A BRINCADEIRA: EIXO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Viviane Nazário Cardoso[1]
Ana Cristina Richter[2]
Alexandre Fernandez Vaz[3]
Jaison José Bassani[4]

RESUMO: O presente trabalho objetivou analisar concepções de brincadeira que permeiam a legislação educacional para a Educação Infantil, bem como discursos e práticas pedagógicas de três professoras de Educação Física que atuam em duas instituições de atendimento à pequena infância da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A partir de entrevistas semi-estruturadas, registros de campo de aulas de Educação Física e análise documental, observamos: a) a diversidade de abordagens teórico-metodológicas orientando as práticas pedagógicas das professoras e cujas concepções de infância e educação se diferenciam radicalmente entre si; b) a ênfase no tema da brincadeira como direito, relacionada aos domínios do desenvolvimento motor e da recreação, no âmbito da aprendizagem de regras, do controle do corpo e, ainda, como premiação.
Palavras-chave: Brincadeira; Educação Física; Educação Infantil.

EL JUEGO: EJE PEDAGÓGICO DE LA EDUCAIÓN INFANTIL Y ENFOQUES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN: El trabajo tuvo como objetivo analizar los conceptos de juego que impregnan la legislación educativa de Educación Infantil, así como los discursos y prácticas de enseñanza de tres profesoras de Educación Física que trabajan en dos instituciones de atención a la primera infancia en las escuelas municipales de Florianópolis. A partir de encuestas semi-estructuradas, registros de campo de las clases de educación física y análisis de documentos, Observamos: a) la diversidad de enfoques teórico- metodológicos que guían las prácticas pedagógicas de maestros y cuya concepción de la infancia y la educación difieren radicalmente entre sí; b) el énfasis en el tema del juego como derecho, en relación con las áreas de desarrollo motor y la recreación en el aprendizaje de las reglas, el control del cuerpo y también como premios.
Palabras clave: Juego, Educación Física, Educación Infantil.

[1] Professora Substituta da Rede Pública Municipal de Florianópolis – PMF/SC. E-mail: vivianee@gmail.com

[2] Professora colaboradora do Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID) da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC); E-mail: ana_tinaa@uol.com.br

[3] Professor do Departamento de Metodologia de Ensino e dos Programas de Pós-graduação em Educação e Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq), bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. E-mail: alexfvaz@uol.com.br

[4] Professor do Departamento de Educação Física e dos Programas de Pós-graduação em Educação Física e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, vice-coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq). E-mail: jaisonbassani@uol.com.br.

CHILD'S PLAY: PEDAGOGICAL AXIS OF CHILDHOOD EDUCATION AND ITS APPROACH IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: This paper aims to analyze the concepts of playings that permeate the educational laws for Early Childhood Education, as well as speeches and teaching practices of three teachers of Physical Education of two Kindergartens of Florianopolis. Making use of semi-structured interviews, reports of Physical Education classes and documental analysis, we observed that: a) the diversity of theoretical and methodological approaches guiding the pedagogical practices of teachers whose conceptions of childhood and education radically differ from each other; b) the emphasis on play as a direct, related to the views of motor development and recreation, in the context of the learning of rules, the control of the body and also as awards of good behavior.
Keywords: Child's plays; Physical Education, Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a questão da brincadeira no contexto da Educação Infantil e da Educação Física a partir de análise documental, entrevistas e observações de campo realizadas em duas instituições públicas municipais de atendimento à pequena infância[5] em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, ambas localizadas em bairros urbanos da parte insular do município, distantes cerca de 4 km uma da outra. Sua relevância nasce da ênfase ao tema nos documentos que orientam a Educação Infantil no país e também naqueles elaborados pela Secretaria de Educação de Florianópolis, tanto no que se refere à Educação, em geral, quanto à Educação Física, em específico, já que o município conta, desde 1982, com a presença de profissionais dessa área em suas creches e núcleos de educação infantil.

Observando a multiplicidade de conceitos e definições presentes nos documentos, bem como nos discursos e práticas de profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica, buscamos identificar e problematizar concepções de brincadeira que permeiam a legislação e as práticas pedagógicas de três professoras de Educação Física.

Na instituição A são atendidas cento e trinta e quatro crianças entre quatro meses e seis anos de idade em período integral por trinta profissionais, entre os quais duas professoras de Educação Física que atuam em turnos opostos, matutino e vespertino. A instituição dispõe de uma área interna com sete salas, cozinha, despensa, banheiros, refeitório, sala de vídeo e salas para a direção e professores. O espaço externo é um terraço no topo de um prédio de três andares, com uma área de aproximadamente 150m^2. O piso é de azulejo, cercado por uma

[5] A fim de preservar o anonimato das instituições, elas serão nomeadas como instituição A e instituição B. Da mesma forma, as professoras envolvidas na pesquisa serão denominadas A, B e C.

grade alta, mas que muitas vezes não impede que objetos, frequentemente bolas, caiam na rua, fora das instalações da instituição. Nesse espaço também fica uma casinha de bonecas e dois bancos.

A instituição B atende noventa e três crianças entre três e cinco anos de idade, nos turnos matutino e vespertino. O espaço físico interno conta com três salas, cozinha, secretaria, banheiros, depósito de alimentos, almoxarifado, área de serviço. Na área externa há uma parte coberta utilizada como refeitório e destinada a festividades, eventos com as famílias e momentos de Educação Física. Há um pátio lateral com brinquedos feitos com pneus e manilhas e outro localizado na parte da frente da unidade, com balanços, escorregador, brinquedos com corda e duas casinhas de bonecas (uma delas é usada para guardar os materiais da Educação Física). Nos fundos da instituição foi criada, juntamente com as crianças, uma horta. O quadro de profissionais é formado pela diretora, supervisora, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, vigilantes, auxiliares de sala e seis professoras, entre as quais a de Educação Física.

Na próxima seção deste texto descrevemos os modos pelos quais o tema da brincadeira aparece nos documentos que regem a Educação Infantil no âmbito nacional e seus desdobramentos tanto nas diretrizes da municipalidade, quanto nos projetos pedagógicos das unidades. Em seguida, focalizamos entrevistas realizadas com as professoras de Educação Física das instituições investigadas, além de dados das trinta e sete observações realizadas nos campos de pesquisa, destacando sentidos da brincadeira nos momentos de Educação Física que, conforme as professoras, constitui-se como direito das crianças e elemento fundamental de suas práticas. Concluímos o texto apontando diversas acepções que a brincadeira assume em aulas de Educação Física, perspectiva que nem sempre considera a aproximação, experimentação, problematização, recriação e valorização das variadas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade, desprezando o acervo de práticas corporais culturalmente desenvolvidas e sua apresentação às crianças.

A BRINCADEIRA COMO EIXO NORTEADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil salientam, em seu artigo nono, que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular de Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2009a, p. 4). A ênfase na brincadeira pode ser localizada em todos os documentos que regem a Educação Infantil, como se pode observar nos extratos abaixo:

> As *brincadeiras* de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (BRASIL, 1998, p. 28; grifo nosso).
>
> Cabe ao professor organizar situações para que as *brincadeiras* ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, p. 28; grifo nosso).
>
> O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do *brincar* (BRASIL, 2006, p. 17; grifo nosso).
>
> As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar, movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre... (BRASIL, 2006, p. 16).

No documento "Critérios para um Atendimento que respeite os direitos fundamentais", publicado pelo Ministério da Educação em 2009, que determina aspectos relativos à organização e funcionamento das creches e à definição de diretrizes para esta etapa da Educação Básica, a brincadeira é assim focalizada:

> Nossas crianças têm *direito à brincadeira*: Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos; Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças; Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada; As rotinas da creche são flexíveis e reservam *períodos longos para as brincadeiras livres* das crianças; As famílias recebem orientação sobre a *importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil*; Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados; As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a *facilitar brincadeiras espontâneas* e interativas; Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos; Os adultos também propõem brincadeiras às crianças; Os espaços externos permitem as *brincadeiras* das crianças; As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol; As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular; Demonstramos *o valor que damos às brincadeiras infantis* participando delas sempre que as crianças pedem; Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças. (BRASIL, 2009b, p. 14; grifos nossos).

Não apenas nos documentos que regem a Educação Infantil no âmbito nacional, mas também nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil — documento publicado pela Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, em 2010 —, encontramos ênfase na brincadeira:

> O desenvolvimento das experiências educativas, com as bases aqui expostas, depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica, ou se preferirem, metodologia, se paute na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais, da *brincadeira* e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 13; grifo nosso).

> [...] considera a *brincadeira* como o tipo principal de atividade das crianças pequenas, e que, através dela, a criança elabora hipóteses e vivencia inúmeras sensações e experiências significativas, o que promove o desenvolvimento da personalidade e a formação da consciência. A partir do que foi exposto, identifica-se a importância desta atividade na vida das crianças, o que justifica o seu uso enquanto um dos eixos fulcrais do trabalho com a criança de três a seis anos na educação infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 25; grifo nosso).

> A estruturação dos espaços e tempos objetivava potencializar o desenvolvimento de jogos e *brincadeiras* estruturados e desenvolvidos a partir de situações criadas pelas crianças e/ou professores/auxiliares e bolsistas, bem como de um conjunto de outras situações que constituam os enredos do cotidiano. Estes devem ser estruturados de forma teleológica, de modo a favorecer as interações entre as crianças e destas com os adultos. Objetivava-se também possibilitar às crianças fazerem escolhas eximindo-as da constante imposição e coerção das propostas feitas exclusivamente pelos adultos (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 28; grifo nosso).

Nos projetos pedagógicos das instituições investigadas, o tema da brincadeira possui lugar destacado. Na creche A, a tópica ganha capítulo específico:

> Por meio da *brincadeira* a criança estabelece o vínculo entre o imaginário e o real, exercita a imaginação e organiza seu pensamento. Conforme a Revista Nova Escola/2008, é um meio de processar e assimilar tantos assuntos enfim, entender o mundo é brincar de faz de conta. A complexidade da fantasia criada depende das experiências já vividas. Por isto é fundamental oferecer ambientes ricos em possibilidades'. (INSTITUIÇÃO A, 2009, p. 24; grifo nosso).

Ao citar outros documentos destinados à Educação Infantil, o projeto pedagógico evidencia a brincadeira como um direito da criança, juntamente com a higiene, a saúde e uma alimentação sadia:

> Conforme documentos do MEC/SEF/DEP/COEDI, 1995, nossas crianças têm direito à: 1. *brincadeira*; 2. atenção individual; 3. um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; 4. ao contato com a natureza; 5. higiene e saúde; 6. a uma alimentação sadia; 7. a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão (INSTITUIÇÃO A, 2009, p. 7; grifo nosso).

O documento também enfatiza o papel do educador, salientando que é "preciso estar atento em relação ao que as crianças *brincam*, o que apontam de mais significativo, interagindo e oferecendo novos elementos ao contexto das crianças." (INSTITUIÇÃO A, 2009, p. 24-25). Também no capítulo referente à avaliação, o termo brincadeira se faz presente, ressaltando-se que "ao avaliar o processo da criança registramos questões referentes a autonomia, as interações, as *brincadeiras*, afetividade, as necessidades identificadas." (INSTITUIÇÃO A, 2009, p. 10; grifo nosso).

No caso da instituição B, o projeto pedagógico aponta como objetivo institucional, a necessidade de "valorizar a educação como um instrumento de humanização e de interação social; estimular o desenvolvimento da criança respeitando seu nível de maturação; priorizar o aspecto lúdico e as *brincadeiras* como processo de aprendizagem. [...]" (INSTITUIÇÃO B, 2011, p. 8 e 9; grifo nosso).

O documento destaca ainda aspectos relacionados à necessidade de assegurar os direitos das crianças, entre os quais o

> direito à proteção, ao afeto e à amizade; direito à higiene e à saúde; direito à *brincadeira*; direito a uma atenção especial durante o período de adaptação na instituição; direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito ao movimento em espaços amplos; direito à atenção individual; direito a expressar seus sentimentos; direito a desenvolver sua identidade cultural, social e religiosa (INSTITUIÇÃO B, 2011, p. 8; grifo nosso).

As políticas, programas e projetos da atualidade, elaborados com base em uma pedagogia que visa distanciar essa etapa da Educação Básica das práticas de escolarização, encontram seus alicerces na brincadeira como eixo estruturador e articulador das práticas pedagógicas. Com isso, busca-se dissolver imagens negativas da forma de organização da escola disciplinar, eximindo as crianças da constante imposição e coerção das propostas feitas exclusivamente pelos adultos (FLORIANÓPOLIS, 2010), como vimos acima. Isso implica a fixação dos professores na posição de organizadores dos espaços, quando a liberdade de escolha ou a "autonomia"[6] das crianças é reconhecida e as intervenções constantes dos adultos

[6] As aspas indicam aqui uma ironia, já que a ideia de autonomia, no contexto investigado — mas também no âmbito das atuais políticas públicas nacionais para a Educação Infantil —, aparece frequentemente associada à melhor performance funcional a partir da aquisição de gestos técnicos que capacitam os pequenos para executar tarefas de forma eficiente, ou à exclusão das incapacidades funcionais. "Nesses termos, a autonomia passa a significar 'começar a se vestir sozinho', 'escovar os dentes sozinho', 'comer de garfo e faca', 'descascar uma banana', 'comer sem se sujar'. Se pensarmos na tradição dos ideais de formação — auto-reflexão crítica e não identificação com o meramente existente, nos termos de Adorno (2000) — temos, nesse contexto, uma visão reducionista de autonomia, que passa a ser sinônimo de domínio técnico de si e da vida". (RICHTER; VAZ, 2011, p. 179-180).

podem ser dispensadas. Entretanto, elas se reinscrevem no controle e na segurança dos espaços e dos materiais disponibilizados aos pequenos, desconsiderando-se que coerções e imposições também podem ser localizadas nas brincadeiras entre as crianças, quando idade e habilidade superiores ditam as regras (LANSKY, 2006) ou quando os mais fortes determinam o que outro, geralmente menor, pode ou não fazer.

Por outro lado, a brincadeira não aparece apenas como contraposição às imposições dos adultos sobre as crianças ou como um modo de flexibilização contra rotinas rígidas, mas como forma de organização pedagógica que favorece a ampliação espontânea dos conhecimentos, a elaboração de emoções, sentimentos e regras sociais, ou, ainda, como se pode ler nos extratos de documentos transcritos, como promotora do desenvolvimento da personalidade e da formação da consciência. Nessa dinâmica, o sujeito é conduzido pela brincadeira "à interiorização do sentido da substância ontológica, da reflexão e do julgamento e sempre de forma progressiva" (RAMOS DO Ó, 2003, p. 143). Entre criança e meio lúdico, privilegia-se o *processo* que sempre traz consigo uma suposta relação de *progresso*[7], a qual brotaria espontaneamente quando às crianças se oferecem espaços seguros, agradáveis e saudáveis que não colocam em risco a relativa ordem da vida social (VAZ, 2001), na mesma medida em que evitam a presença de *restos*[8] ou quaisquer elementos que possam sugerir práticas miméticas, mescladas, indeterminadas, mas que, paradoxalmente, podem fazer reconhecer, representar e transformar — ou que oferecem a possibilidade de *desviar* — o que os adultos organizam especialmente para as crianças (BENJAMIN, 2002).[9]

A BRINCADEIRA COMO EIXO NORTEADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os aspectos relacionados ao tema da brincadeira, que aparecem nos documentos e que subsidiam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, ganham visibilidade nas entrevistas realizadas com as professoras de Educação Física que atuam nas instituições pesquisadas.

Para a professora A, da Instituição A,

[7] Tal concepção aparece baseada na crença de que os processos educacionais determinariam um progresso contínuo, linear e cumulativo de desenvolvimento, ignorando-se que também ele deixa seus escombros, como lembra Benjamin (2000, p. 225): "nunca houve um documento de cultura que não fosse também um documento de barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura".

[8] Trata-se da busca por suprimir os descontroles, as expressões indesejáveis, tudo aquilo que, no curso imemorial de dominação da natureza, é combatido, na condição de *outro*, pela razão.

[9] Reflexão semelhante, embora associada a outro contexto, foi desenvolvida anteriormente em Richter e Vaz (2005, 2010) e Richter, Lerina e Vaz (2012).

> a brincadeira é parte vital aqui na infância. Não tem como a gente não brincar né, até porque isso acontece muito naturalmente. Não é cair no espontaneísmo, mas é parte inerente do que se planeja, do que se propõe da ação final, concreta é a brincadeira. Então eu acho que ela é assim tipo um eixo norteador central, assim como ela considerada uma das bases da pirâmide que tem lá no referencial curricular da EI: a brincadeira. No meu trabalho eu creio que ela [a brincadeira] rola 100% junto. Na verdade o que eu faço é só preparar o ambiente de forma adequada para que eles possam vir e nesse ambiente eles encontrarem a riqueza de possibilidades, que vá preencher as expectativas deles também. [...] Eu acho que é por ai, a brincadeira ela tá presente por mais que a gente não queira, porque ela faz parte do que a criança é. A infância, a brincadeira e o trabalho educativo. Bom, eu já to tão possuída pela EI, que eu não sei muito mais trabalhar diferente assim. Se eu for pra um ensino fundamental eu vou ter que me readaptar, eu vou ter que ler novamente, coisas sobre as modalidades esportivas, eu não sei mais as regras atuais de basquete, futsal, tudo que evoluiu nos últimos cinco anos, porque eu trabalho agora assim, totalmente imbuída dos conceitos que eu introjetei que são da EI. São essas leituras, é o Vigostky, o Piaget, o Freinet. Eu acabei lendo um pouco mais nos últimos cinco anos, acho que ele traz também, aspectos importantíssimos sobre a consciência corporal, que, além disso, também tá nos preceitos de uma educação psicomotora. [...] Trabalhar na EI é um grande privilégio porque a gente pode se fazer valer desses conceitos teóricos todos e vir trabalhar num espírito assim, e vir trabalhar brincando, não tem muito mistério, é só você ler, se interessar, buscar dominar esses conceitos e depois partir pra experiência né

> Em termos de conteúdo é corpo e movimento. Faz parte do conteúdo trabalhar a educação ambiental, trabalhar os conceitos matemáticos, força, alto, baixo, volume, são conceitos físicos também, da física, a gente trabalha, quando pega turmas maiores, mas mesmo na infância. Questões da língua portuguesa, entra um pouco no alfabeto, nas letras, que no caso eu não entro com as minhas turmas porque eles são das fases menores, são mais iniciais. Se eu pegasse, como a outra professora, que tem os mais velhos de G5 e G6, trabalharia mais também as questões já de letramento, enfim, eu acho que a EF hoje na EI é muito mais em função de conceitos mais amplos, [...] do que a EF propriamente dita né, com as coisas de o que é do corpo vamos dizer assim, que o grupo da EF na EI até nem concorda muito, que a gente fale essas questões que não dá pra fugir, que eu trabalho em paralelo ver esses conceitos mesmo de equilíbrio, da dinâmica, da agilidade, a lateralidade é uma questão, que se a gente for pesquisar a fundo, ela pode ser corrigida e evoluir até tu ficar velho, então não é somente quando tu aborda os aspectos da lateralidade, ela além de ser um conceito complexo, ela é complexa de trabalhar, e ela é complexa de estimular e desenvolver corretamente no indivíduo, é um elemento que tu vai trabalhar por muitos e muitos anos e com todas as faixas etárias, quando tu tiver trabalhando com EF.

A professora B, também da instituição A, por sua vez, entende que

> A gente tem que trabalhar com brincadeiras. O instrumento, eu acredito, é a brincadeira, independente do que eu quero fazer, se eu quero desenvolver o salto, ou se eu quero trabalhar o conhecimento de brincadeiras que fizeram parte da cultura daquela criança eu tenho que trabalhar com brincadeira. Mesmo na atividade de colocar os bambolês para eles saltarem, eu estou

> propondo uma brincadeira, acredito que a brincadeira vai estar sendo a auxiliar dos objetivos que eu tenho no meu plano de trabalho.
>
> O meu planejamento desse ano ele foi feito com duas visões, a visão do desenvolvimento, das habilidades motoras fundamentais e a visão mais voltada pra parte cultural das brincadeiras tradicionais. Aí o que eu vi, que mesmo eu indo pra parte mais das brincadeiras, tirando lá no planejamento "atividades para desenvolver isso e aquilo" eu vi que eu não consegui fugir daquilo ali porque a criança não sabia pular elástico e isso não é uma questão cultural. É uma questão dela porque ela não tinha sido estimulada a pular o elástico, então acaba que o que é mais privilegiado mesmo, que o meu olhar é mais voltado pra essa parte motora, mas eu busco trabalhar dentro do ambiente da criança, dentro daquilo que ela gosta de fazer, mas o que eu olho é mais, no caso da minha formação, é mais a parte motora mesmo.

Para a professora C, da Instituição B,

> Em toda rede de Florianópolis a brincadeira ela é eixo do trabalho tanto do ensino fundamental quanto da gente aqui, é fundamental né, tanto que eles aprendem, todos aqueles objetivos e a relação com o espaço e ambiente é por meio da brincadeira. Eu acho que a brincadeira a gente usa como um instrumento para as nossas intenções, porque o professor ele estabelece um objetivo assim, ele vai precisar da brincadeira como um objetivo, como que eu vou alcançar esse objetivo com essas brincadeiras. Faz a relação, do objetivo, tu vai olhar quais brincadeiras vai com esse objetivo pra utilizar com as crianças né, trabalhar com elas esse objetivo, pra fazer esse caminho.
>
> Fiz a avaliação das crianças agora, teve uma menina que eu perguntei, até foi engraçado que eu filmei né, perguntei assim pra ela "o que era EF?", porque tinha um que veio reclamar comigo "a gente só vai fazer bolinha de sabão hoje na EF? Só isso não é aula de EF!", ele veio reclamar, aí eu perguntei então o que era EF "na EF a gente brinca", mas aí ele começou a divagar, daí uma outra menina eu peguei e perguntei pra ela "o que é EF?", "na EF a gente brinca de pega-pega, a gente brinca de chapéu que congela, a gente brinca de, de tudo" foi o que ela falou pra mim, "EF a gente brinca de tudo", e eu acabei colocando isso na avaliação dela, porque pra uma criança de quatro anos né, a EF é isso mesmo, é brincar de tudo né, de *n* possibilidades de brincadeira, eles fazem também no dia a dia deles, na dimensão dela EF é brincar de tudo assim, sempre brincar de coisas diferentes, pra ampliar esse repertório deles que ele já traz., é mais o brincar de tudo, é o relato que ela faz e, claro pra criança é isso mesmo, é o momento de brincar de tudo. [...] A EF dessa unidade particular, acho que o grande desafio é a questão do espaço, toda vez que a gente pensa em EF a gente pensa em movimento em grandes espaços, e a nossa formação ela é privilegiada porque a gente sempre tá em ginásios ou em quadra ou campo ou pista, a gente teve uma formação com grandes espaços, e quando tu chega aqui e tu não tem um espaço, algumas atividades eu tenho medo de fazer, pela questão da segurança das crianças e o espaço acaba né, justamente aquilo que eu te falei das quinas das mesas, das cadeiras e tudo mais.

Nos relatos das professoras de Educação Física encontramos o discurso pedagógico contemporâneo que toma a brincadeira como eixo de trabalho nas instituições da Educação

Infantil. Ela também aparece como instrumento de trabalho, como conteúdo pedagógico e como característica da infância, na mesma medida em que serve como recurso para o desenvolvimento de habilidades motoras, aspecto que ainda se coloca como fator de legitimação da Educação Física nas creches e pré-escolas, e que não deixa de reforçar o paradigma da aptidão física que toma o movimento apenas como instrumento, desconsiderando as formas culturais do movimentar-se humano em suas especificidades e conteúdos (BRACHT, 1999). Conforme explica Sayão (2002), tal paradigma se orienta por um modelo de criança universal, desconhecendo gênero, etnia e classe social.

Outros aspectos que oferecem legitimidade à Educação Física no discurso das professoras remete à sua subordinação a conteúdos relacionados à leitura, à escrita ou ao domínio de conceitos matemáticos, ao desenvolvimento moral e, ainda, ao direito das crianças à brincadeira,[10] quando o trabalho pedagógico se resume à "preparação do ambiente de forma adequada", dispensando a autoridade adulta ou a tarefa de transmitir algum conhecimento aos pequenos, em nome da preservação da iniciativa lúdica como "única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança." (ARENDT, 2002, p. 232).

Essas questões podem ser também localizadas nos momentos de Educação Física observados, como veremos nos fragmentos abaixo relacionados. Eles dizem respeito às formas que a brincadeira assume como eixo de trabalho das práticas educativas na Educação Infantil.

Em diversos momentos observados, a brincadeira se coloca como *livre movimentação*:

> [...] A professora distribuiu bolas pela sala, as crianças começaram a chutar e a jogá-la com as mãos (DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/2011).
>
> Chegando na parte lateral do parque a professora distribui os potinhos com água e sabão. Alguns soltam bolinhas de cima do balanço, outros de cima da torre de pneus; dois garotos começam a encher os potinhos de areia, a professora pergunta se eles estão fazendo bolo e eles respondem que sim, ela fala "tudo bem, podem brincar de bolo também" (DIÁRIO DE CAMPO, dia 11/11/2011).
>
> A professora chega na sala às 10h45min e traz consigo um saco cheio de bolinhas, as crianças pegam as bolinhas que a professora espalhou pela sala, as jogam e carregam de um lado para o outro (DIÁRIO DE CAMPO, 11/11/2011).

[10] Observa-se que o "direito à brincadeira" aparece no discurso das professoras entrevistadas tanto como um eixo estruturante da prática pedagógica quanto como conteúdo das aulas de Educação Física. Talvez uma razão para isso seja a recorrência com que o termo comparece nos documentos nacionais e municipais que regem a Educação Infantil, anteriormente discutidos, bem como uma "explosão discursiva" em torno dos direitos da infância nos mais variados tempos e espaços sociais.

Em outros momentos, a brincadeira se caracteriza como *repetição de gestos e movimentos* orientados pela professora:

> A professora de Educação Física fala que, agora que eles estão aprendendo, então "tem que segurar primeiro para só depois jogar", e fala o nome das crianças que ainda não foram para que os colegas joguem para eles (DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/2011).

> A professora de Educação Física prende a aranha no teto por um elástico e demonstra como eles devem fazer: ela puxou a aranha até o chão e soltou, a aranha subiu. Em seguida os alunos fizeram o mesmo gesto. As crianças se amontoavam para puxar, a professora mandava os outros se afastarem quando alguém puxava a "Dona Aranha" (DIÁRIO DE CAMPO, dia 27/10/2011).

A brincadeira também se coloca como um momento em que se privilegia a *reprodução de regras e prescrições*, quando a professora indica como, quando e onde se pode brincar:

> A professora A. fala que quer ensinar uma brincadeira nova, ela pergunta quem já brincou de Bate Manteiga, as crianças respondem que nunca brincaram, ela fala que "eu brincava de Bate Manteiga quando era pequena". Ela divide a turma em dois grupos "quem a J. dividir pro grupo tem que ir", e coloca dois cones em cada grupo dizendo que é a "porta". Ela explica o Bate Manteiga: "a mão de vocês é uma manteiga, é uma brincadeira para ver quem é mais rápido e qual time fica maior" (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2011).

> A professora propõe que agora eles passem a bola para o amigo do lado, a bola passa duas vezes por todos da roda, algumas crianças querem passar para outros colegas que não estão ao seu lado, a professora fala que "nessa brincadeira tem que passar para o colega ao lado" (DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/2011).

> As garotas batem na bola em roda e a professora C. pede que parem. Ela faz duas colunas, uma de frente para a outra, e fala para cada uma bater uma vez na bola na direção da colega e ir para o final de sua coluna. Os meninos se organizam do mesmo jeito que as garotas (em roda) e eles mesmos se policiam: "não pode sair do lugar, só pode empurrar a bola". As meninas falam para "fazer igual os meninos" e voltam a ficar em roda. A professora de Educação Física fala para elas que "tem que prestar atenção, pode receber bolada" (DIÁRIO DE CAMPO, 28/10/2011).

> A professora C. mostra uma bolinha de borracha e uma cestinha (fundo de uma garrafinha de refrigerante), ela fala que primeiramente eles devem tentar passar para o colega ao lado, ainda em roda. Após a bola passar uma vez pela roda ele os divide em duplas, cada um deve acertar na cestinha do colega; um menino joga a bolinha em sua dupla e ela fala "V. não é assim que se brinca" (DIÁRIO DE CAMPO, 04/11/2011).

> As crianças rebatem duas vezes e devem passar a raquete para o próximo da coluna. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/11/2011).

> A professora fala: "vocês vão ficar sentados aí na roda enquanto eu coloco o material". Ela lembra das regras: "pode brigar? Pode tirar o brinquedo da mão do amigo?", J. lembra: "e não pode derrubar o que o amigo construir" (DIÁRIO DE CAMPO, 28/10/2011).
>
> As crianças sentam em roda, mas não param de conversar. A professora diz "se eu não conseguir falar a gente não vai brincar", as crianças falam para a professora que ontem "a bola caiu na rua e o moço trouxe aqui pra creche", a professora fala que eles devem cuidar do material, porque "se perdesse a bola, agora vocês teriam somente três bolas para brincar" (DIÁRIO DE CAMPO, dia 11/11/2011).
>
> A professora faz a chamada: são dezenove crianças (seis meninos e treze meninas). Depois da chamada ela pede atenção, pois vão fazer um jogo e "tem que ouvir para conseguir jogar". A professora fala que é a Brincadeira da Feira: ela pede para a menina que estava a sua esquerda na roda falar o nome de uma fruta, esta fala maçã, a professora explica: "Ela foi na feira e comprou maçã eu fui na feira e comprei maçã e banana, tu foi na feira e comprou maçã, banana e mais o que? (dirigindo-se à menina que estava a sua direita na roda)". A garota não entendeu e como a professora percebeu que a maioria também não havia entendido, repetiu a explicação da mesma forma (DIÁRIO DE CAMPO, dia 20/10/2011).
>
> A professora vê os garotos embaixo da mesa "vocês acham bonito o que vocês estão fazendo? Vou ter que mandar bilhete para casa falando que vocês estão fazendo bagunça? É o jeito né!" (DIÁRIO DE CAMPO, 11/11/2011).

Se, por um lado, é possível observar nas aulas de Educação Física a presença de momentos que favorecem a livre movimentação e o contato com diferentes objetos, por outro, se observa uma aproximação das práticas pedagógicas aos modelos da recreação, de modo que as crianças mantenham-se ocupadas numa espécie de "tempo livre", que garante a possibilidade de "liberação" do corpo em meio às demais atividades que exigem maior contenção corporal. A recreação, segundo Costa (2004), aparece intimamente ligada aos processos de educação do corpo nos ambientes educacionais. Para o autor, ela deveria estimular o corpo e o espírito mediante a escolha seleta de brincadeiras, exercícios e distrações. Nessa direção, talvez se possa dizer que as aulas de Educação Física permanecem instituídas como recurso disciplinar que contribui para modificar hábitos por meio do aprendizado e da obediência às regras presentes em determinados jogos e brincadeiras. Essas questões estão fortemente atravessadas por uma educação instrumental que substitui *o que* é ensinado pelo *como*, refutando, de uma só vez, a tradição e a imprevisibilidade do futuro, alimentando a primazia de uma prática que toma como central o método e concepções pragmáticas de fim previsível e que consistem em inculcar habilidades (ARENDT, 2002). Desse modo, o trabalho pedagógico consiste na seleção e reprodução de exercícios, jogos e

brincadeiras recolhidas em manuais e o professor figura como árbitro de conflitos, zelador de bons modos e mero reprodutor.

O que se coloca em jogo é a ausência de tematização que compreenda a aproximação, experimentação, problematização, recriação e valorização das variadas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade, para que as crianças pudessem reafirmar ou desconstruir sua identidade e reconhecer a legitimidade de outras (NEIRA, 2007). Nessa direção, a Educação Física poderia contribuir tanto no conhecimento sobre as práticas corporais (da cultura), como na invenção de outras maneiras de fazer os esportes, as danças, a ginástica, os jogos, as lutas, os brinquedos, as brincadeiras, assim como também no questionamento dos padrões éticos e estéticos construídos culturalmente para a realização dessas e de outras práticas corporais.[11]

Se os discursos pedagógicos contemporâneos buscam garantir o direito das crianças à brincadeira, observamos que este direito aparece circunscrito às práticas de *premiação* ou como *castigo*, como se pode observar nas cenas que seguem:

> A professora sentou em sua cadeira e explicou a atividade: sempre que ela falar o nome de uma fruta, todos que receberam o nome deverão trocar de lugar, quando ela falar "salada de fruta" todas as *frutas* devem trocar de lugar, "tem que cuidar para não machucar o amigo e cuidar para a cadeira não cair. *Todo mundo tem o direito de brincar, mas* tem que respeitar o amigo. Chutou, empurrou o amigo *perde o direito de brincar*, vai descansar lá no tapete!" (DIÁRIO DE CAMPO, 28/10/2011; grifo nosso).
>
> Um garoto joga a bola de meia e A. não pega, I. pegou a bola e A. levantou de onde estava, foi na direção de I., e começou a dar socos na garota. Quando a professora consegue fazer o garoto sentar-se de volta em seu lugar, ela fala "você não vai brincar, você vai sentar na cadeira e vai observar todos brincando" o garoto se recusa e permanece sentado na roda e ela fala que "ninguém vai brincar até ele sentar na cadeira". A professora regente carrega o garoto até a cadeira e fala "vai ficar sentado aí, *perdeu o direito de brincar,* perdeu o direito de participar da aula!" [...]. A professora de Educação Física senta na roda com os demais alunos e fala que "quando a criança bate no colega *perde o direito de brincar*, tem que respeitar o colega, respeitando a gente consegue brincar bem legal" (DIÁRIO DE CAMPO, 28/10/2011).
>
> Chegando na sala, a professora C. pede "senta aqui no tapete todos os nenéns pra gente conversar, senão não vai brincar!". Em seguida, pede para cada um escolher uma bolinha e ir brincar: "vai escolher só uma" (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2011).
>
> Vendo que as crianças não fazem a roda, a professora auxiliar desliga a música e manda todos sentarem. Ela pergunta às crianças: "Vocês não querem brincar hoje?"; eles respondem que sim, ela retruca: "Não parece!

[11] Reflexão semelhante, associada à tematização dos esportes nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, foi anteriormente desenvolvida em Richter, Gonçalves e Vaz (2011).

> Roda é puxar o amigo? É derrubar o amigo no chão?" (DIÁRIO DE CAMPO, dia 20/10/2011).
>
> A professora regente fala que como eles não colaboraram com a C., "não vão para o parque, [mesmo] com um dia lindo desse para brincar, vão ficar tudo na sala" (DIÁRIO DE CAMPO, 04/11/2011).
>
> A professora pega as raquetes e fala que "nós só vamos brincar se respeitarem os colegas e a professora, porque se vocês não respeitarem a gente senta, eu olho no relógio e às 14h30min vocês vão para a sala e eu vou brincar com a outra turma. Quem perde tempo de brincar são vocês, não sou eu nem a professora A.", ela fala que "tem tempo de tudo, de conversar, de falar, de escutar" "e de estudar", completa a aluna N., a professora de Educação Física fala para a garota "a brincadeira é o nosso jeito de estudar" (DIÁRIO DE CAMPO, 11/11/2011).

O direito de brincar está condicionado à submissão às regras impostas pelos adultos, sobretudo quanto ao controle do corpo. Nos momentos em que as crianças respondem às exigências colocadas pelos adultos, o direito à brincadeira então se recoloca como prêmio. Isso se coloca naquele contexto destacado por Sayão (2002), segundo o qual, na interação entre adulto e criança, é preciso considerar o movimento como expressão:

> Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade. [...] Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se (SAYÃO, 2002, p. 57-58).

PALAVRAS FINAIS

No contexto dos documentos que regem a Educação Infantil, bem como nas cenas de aulas observadas e nas vozes das professoras, podemos encontrar uma miscelânea de discursos que incidem diretamente sobre nossos modos de pensar, de nos conduzir e de conduzir os outros. Neles, a brincadeira aparece como espaço para experimentar o mundo e internalizar uma compreensão sobre ele; expressão simbólica; critério avaliativo; atividade ou meio que favorece a aprendizagem; reprodução de regras, como repetição de gestos e movimentos; elemento de contribuição para o desenvolvimento infantil; instrumento de trabalho; diversão e entretenimento, geralmente associados ao bem-estar. Enfim, em um momento cumprindo um papel educativo, servindo para ensinar, aprender, internalizar algo ou como auxiliar no desenvolvimento de habilidades físicas e mentais necessárias mais tarde na vida, para logo ser vista como direito social, ou seja: não se trata de uma pedagogia, mas de

um direito como princípio fundamental que tem por base a dignidade humana ou que se vincula a um valor *humano*. Um direito que se manifesta, seja na livre movimentação das crianças — aspecto que não exigiria a presença de um profissional especialista da área de Educação Física —, seja como premiação, condicionando tal princípio fundamental a restrições de caráter normalizador dos comportamentos e das condutas, como se pôde observar nas várias cenas relacionadas à "perda do direito de...", caso as crianças não atendessem às exigências dos adultos.

A brincadeira também se coloca como uma maneira de moldar certa dimensão atitudinal das crianças, como, por exemplo, respeitar regras, ouvir e seguir atentamente as ordenações, entre outras situações. Ela aparece como algo atrativo, incentivo para que a criança seja levada a participar de algo e, ainda, como tempo "livre", não direcionado, não conduzido pelos adultos. As atividades são assim consideradas "mais abertas" e aparecem vinculadas ao que "as crianças mais gostam", representando alegria, bem-estar, prazer, diversão.

A brincadeira parece recair, de um lado, nos moldes da recreação, para distrair, reproduzir regras e disciplinar as crianças, ou nos moldes do desenvolvimento motor mais linear, cujos pressupostos baseiam-se no aprimoramento das capacidades físicas, no aperfeiçoamento de habilidades básicas como o equilíbrio e a coordenação, restringindo-se à dimensão motriz do corpo e cuja concepção de infância é *etapista*, como se "todas as crianças fossem iguais e uniformes em suas respectivas idades — supondo, portanto, que aquelas que não se encaixam no modelo seriam 'anormais'." (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p. 309).

De outro modo, como direito das crianças, especialmente o direito à brincadeira, parece que recaímos numa prática pedagógica ora baseada em certo espontaneísmo, ora vinculada à disciplinarização do somático, conformando uma *pedagogia do corpo* que se materializa em gestos e ações que afirmam o desejo de um domínio infinito sobre a natureza, "tomada como objeto desqualificado e fonte de toda sorte de descontroles e demais predicados que fazem lembrar a condição de natureza da qual partilhamos, vista, então, como constante ameaça à razão." (RICHTER; VAZ, 2005, p. 82).

Vale destacar que subjazem, nessas concepções e práticas — assim como em toda discussão metodológica —, um entendimento de sociedade, de ser humano, de educação. Nesse sentido, quando se fala em concepções teórico-metodológicas não se pode desconsiderar suas determinações históricas, sobretudo quando se veem vinculadas à formulação de leis gerais, modelos teóricos ou a um projeto unificador que acabam por promover uma adaptação do pensamento ao existente e a conduzir as ações dos sujeitos, ou,

de outro modo, instituindo um suposto "sujeito universal". Nesse sentido, é preciso considerar as bases teóricas e os métodos de conhecimento como estilos divergentes de olhar e pensar o mundo. E, cabe então lembrar, com Meksenas (2002), do perigo para as Ciências da Educação, em geral, e para a Educação Física, em específico, de organizarem-se a partir de modelos, sem correlacioná-los à historicidade dos fatos, aceitando a realidade como ela se apresenta e simplesmente buscando reproduzir receitas que "funcionam", ou seja, sem considerá-las no contexto das contradições presentes na sociedade e que mascaram os processos pelos quais, por meio das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos (SILVA, 2007).

Consideramos que a Educação Física e a Pedagogia carecem de uma maior aproximação, no sentido de refletirem a respeito do tema da brincadeira em sua relação com a infância, com os saberes e práticas pedagógicas que constituem as culturas escolares e com o corpo, para além de sua dimensão motora. Isso implica considerar todo o acervo de práticas corporais culturalmente desenvolvidas e sua apresentação às crianças, tais com as danças, as ginásticas e os esportes, mas também tantas outras experiências, a exemplo das técnicas e cuidados corporais, como os castigos, as ameaças, as premiações que, de forma dolorosa, incidem sobre o corpo. Apresentar o mundo aos novos que nele chegam, sugere Arendt (2002). É o caso de também fazermos isso nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 48, n. 19, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, v. 1, Brasília-DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2009b.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. 34.ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

COSTA, Jurandir F. **Ordem médica e norma familiar**. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010.

LANSKY, Sammy. **Praça Jerimum**: Cultura infantil no espaço público. 2006. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, PGCIS/UFMG, Belo Horizonte, 2006.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

NEIRA, Marcos G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

RICHTER, Ana C.; VAZ, Alexandre F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

RICHTER, Ana C.; VAZ, Alexandre F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, p. 53-70, 2010.

RICHTER, Ana C.; GONÇALVES, Michelle C.; VAZ, Alexandre F. Considerações sobre a presença do esporte na Educação Física Infantil: reflexões e experiências. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 181-195, jul./set. 2011.

RICHTER, Ana C.; VAZ, Alexandre F. Alimentação e higiene na rotina da Educação Infantil: qualidade de vida como artifício na instrução das condutas e potencialização dos filhos da nação. In: PINTO, Fábio M.; VAZ, Alexandre F.; SAYÃO, Deborah T. (Org.). **A educação do corpo em ambientes educacionais**: práticas de ensino e de pesquisa em Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. p. 161-188.

RICHTER, Ana C.; LERINA, Gilberto L.; VAZ, Alexandre F. Educação do corpo e infância: labirintos, práticas, possibilidades. In: FLOR, D. C.; DURLI, Zenilde. (Org.). **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. p. 141-157.

SAYÃO, Débora T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 2, n. 23, p.55-68, jan. 2002.

SILVA, Tomás T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcos A.; OLIVEIRA, Luciane Paiva A. de; VAZ, Alexandre F. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 3, n. 11, p. 100-110, 2008.

VAZ, Alexandre F. Memória e progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin. In: SOARES, Carmen Lucia. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 43-60.

Recebido em 23-05-2013
Aprovado em 09-07-2013