producono significati e partecipano alla vita sociale. Il lavoro distingue analiticamente tra corporeità e corporalità, mostrando come l’esperienza corporea sia al tempo stesso vissuta e socialmente modellata. Il concetto di corpo bambino viene proposto come dispositivo teorico capace di illuminare le pratiche educative quotidiane, evidenziando il ruolo del corpo e del movimento nella produzione di soggettività, cultura e relazioni nell’infanzia.

This article examines the Brazilian concept of *corpo criança*, here translated as “child body”, as a theoretical-educational category for interpreting children’s experience in educational contexts from the perspective of the body in movement. Drawing on a dialogue between Brazilian pedagogy, the sociology of childhood, and the contributions of Henri Wallon, the article proposes a reading of childhood as a generational condition and of the child as a subject of rights and a situated social actor. From this perspective, movement is understood not merely as a motor skill, but as a language through which children build relationships, produce meanings, and participate in social life. The paper analytically distinguishes between corporeity and corporality, showing how bodily experience is at once lived and socially shaped. The concept of the child body is proposed as a theoretical device capable of illuminating everyday educational practices, highlighting the role of the body and movement in the production of subjectivity, culture, and relationships in childhood.

**Parole chiave:** corpo bambino; *corpo criança*; movimento; scuola dell’infanzia; pedagogia

**Keywords:** child body; *corpo criança*; movement; early childhood education; pedagogy

## 1. Introduzione

Negli ultimi decenni, il dibattito pedagogico e socioeducativo sull'infanzia ha progressivamente riconosciuto il corpo come dimensione costitutiva dell'esperienza educativa, superando approcci riduzionisti che lo relegavano a mero supporto biologico dello sviluppo cognitivo. "I bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzandolo fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo" (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012, p. 19). In particolare, nella scuola dell'infanzia, il corpo emerge come spazio privilegiato di relazione, comunicazione e costruzione di significati. Con il corpo i bambini esplorano il mondo, entrano in relazione con gli altri e partecipano attivamente alla vita sociale.

Tuttavia, nonostante la crescente attenzione rivolta al corpo nei contesti educativi, persistono difficoltà teoriche nel disporre di categorie concettuali capaci di coglierne la natura unitaria, dinamica e situata. In molti casi, il corpo viene ancora pensato come oggetto di intervento educativo o come dimensione separabile dal soggetto, secondo una logica dualista che oppone corpo e mente, natura e cultura, movimento e conoscenza. Tali impostazioni risultano particolarmente limitanti quando si tratta di interpretare l'esperienza infantile, caratterizzata da una modalità di essere-al-mondo profondamente corporale e relazionale.

È in questo quadro che si colloca il concetto di *corpo criança*, qui tradotto come "corpo bambino", elaborato dal gruppo di ricerca brasiliano Educamovimento/NEPIE-UFPR (*Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância da Universidade Federal do Paraná*). Tale concetto nasce all'interno di un filone di studi sociologici che assume il movimento come linguaggio primario dell'infanzia e che concepisce il bambino non come soggetto che possiede un corpo, ma come soggetto che è corpo.

Il concetto di "corpo bambino" emerge come una categoria teorico-educativa che integra dimensioni biologiche, affettive, sociali e culturali, restituendo al corpo bambino il suo statuto di soggetto agente e generativo di esperienza in movimento.

A differenza di approcci che tendono a oggettivare il corpo o a ridurlo a supporto funzionale dell'apprendimento, il concetto di "corpo bambino" mette in evidenza la centralità dell'azione corporale nei processi di costruzione dell'identità, delle relazioni e della cultura dell'infanzia. Il movimento, in questa direzione, non rappresenta un semplice mezzo espressivo o una competenza motoria da sviluppare, ma costituisce un linguaggio con il quale il bambino comunica, interpreta e trasforma il mondo che lo circonda. "Il linguaggio è il prodotto dell'attività umana collettiva e tutti i suoi elementi riflettono l'organizzazione economica e sociopolitica della società che l'ha generata" (Volóchinov, 2019, p. 248). In questa prospettiva, il movimento si presenta come linguaggio, prodotto collettivo che riflette le dinamiche sociali.

Alla luce dei pensieri di Wallon (Dongo-Montoya, 2021), nel fare riferimento ai bambini preverbal, si riscontra che l'intelligenza pratica si esprime mediante un'organizzazione dinamica nella quale i movimenti si fondono con le percezioni, costituendo linguaggio. Tale integrazione permette di affrontare e risolvere problemi nel campo percettivo immediato, manifestando desideri e intenzioni d'azione in maniera flessibile e continuamente adattabile, senza ricorrere a rappresentazioni concettuali. Pertanto, il movimento si configura non meramente come atto motorio, ma come strumento comunicativo originario, che subentra laddove gli automatismi falliscono e funge da ponte verso lo sviluppo del linguaggio verbale.

Questo contributo si inserisce in un percorso di ricerca che, da anni, interroga il rapporto tra corpo, movimento e soggettività nei contesti dell'educazione dell'infanzia. In questa direzione, propongo l'esposizione del concetto corpo bambino, così come elaborato dal gruppo Educamovimento/NEPIE-UFPR, ricostruendone le origini teoriche, le principali caratteristiche concettuali e le potenzialità interpretative per l'educazione dell'infanzia. Attraverso un'analisi teorica fondata sulla pedagogia brasiliana, in dialogo con i contributi di Henri Wallon<sup>1</sup> (1879 – 1962) e con il dibattito internazionale sul corpo, sulla corporeità e sulla corporalità, l'articolo intende

mostrare come il corpo bambino possa offrire una chiave di lettura efficace per comprendere l'esperienza infantile negli ambienti educativi, con particolare riferimento alla scuola dell'infanzia. Da questo punto di vista, il corpo bambino si presenta come una prospettiva teorica feconda per ripensare l'educazione dell'infanzia a partire dal corpo in movimento, inteso come luogo di produzione di senso, relazione e cultura.

## 2. Origine e statuto teorico del concetto di *corpo criança*

Prima di definire lo statuto teorico del concetto di corpo bambino, è necessario chiarire quale immagine di bambino ne costituisca il presupposto. Nella pedagogia contemporanea, l'infanzia viene sempre più riconosciuta come una condizione caratterizzata da competenza, iniziativa e capacità di partecipazione attiva alla vita sociale. In questa direzione si collocano le riflessioni di Malaguzzi (2024), che ha messo in evidenza la profonda contraddizione tra il riconoscimento formale del bambino come soggetto competente e creativo e la persistenza di dispositivi educativi che tendono a rinchiuderlo in formati riduttivi e predefiniti:

Aiutare a cogliere l'enormità della contraddizione tra un bambino universalmente giudicato dalla coscienza adulta (scientifica e letteraria) attivo, competente, avido di conoscenza e creatività, soggetto di diritti e l'incapacità di uscire, di aiutarlo ad uscire, dai suoi formati tascabili, dalle sue nullatenezze e tabula rase; di essere invece estraniato in mondi prefabbricati prescritti, curricolati su rotaie; o nelle accademie dei bambini transgenici e super; o esiliato nei ghetti del piccolo e grande malaffare o scomparsi chissà dove e fatti oggetti di mercato (Malaguzzi, 2024, p. 394).

In modo convergente, Fortunati (2020) propone l'immagine di un bambino competente e protagonista, inserendosi in una prospettiva pedagogica che riconfigura radicalmente lo statuto dell'infanzia. La competenza non viene intesa come semplice insieme di abilità, ma come capacità del soggetto infantile di elaborare esperienze, interagire creativamente con il mondo e partecipare alla costruzione della cultura del gruppo. Tale riconoscimento fonda l'attribuzione di una reale agenzia al bambino, che non appare più come mero destinatario di pratiche educative eterodirette, ma come co-costruttore dei propri percorsi formativi e soggetto di diritti di partecipazione sociale.

Questa immagine del bambino si iscrive in una concezione dell'infanzia come categoria sociale di tipo "generazionale, universale e permanente" (Sarmiento & Tomás, 2020, p. 17, trad. mia), che attraversa contesti storici, sociali e culturali differenziati. Come sottolineano gli stessi autori (2020), l'infanzia non costituisce un'esperienza omogenea, ma si declina in relazione a variabili quali classe sociale, genere, appartenenza etnica, scolarità, spazio geografico, credenze religiose e orientamenti culturali. Collocare il corpo bambino entro la categoria generazionale dell'infanzia significa assumere che i bambini occupino una posizione specifica nella struttura sociale, segnata da relazioni asimmetriche di potere con il mondo adulto e da condizioni materiali e simboliche storicamente determinate.

L'infanzia non può essere ridotta a una semplice fase biologica dello sviluppo perché è una condizione sociale che prende forma in contesti culturali, economici e politici differenti, all'interno dei quali i bambini sperimentano, in modi diseguali, processi di visibilizzazione, marginalizzazione, inclusione ed esclusione.

In tal senso, la sociologia dell'infanzia consente di comprendere l'infanzia come "categoria strutturale rilevante nell'analisi dei processi di stratificazione sociale e nella costruzione dei rapporti sociali" (Sarmiento, 2005, p. 363, trad. mia). Il riferimento alla dimensione generazionale, come osserva Alanen (2009), permette inoltre di collocare l'infanzia entro una specifica storicità sociale, in cui gruppi di bambini condividono condizioni di vita, esperienze e orizzonti simbolici che ne modellano le forme di partecipazione al mondo sociale.

In questo modo, il bambino non può essere pensato soltanto come soggetto in divenire. Il riconoscimento dei diritti dell'infanzia introduce uno scarto rilevante. Non si tratta di una tutela puramente formale, ma dell'affermazione della legittimità della presenza dei bambini nello spazio sociale, del loro diritto a esprimersi, a partecipare e a essere riconosciuti. I diritti, dunque, non proteggono soltanto una condizione di vulnerabilità, ma attribuiscono all'infanzia uno statuto di soggettività nel presente, anche nei contesti istituzionali.

È a partire da questo duplice inquadramento, l'infanzia come categoria generazionale e il bambino come soggetto di diritti, che l'idea di bambino come attore sociale acquista consistenza teorica. Corsaro (2003) spiega che i bambini non sono soggetti che devono essere introdotti nella società tramite gli adulti, ma sono attori che creano cultura, anche nei rapporti con gli adulti. Sarmiento (2004) ci racconta che il bambino si inserisce nella società come un attore sociale portatore di novità che riguardano la sua generazione, in questo modo, dà continuità e fa rinascere il mondo. Quindi, non si tratta di attribuire ai bambini una capacità astratta di agire, ma di riconoscere che la loro partecipazione ai processi di produzione delle relazioni sociali, delle pratiche culturali e dei significati quotidiani avviene sempre entro cornici normative e istituzionali che ne orientano, e talvolta ne circoscrivono, le possibilità di azione.

I bambini possono essere visti come plasmati e vincolati dalle circostanze della loro vita, ma anche come persone che le plasmano e ne traggono ispirazione. Sono limitati dalle condizioni della loro vita sociale, ma trovano anche il modo di gestirle, negoziarle ed estenderne le possibilità in modo creativo (Prout, 2000, p. 7, trad. mia).<sup>3</sup>

Parlare di bambino come attore sociale significa riconoscere che l'infanzia è una condizione sociale del presente, nella quale i bambini producono cultura, influenzano le interazioni e contribuiscono alla configurazione degli ambienti educativi con il corpo in movimento.

Questo riconoscimento non può tuttavia essere assunto in modo acritico. Pechtelidis (2021) mostra come, nel contesto delle società neoliberali, stia prendendo forma un'immagine di bambino autonomo, capace e flessibile, sollecitato a gestire il proprio percorso di apprendimento attraverso pratiche di auto-regolazione e autoriflessione. Pur distinguendosi dal modello modernista del bambino come soggetto di uno sviluppo naturale da rivelare attraverso la psicologia dello sviluppo, tale rappresentazione non segnala un indebolimento dei dispositivi di governo dell'infanzia. Al contrario, ne ridefinisce le forme perché l'investimento nel futuro resta centrale, ma ai bambini viene attribuito un ruolo attivo nella costruzione del proprio capitale umano, in un orizzonte largamente determinato dalle logiche del mercato capitalistico globale. L'infanzia continua così a essere pensata come fase di transizione, e l'azione dei bambini si muove entro traiettorie sociali e politiche tracciate dagli adulti e da progetti egemonici di organizzazione delle relazioni sociali. In questo quadro, qualità come innovazione, responsabilità o attivismo tendono a essere lette prevalentemente in relazione alle logiche dello scambio economico.

È contro questa riduzione che, in questo lavoro, il termine attore sociale viene assunto in senso critico. Non per anticipare al corpo bambino una responsabilizzazione funzionale a obiettivi futuri definiti dall'ordine economico, ma per riconoscere la loro partecipazione, già nel presente, alla produzione incarnata e situata di relazioni, significati e pratiche sociali nei contesti educativi.

È entro questo orizzonte teorico che il concetto di corpo bambino acquista il proprio statuto. I bambini, in quanto soggetti generazionali inseriti in contesti sociali differenziati, prendono parte al mondo con il proprio corpo, che non può essere inteso come una semplice proprietà individuale, ma come dimensione fondativa del loro essere. Come già mostrato da Wallon, il corpo è al tempo stesso biologico e sociale, in virtù dell'integrazione tra organismo e ambiente, tra materia viva e coscienza (Galvão, 1995). In modo non distante, Le Breton (2021)

richiama il carattere insieme singolare e storicamente costruito del corpo, segnato dall'eredità del dualismo occidentale. In questa linea si collocano anche le riflessioni di Ribera (2017), per il quale il corpo va compreso come un costruito sociale elaborato culturalmente in ogni contesto storico.

Le elaborazioni sviluppate dal gruppo Educamovimento/NEPIE-UFPR radicalizzano questa prospettiva, rifiutando di concepire il corpo come un possesso del soggetto. Come osserva Paula (2023), parlare di corpo del bambino implica il rischio di frammentare il soggetto e di riprodurre una separazione tra corpo e identità. Al contrario, affermare che il bambino è corpo significa riconoscere l'unità inscindibile tra natura, esperienza e appartenenza sociale. In questa direzione, Garanhani, Paula e Camargo (2024) sottolineano che l'essenza dell'infanzia risiede nel fatto che non è il corpo del bambino a partecipare alla vita sociale, ma il bambino stesso in quanto soggetto-corpo, la cui identità si costituisce e si esprime in pratiche corporali situate. Il corpo bambino assume la forma di una categoria teorico-educativa che restituisce al corpo infantile il suo statuto di soggetto agente, iscritto in reti di relazioni sociali e culturali.

Nei contesti dell'educazione dell'infanzia, tale prospettiva consente di leggere le interazioni quotidiane dei bambini come espressioni di appartenenze generazionali e culturali. Gestì, movimenti ed esplorazioni non rimandano soltanto a competenze motorie, ma costituiscono il linguaggio con cui i bambini costruiscono significati condivisi, negoziano regole implicite e traducono la propria appartenenza sociale in pratiche concrete. In questo senso, il corpo non rappresenta un elemento accessorio dell'esperienza educativa, ma lo spazio attraverso cui il bambino si riconosce e viene riconosciuto all'interno di un tessuto relazionale.

Risulta pertanto evidente che il corpo bambino non può essere dissociato dal movimento. Come osserva Garanhani (2005), è nel movimento corporale che si sviluppano l'affettività e le funzioni mentali, in un processo di progressiva costituzione del sé:

L'appropriazione del sé corporale, che consiste nella strutturazione della consapevolezza corporale, è una condizione per l'appropriazione del sé psichico (stadio del personalismo). Questa appropriazione del sé corporale può essere suddivisa in due fasi principali, che si verificano durante le due fasi iniziali dello sviluppo: la fase impulsivo-emozionale (da 0 a 1 anno) e la fase sensomotoria e proiettiva (da 1 a 3 anni). La fase impulsivo-emozionale realizza la comprensione del suo corpo, consentendo al bambino di differenziare il proprio corpo dal mondo esterno. La fase sensomotoria e proiettiva, invece, integra il proprio corpo (cinestesico) con la sua immagine esterocettiva (corpo visivo) (Garanhiani, 2005, p. 86, trad. mia).<sup>2</sup>

In questa lettura, il movimento costituisce una modalità primaria di accesso al mondo e di costruzione dell'esperienza. Come sottolineano Fogliata e Mazzella (2024), il Novecento ha segnato una svolta nel modo di concepire il ruolo del corpo nell'educazione, riconoscendo nel movimento e nell'esperienza fisica il motore dello sviluppo cognitivo ed emotivo e ispirando pratiche pedagogiche attente alla spontaneità, ai tempi individuali e alla dimensione esperienziale dell'apprendimento. Le ricerche neuroscientifiche hanno ulteriormente confermato il radicamento corporeo dei processi di conoscenza, mostrando come il corpo costituisca una condizione fondamentale della coscienza e del rapporto con il mondo.

Le riflessioni di Malaguzzi (1996) offrono un'ulteriore chiave di lettura per comprendere il corpo bambino come soggetto in costruzione, la cui identità si forma attraverso una rete complessa di interazioni cognitive, affettive e sociali. Nelle parole di Malaguzzi (1996):

Il bambino nasce una prima volta. Poi è come se nascesse una seconda volta, attraverso una fatica lunga e laboriosa per darsi un'identità. Per darsi il viso, il corpo, il gesto, l'azione, la parola, il pensiero, l'emozione, l'immaginazione, la fantasia. In breve, quel sentimento dell'essere, della rappresentazione, dell'io, del sé che gli sono assolutamente necessari per autonomizzarsi e distinguersi dagli altri individui e dalle cose coi quali convive e dalle cui interazioni estrae, poco alla volta, gran parte dei materiali costruttivi della sua identità personale. Per riconoscersi ed essere riconosciuto. Ma soprattutto, questa la sua meta più ambita, riconoscersi negli altri e negli altri (altri anche come oggetti e cose della natura) ritrovare parti di sé. Questa operazione è molto delicata e complessa perché la rete delle interazioni cognitive, affettive e sociali che i bambini vivono, è di mutevole natura e incorpora sempre i segni e le contraddizioni del costume, delle culture e delle politiche, dei media, delle pedagogie che filtrano attraverso le esperienze familiari, scolastiche, extrascolastiche e che, di fatto, gli accreditano e spesso gli impongono immagini, risorse, valori difformi (Malaguzzi, 1996, p. 4).

In questa maniera, il corpo bambino emerge come soggetto generazionale situato, la cui esperienza si costruisce nell'intreccio tra natura e ambiente. Il movimento, sostenuto dalla curiosità come tratto distintivo dell'infanzia, diviene così la via privilegiata nella quale il bambino vive esperienze, costruisce significati e partecipa alla produzione di una cultura dell'infanzia nei contesti educativi.

### 3. Corpo bambino in movimento

Parlare di corpo bambino in movimento significa entrare nel cuore dell'esperienza infantile. Ogni gesto, ogni spostamento nello spazio, ogni interazione con gli altri si presenta come occasione di scoperta, esplorazione e costruzione di significati. Il movimento non è soltanto una manifestazione fisica dell'organismo, ma un linguaggio con il quale il bambino entra in relazione con il mondo e afferma la propria presenza nel contesto sociale. Come osserva Galvão (1995), dal movimento emerge il gesto che precede la parola, e l'atto mentale si proietta originariamente in atti motori. Nelle parole di Wallon (2015, pp. 70 - 71, trad. mia), "il gesto si iscrive nel comportamento". In questa ottica, il corpo bambino in movimento si configura come soggetto che agisce, esplora e crea, dando forma a una cultura dell'infanzia fatta di relazioni, emozioni e apprendimenti condivisi. Soprattutto nei primi mesi di vita, quando il bambino non dispone ancora dei codici simbolici del linguaggio verbale socialmente strutturato, è nel movimento corporale che il corpo vive le esperienze e scopre il mondo circostante. È tuttavia necessario precisare che il movimento è connesso all'attività muscolare e può manifestarsi anche senza uno spostamento del corpo nello spazio (Galvão, 1995). Wallon, nel collegare lo studio del movimento a quello dei muscoli, evidenzia come essi svolgano una duplice funzione: una funzione cinetica, responsabile dell'esecuzione del movimento, e una funzione posturale o tonica, che regola le variazioni del tono muscolare e sostiene la postura del corpo nello spazio (Galvão, 1995). Tali dimensioni mostrano come il movimento rappresenti una condizione fondamentale dell'esperienza e della costruzione del sé corporale. Per Wallon (2015), il movimento, nel momento stesso in cui si realizza, non si limita a produrre modificazioni nel mondo esterno, come se la rappresentazione mentale potesse emergere meccanicamente dall'accumulo di adattamenti automatici. Il movimento genera, in modo immediato e intimo, trasformazioni nel soggetto che lo compie attraverso modificazioni del tono muscolare globale, della postura, dell'equilibrio tonico-emozionale e della configurazione corporale complessiva. Sono proprio questi effetti interni, colti direttamente dalla sensibilità propriocettiva e tonica del corpo, ad aprire lo spazio per un'attività specifica rivolta all'io stesso, un'attività

posturale eminentemente plastica, malleabile ed espressiva, i cui mezzi e fini risiedono nelle stesse attitudini, tensioni e disposizioni del soggetto.

È in questa plasticità posturale, in questa capacità del corpo di modellarsi e di accordarsi tonicamente e globalmente all'altro, attraverso l'imitazione intesa come simulacro corporale primordiale, che affondano le radici della relazione affettiva e, in ultima istanza, della costruzione dell'io come soggetto differenziato e intenzionale. L'assimilazione reciproca delle attitudini altrui, che successivamente si estende alle intenzioni, costituisce una condizione imprescindibile per gli esseri che vivono in gruppo perché senza questa assimilazione plastica e mutua delle attitudini tra i membri di una collettività, non può darsi una vera vita gregaria (Wallon, 2015).

Questa concezione dialettica del sociale come costitutivo dello psichico trova un riscontro drammatico nella storia di Victor de l'Aveyron, il ragazzo vissuto per anni in isolamento nelle foreste francesi. Come ricostruisce Marazzi (2010), nel dibattito illuminista sul rapporto tra natura e società, casi come quello di Victor divennero emblematici per interrogare ciò che accade quando viene a mancare la dimensione relazionale. Affidato a Jean-Marc Itard, Victor fu sottoposto a tentativi sistematici di educazione dei sensi attraverso stimoli tattili, termici e olfattivi, nella speranza di riattivare una sensibilità atrofizzata e aprire la via al linguaggio come strumento di accesso alla socialità. Tuttavia, tali tentativi non produssero i risultati sperati. Victor rimase incapace di sviluppare un linguaggio articolato, di stabilire legami affettivi stabili e di trasformare reazioni selettive e istintive in una percezione intenzionale e condivisa del mondo.

Alla luce del pensiero *walloniano*, questo esito non va interpretato come semplice *deficit* organico o come mancanza congenita, ma come conseguenza dell'assenza precoce di quel circuito di reciprocità con cui il corpo si modella all'altro fin dai primi mesi di vita. Senza l'imitazione posturale, senza l'assimilazione plastica delle attitudini altrui, non si costituiscono né il sentimento del sé né l'intenzionalità sociale. La vita gregaria, per Wallon, non rappresenta un'aggiunta secondaria alla natura umana, ma il suo principio costitutivo.

Come osserva ancora Marazzi (2010), l'isolamento precoce può produrre un'atrofia non solo comportamentale, ma anche strutturale. In assenza di un ambiente relazionale che consenta al movimento di generare effetti interni condivisi e progressivamente raffinati, i sensi rimangono selettivi e rudimentali, incapaci di evolvere verso quella plasticità che permette di cogliere non soltanto stimoli fisici, ma significati culturali, affettivi e simbolici. La plasticità umana, spesso celebrata come potenzialmente illimitata, appare invece fortemente dipendente da finestre temporali critiche, entro le quali l'interazione sociale, l'imitazione e la reciprocità posturale consentono al potenziale psichico e corporeo di attualizzarsi.

Sotto questo profilo, il movimento non può essere compreso come un fatto meramente individuale o funzionale visto che esso prende forma e senso all'interno di ambienti sociali strutturati, attraversati da norme, aspettative e regole (implicite ed esplicite) che orientano le possibilità di azione, di espressione e di relazione. È in questo intreccio tra esperienza corporale e configurazioni sociali che il movimento diventa gesto significativo, portatore di senso e veicolo di partecipazione al mondo comune.

Per comprendere pienamente il corpo bambino in movimento come luogo di produzione di esperienza, è necessario chiarire in che senso il corpo può essere inteso come corporeità vissuta e come corporalità socialmente modellata.

#### **4. Corporeità vs. corporalità del corpo bambino**

Nel dibattito contemporaneo sull'educazione dell'infanzia, il termine corporeità è ampiamente utilizzato nei documenti normativi che orientano le pratiche dell'Educazione Fisica e le proposte curriculari, indipendentemente dalle fasce d'età. Anche nel recente documento normativo italiano (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 18) si afferma che “i bambini conoscono il mondo attraverso la percezione, la relazione e l'azione; la corporeità

e la sensorialità costituiscono per loro un importante veicolo di comunicazione e di conoscenza”. In questo frammento, corporeità e sensorialità non appaiono in rapporto di inclusione gerarchica, ma come dimensioni complementari che concorrono alla costruzione dell’esperienza. Non è possibile, infatti, pensare una corporeità priva di sensorialità, poiché “la conoscenza dello spazio è sinestetica, mescola in ogni istante la totalità della sensorialità” (Le Breton, 2021, p. 23) e, allo stesso tempo, con “il proprio corpo, l’individuo interpreta costantemente l’ambiente e agisce su di esso in funzione degli orientamenti interiorizzati attraverso l’educazione e l’abitudine” (Le Breton, 2021, p. 25).

Questo uso normativo del termine corporeità sollecita tuttavia una precisazione concettuale. Dal punto di vista lessicale, i dizionari italiani mostrano come corporeità derivi dall’aggettivo corporeo e rinvii primariamente alla dimensione materiale del corpo. Battaglia (1964, p. 811) definisce la corporeità come “essere corporeo, materiale (in opposizione alla spiritualità)”. Devoto e Oli (2010, p. 698) classificano corporeità come sostantivo femminile che indica la “natura fisica o corporea, fisicità, materialità”, mentre corporeo viene definito come ciò che è “materiale, fisico, condizionato dalle leggi della materia”.

È opinione condivisa che corporeità sia classificata come sostantivo femminile e corporeo come aggettivo. Un’ulteriore considerazione riguarda il fatto che i termini corporeità e corporeo siano tra loro semanticamente connessi. In questa linea di ragionamento, corporeo, in quanto aggettivo, rinvia in senso generico a ciò che appartiene al corpo o che riguarda il corpo. Corporeità, invece, in quanto sostantivo, presenta una maggiore densità concettuale, indicando non soltanto l’esistenza fisica del corpo, ma un modo di essere, una condizione di presenza e di manifestazione nel mondo. La nozione di corporeità, ampiamente utilizzata nella tradizione fenomenologica, consente infatti di comprendere il corpo come “un insieme di significazioni vissute, la cui produzione di nuovi significati avviene nel corpo in quanto situato in un mondo” (Scorsolini-Comin & Amorim, 2008, p. 195, trad. mia).

In questa prospettiva, è possibile adottare una visione ampia che riconosce il corpo come luogo di esperienza, di espressione e di costituzione di senso. È in questo movimento teorico che il concetto di corporeità assume progressivamente contorni più filosofici ed esistenziali, superando i limiti di una definizione meramente lessicale o funzionale. Tale slittamento conduce verso prospettive che concepiscono il corpo non solo come struttura, ma come esperienza vissuta.

Tuttavia, quando il corpo è considerato nella sua immersione in contesti sociali, si rende analiticamente pertinente il riferimento alla nozione di corporalità. In relazione a tale dimensione, Le Breton (2021) suggerisce che l’essere umano trasforma il mondo in qualcosa di familiare e coerente attraverso l’esperienza, che gli consente di agire e di comprendere. Ogni soggetto vive esperienze differenti a seconda del contesto in cui è inserito e le interiorizza corporalmente secondo prospettive singolari.

Dall’altra parte, il termine corporalità, è un sostantivo femminile derivato dall’aggettivo corporale, rinvia all’essere corporale, di natura corporea (Mauro, 1999). Corporale indica ciò che è inerente alle caratteristiche del corpo umano e ai suoi bisogni, mentre corporalità designa la rappresentazione della natura o dell’aspetto corporeo (Devoto & Oli, 2010). Tali definizioni consentono di osservare come la nozione di corporalità derivi semanticamente da corporale: in altri termini, è come se, a partire dalle azioni che manifestano l’essere corporale, si costituissero la corporalità come piano di espressione.

Queste definizioni lessicali consentono di chiarire che, sul piano linguistico, corporeo e corporale funzionano come aggettivi che rinviano genericamente a ciò che appartiene al corpo, mentre corporeità e corporalità, in quanto sostantivi, introducono una maggiore densità concettuale. È proprio questo scarto linguistico che apre lo spazio per un’elaborazione teorica del corpo come esperienza e come costruzione sociale.

Quando, però, il corpo è considerato nella sua immersione in contesti sociali, istituzionali e culturali, risulta analiticamente utile introdurre la nozione di corporalità. La corporalità rinvia alla dimensione storicamente e

socialmente situata del corpo, ovvero all'insieme di norme, aspettative, dispositivi educativi e grammatiche culturali che modellano i gesti, le posture, i modi di muoversi e di stare nello spazio. In questo senso, le "modalità di espressione corporea" dei bambini (Le Breton, 2021, p. 20) non sono semplici manifestazioni individuali, ma forme di restituzione incarnata di un processo di interiorizzazione del mondo sociale. Il corpo assorbe il contesto e, al tempo stesso, lo restituisce sotto forma di espressività. La corporalità può essere letta come il piano con il quale ciò che è stato vissuto e incorporato a livello sociale prende forma visibile nell'azione, nel gesto e nel movimento.

Nel dibattito internazionale, tale articolazione trova un'eco nei concetti di *corporeality* ed *embodiment*. Il primo rimanda alla condizione ontologica dell'essere-corpo, senza ridurre il corpo alla sola dimensione biologica (Blackman, 2021); il secondo designa l'esperienza vissuta del corpo come soggetto che percepisce, agisce e attribuisce senso al mondo. Come osserva James (2000), se gli approcci costruttivisti hanno mostrato in modo convincente come il corpo sia modellato dai discorsi sociali e culturali, spesso hanno trascurato la sua capacità di agire. È proprio dall'esperienza incarnata dell'*embodiment* che prende forma l'agenzia dei soggetti: le persone non vivono il corpo come un oggetto esterno, ma si percepiscono simultaneamente in e come corpo. Nell'infanzia, questa condizione è particolarmente evidente, poiché il corpo bambino, in costante trasformazione, rende visibile come l'identità non sia un dato naturale, ma il risultato di processi relazionali, sociali e culturali che si intrecciano con la materialità biologica. In tale prospettiva, parlare di corpo bambino significa riconoscere un soggetto che vive la propria corporeità come esperienza sensibile e situata e che, attraverso la corporalità, restituisce in forma di gesto, movimento ed espressività le trame sociali e culturali nelle quali è immerso.

Un contributo chiarificatore sul piano terminologico proviene anche dalla riflessione in lingua spagnola. Arévalo (2018)<sup>4</sup> spiega che la nozione di *corpóreo* è spesso associata all'idea del corpo come strumento di natura meccanica, dominato dall'azione del pensiero razionale, mentre la *corporalidad* rimanda alla dimensione biologica e materiale del corpo come punto di partenza dell'esperienza incarnata. Pur con differenze terminologiche, questa distinzione consente di evidenziare come il corpo possa essere analizzato sia nella sua dimensione vissuta e fenomenica, sia nella sua dimensione oggettivata e socialmente regolata.

Dal punto di vista fenomenologico, Merleau-Ponty concepisce la percezione come un rapporto di familiarità carnale con il mondo, mediato dal movimento del corpo proprio. Il corpo non si rapporta agli oggetti come un soggetto distaccato che li osserva, ma come presenza incarnata che si immerge nello spessore del mondo sensibile. Come osserva Frauenfelder (2016), la percezione non è un fascio di luce rivolto all'oggetto, ma una modalità di contatto incarnato, in cui il corpo in movimento, si orienta nello spazio e attribuisce senso all'esperienza. Considerando questo aspetto, il corpo bambino percepisce e conosce il mondo primariamente con il proprio corpo in movimento, prima ancora di disporre di mediazioni simboliche astratte.

È utile richiamare, a questo proposito, il dibattito proposto da Maluf (2001), che mette in luce la tensione costitutiva dell'antropologia del corpo. Secondo l'autrice, il corpo appare, da un lato, come costruzione culturale e storica e, dall'altro, come fenomeno relativamente autonomo, dotato di una propria capacità di agire. In tale intreccio, la corporalità emerge come spazio problematico, poiché, pur inscrivendosi nelle pratiche sociali e culturali, conserva la possibilità di essere compresa come esperienza corporificata. La corporalità, dunque, non si riduce a una mera oggettivazione del corpo, ma non può neppure essere assunta come pura fondatezza di un soggetto.

Se gli approcci oggettivanti privano il corpo di ogni agenzia, riducendolo a oggetto della cultura e delle rappresentazioni sociali, all'estremo opposto le concezioni che intendono restituire al corpo una qualche forma di agenzia, richiamandosi al carattere incarnato (*embodied*) dell'esperienza, rischiano di ontologizzare tale nozione, reificando il corpo come soggetto (Maluf, 2001, p. 98).

Un ulteriore contributo al dibattito tra sociologia e antropologia del corpo è offerto da Marcel Mauss nel suo testo sulle tecniche del corpo. Come ricostruisce Maluf (2001, p. 90, trad. mia), Mauss “non solo propone il corpo come oggetto legittimo di riflessione antropologica e sociologica, ma mostra anche le sue dimensioni sociali, i processi della sua costruzione e la varietà delle rappresentazioni sociali a esso connesse”. Le tecniche del corpo designano, infatti, i modi tradizionali con cui i soggetti, in quanto membri di una società, si servono del proprio corpo (Mauss, 2003). Ogni società dispone di abitudini specifiche che vengono riprodotte dagli individui attraverso una triplice combinazione di fattori sociali, biologici e di mediazione psicologica. “È grazie alla società che interviene la coscienza. Non è l’inconsapevolezza a produrre l’intervento della società. È grazie alla società che c’è la sicurezza e la prontezza nei movimenti, dominio del conscio sulle emozioni e sull’inconscio” (Mauss, 2003, p. 421).

Alla luce di ciò, la nozione di corporalità può essere avvicinata alla prospettiva di Mauss, nella misura in cui consente di leggere il corpo non come semplice dato biologico, ma come supporto di pratiche socialmente costruite e trasmesse. La corporalità emerge come l’espressione visibile e sensibile di tali pratiche. In quanto articolata alle tecniche del corpo, essa diventa un campo privilegiato per comprendere l’inseparabilità tra esperienza individuale e costruzione sociale, spostando l’analisi dal corpo inteso come entità naturale al corpo come fenomeno culturale in costante movimento.

In questa direzione, Taborda de Oliveira, Oliveira e Vaz (2008) definiscono la corporalità come l’insieme delle manifestazioni corporali storicamente prodotte con le quali i bambini comunicano, interagiscono e costruiscono relazioni con sé stessi, con gli altri e con l’ambiente sociale e naturale. Tali manifestazioni si configurano come espressioni creative situate all’interno di contesti strutturati da dinamiche di potere, linguaggio e lavoro, mostrando come il corpo non sia mai neutro, ma sempre inscritto in trame sociali e culturali. Analogamente, Rengifo, Noreña e Tovar (2015) sottolineano che corporalità e corporeità designano dimensioni distinte ma intrecciate dell’esperienza umana: la prima rimanda al corpo come oggetto visibile e regolato, la seconda al corpo-soggetto vissuto, sensibile e relazionale. La corporalità costituisce il piano materiale che rende possibile la corporeità, mentre la corporeità restituisce al corpo la sua valenza simbolica ed esistenziale.

Nel campo degli studi sul corpo, risulta dunque analiticamente utile distinguere tra le dimensioni del corporeo e del corporale, spesso utilizzate come sinonimi, ma in realtà riferite a piani concettuali differenti. Il corporeo rimanda alla dimensione dell’esperienza incarnata, al corpo come soggetto percettivo e sensibile che vive il mondo dall’interno; il corporale, invece, rinvia alla dimensione oggettivata e regolata del corpo, inscritta in cornici normative e culturali che ne orientano le possibilità di espressione. Questa distinzione consente di cogliere come l’esperienza corporea non sia mai puramente individuale, ma si costituisca sempre nell’intreccio tra vissuto incarnato e forme socialmente prodotte di modellamento del corpo.

La corporalità implica anche l’idea che il corpo sia portatore di soggettività e di identità. Il modo in cui i bambini si muovono, interagiscono e si relazionano nello spazio costituisce un’espressione della loro individualità, delle loro esperienze personali e sociali. In tal modo, la scuola può divenire un contesto in cui la corporeità trova possibilità di espressione in corporalità multiple, riconosciute nella loro densità culturale, sociale e storica.

Nel loro insieme, queste prospettive consentono di leggere il corpo bambino come soggetto che fa esperienza del mondo con il corpo e che, nel movimento, attualizza una corporalità fondata sul vissuto. Al tempo stesso, nei contesti sociali ed educativi, questo stesso corpo è attraversato da una corporalità storicamente situata, che incorpora norme, pratiche e grammatiche culturali capaci di orientare gesti, posture e modalità di presenza. Il movimento si colloca così in uno spazio di tensione: da un lato esperienza incarnata, dall’altro forma socialmente modellata del corpo.

In questo senso, il corpo bambino può essere inteso come un soggetto generazionale inserito in una determinata società, unico nella sua singolarità biologica e, al contempo, capace di creare e trasmettere cultura con il corpo in movimento. Negli ambienti educativi, il corpo bambino in movimento vive esperienze che non sono semplicemente motorie, ma profondamente relazionali e simboliche, attraverso le quali costruisce forme di appartenenza, produce significati condivisi e partecipa attivamente alla vita sociale del gruppo. Perciò, il concetto di corpo bambino non introduce semplicemente una nuova terminologia, ma propone una categoria analitica capace di leggere l'infanzia a partire dal corpo in movimento come luogo di produzione di esperienza, di soggettività e di relazioni sociali.

## 5. Considerazioni finali

Il concetto di *corpo criança*, così come sviluppato in questo contributo, non intende aggiungere un'ulteriore etichetta terminologica al dibattito sull'infanzia, ma propone una chiave di lettura capace di riorientare lo sguardo pedagogico sul modo in cui i bambini abitano i contesti educativi con il corpo. Assumere il corpo in movimento come dimensione costitutiva dell'esperienza infantile significa spostarsi da una visione che tende a separare apprendimento, relazione e movimento verso una comprensione integrata delle forme con cui l'infanzia prende parte al mondo.

In questo senso, il movimento non può essere ridotto a competenza da sviluppare o a comportamento da regolare, ma si configura come modalità primaria di produzione di senso, dove il bambino costruisce relazioni, esplora l'ambiente e attribuisce significati alle proprie esperienze. Il corpo bambino rende visibile che l'infanzia non è semplicemente una fase di preparazione a una soggettività futura, ma un tempo di esperienza piena, in cui il corpo bambino partecipa attivamente alla vita sociale dei contesti educativi, pur entro cornici istituzionali e normative che ne delimitano le possibilità di azione.

Questa prospettiva consente inoltre di interrogare criticamente le rappresentazioni contemporanee dell'infanzia che enfatizzano l'attivazione, l'autonomia e la responsabilizzazione precoce dei bambini, senza sempre problematizzare le condizioni sociali, culturali e materiali che rendono tali aspettative possibili o, al contrario, contraddittorie. Riconoscere i bambini come attori sociali e di diritti implica, dunque, considerare come i loro corpi siano situati in contesti attraversati da relazioni di potere, dispositivi istituzionali e grammatiche educative che modellano ciò che è possibile fare, sentire ed esprimere.

Sul piano pedagogico, l'assunzione del corpo bambino come categoria teorica invita a riconsiderare le pratiche quotidiane nei contesti educativi non solo in termini di proposte didattiche esplicite, ma anche in relazione all'organizzazione degli spazi, dei tempi, dei ritmi e delle forme di interazione che strutturano l'esperienza dei bambini. Ciò significa interrogare criticamente quali forme di movimento, di espressione e di relazione vengano legittimate, e quali, invece, tendano a essere contenute o normalizzate in nome di modelli impliciti di bambino adeguato o competente.

Infine, il corpo bambino si propone come una categoria euristica per la ricerca pedagogica, capace di aprire piste di indagine empirica orientate all'osservazione delle pratiche corporali situate attraverso i gesti, le posture, le dinamiche di prossimità e distanza, le micro-interazioni attraverso cui l'infanzia costruisce quotidianamente significati e relazioni a scuola. In questa prospettiva, il dialogo tra elaborazione teorica e ricerca sul campo può contribuire a rendere visibile la dimensione del corpo dell'educazione non come sfondo implicito, ma come luogo centrale di produzione di soggettività, cultura e legami sociali nell'infanzia.

## Note

1. Henri Wallon è conosciuto come lo psicologo delle emozioni, ha unito lo studio delle strutture fisiologiche a quello delle influenze dell'ambiente e dell'educazione sulla formazione psicologica del bambino.
2. La ricercatrice fa riferimento alla teoria di Wallon per la sua concezione di sviluppo umano e dell'educazione.
3. Prout (2000) spiega che gli sviluppi più recenti della sociologia dell'infanzia hanno messo in evidenza i bambini come attori sociali, aprendo nuove possibilità di ricerca e rendendo visibile la loro capacità di incidere nei contesti di vita. Questo comprende anche la loro *agency*, intesa come il risultato di connessioni molteplici che coinvolgono risorse discorsive, biologiche, tecnologiche e sociali. In questo senso, l'*agency* dei bambini può essere analizzata allo stesso modo di quella degli adulti, osservando le reti di relazioni e materiali attraverso cui essa viene resa possibile, limitata o trasformata.
4. Ho deciso di mantenere le parole "corporale" e "corporeo" come scritto nella lingua spagnola per evitare confusioni nella traduzione. Quindi, secondo la traduzione letterale, *corpóreo* viene tradotto come corporeo e *corporal* come corporale.

## Bibliografia

- Alanen, L. (2009). Generational order. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 159-174). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6>
- Arévalo, D. P. S. (2018). Corporalidad, corporeidad, corpófera. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 2(3), 01-09. <https://doi.org/10.18537/ripa.03.03>
- Battaglia, S. (1964). *Grande dizionario della lingua italiana (CERT – DAG)*. Editrice Torinese.
- Blackman, L. (2021). *The body: The key concepts* (2<sup>nd</sup> ed.). Routledge. <https://lccn.loc.gov/2020056617>
- Corsaro, W. (2003). *La cultura dei bambini*. Il Mulino.
- Devoto, G., & Oli, G. C. (2010). *Il Devoto-Oli: Vocabolario della lingua italiana 2010*. Le Monnier.
- Dongo-Montoya, A. O. (2021). *Pensamento e linguagem: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget*. Editora UNESP. <https://doi.org/10.7476/9786557140505>
- Fogliata, A., & Mazzella, M. (2024). Il corpo oltre la tecnologia: Educare al movimento. In S. Digennaro (Ed.), *Corpo, società, educazione: Sguardi interdisciplinari sul corpo* (pp. 23-38). Edizioni Centro Studi Erickson. <https://doi.org/10.14605/CSE112401>
- Fortunati, A. (2020). Protagonismo dei bambini e educazione: L'approccio di San Miniato (Italia). *Conjectura: Filosofia e Educação*, 25, e020040. <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020040>
- Frauenfelder, R. (2016). *Le aporie del tatto nella filosofia di Maurice Merleau-Ponty: Auto-affezione tattile tra percezione e ideazione* [Tesi di dottorato, Università degli Studi di Palermo]. <https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/163776/264313/Tesi%20Dottorato%20-%20202016%20-%20Frauenfelder.pdf>
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Vozes.
- Garanhani, M. C. (2005). O movimento da criança no contexto da educação infantil: Reflexões com base nos estudos de Wallon. *Contrapontos*, 5(1), 81–93. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/807>
- Garanhani, M. C., Paula, D. H. L. de, & Camargo, G. B. (2024). Corpo criança: Um conceito em construção nas pesquisas com crianças. *Cadernos de Educação*, 68, e024021. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/27036>

- James, A. (2000). Embodied being(s): Understanding the self and the body in childhood. In A. Prout (Ed.), *The body, childhood and society* (pp. 19–37). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-333-98363-8>
- Le Breton, D. (2021). *Antropologia del corpo*. Meltemi.
- Malaguzzi, L. (1996). L'importanza di vedersi e di sentirsi. In T. Filippini & V. Vecchi (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini: Catalogo della mostra* (pp. 46-48). Reggio Children.
- Malaguzzi, L. (2024). La faziosità del convegno di Riccione. In B. Q. Borghi (Ed.), *Loris Malaguzzi: Il gioco delle parti. Scritti di Loris Malaguzzi dal 1969 al 1993* (pp. 27-30). Zeroseiup.
- Maluf, A. C. M. (2011). *Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas*. Editora Vozes Limitada.
- Marazzi, A. (2010). *Antropologia dei sensi. Da Condillac alle neuroscienze*. Carocci Editore.
- Mauro, T. de. (1999). *Grande dizionario italiano dell'uso. Volume II. CH – FL*. Editrice Torinese.
- Mauss, M. (2003). As técnicas do corpo. In M. Mauss (Ed.), *Sociologia e antropologia* (pp. 399-422). Cosac Naify.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. [Decreto ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021]. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-334-del-22-novembre-2021>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* [Decreto Ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012]. [https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831](https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831)
- Paula, D. H. L. de. (2023). *Percursos de movimento no espaço da casa: Narrativas do corpo criança* [Tesi di dottorato, Universidade Federal do Paraná]. <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/86563>
- Pechtelidis, Y. (2021). A criança como ator social. In Tomás, C., Trevisan, G., Leote, M. J. L. de C. & Fernandes, N. (Eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 51-57). UMinho Editora.
- Prout, A. (2000). Childhood bodies: Construction, agency and hybridity. In A. Prout (Ed.), *The body, childhood and society* (pp. 01–18). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-333-98363-8>
- Ribera, J. P. (2017). *Corpo, cultura e educação*. Cultura Acadêmica.
- Sarmiento, M. J. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In M.J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Asa.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M. J., & Tomás, C. (2020). A infância é um direito?. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 15–30. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>
- Scorsolini-Comin, F., & Amorim, K. de S. (2008). Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. *Psicologia em Revista*, 14(1), 189-214.
- Taborda de Oliveira, M. A., Oliveira, L. P. A. de, & Vaz, A. F. (2008). Sobre corporalidade e escolarização: Contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. *Pensar a Prática*, 11(3), 303-303. <https://doi.org/10.5216/rpp.v11i3.4344>
- Volóchinov, V. (2019). Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/língua? In Volóchinov, V. (Eds.), *A palavra na vida e a palavra na poesia* (pp. 234-265). Editora 34.

Wallon, H. (2015). *Do ato ao pensamento: ensaios de psicologia comparada*. (2nd ed.). Vozes.

**Rubens De Sousa Bravalheri** è un ricercatore ed educatore italo-brasiliano con una formazione multidisciplinare e un forte legame con la pedagogia italiana. Con un dottorato in Educazione, i suoi studi si concentrano sul corpo bambino in movimento, analizzando e mettendo in dialogo le linee guida e le esperienze educative della pedagogia brasiliana e italiana.

**Contatto:** bravalheri@hotmail.it