

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ **Corpo e educação nos tempos e espaços da escola: o que as crianças evidenciam quando brincam**

 Aldecilene Cerqueira Barreto*
Juliana de Oliveira Freire**
Ingrid Dittrich Wiggers***

Resumo: Este estudo buscou compreender as brincadeiras nos tempos e espaços da escola, bem como sua relação com a educação do corpo, considerando a percepção das crianças. Para o alcance deste objetivo, realizou-se um trabalho de campo ao longo de oito meses, mediado por observação participante, diário, fotografias e conversas. Contamos com uma turma de 29 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 7 anos, de uma escola pública de Brasília. A análise partiu do registro detalhado do fenômeno observado, numa perspectiva social. Destacou-se que as crianças aspiram por tempos e espaços para as brincadeiras, além de evidenciarem ações sociais e relações de poder, por meio do corpo, nas interações entre pares. Conclui-se que nas brincadeiras o corpo integra-se ao processo educativo, à medida que representa maneiras de ser, pensar e agir de uma sociedade, ao tempo em que viabiliza a atuação social das crianças. Considerando as brincadeiras e a educação do corpo fundamentais na Educação Física escolar, faz-se necessário um olhar e uma escuta sensível das crianças na prática pedagógica e um diálogo entre professores de Educação Física e pedagogos.

Palavras-chave: Brincadeiras. Crianças. Escola. Corpo.

* Aldecilene Cerqueira Barreto é licenciada em Educação Física - UnB (1997), especialista em Fisiologia do Exercício e Grupos Especiais - UniFOA (2008) e em Educação Continuada e a Distância - UnB (2012), mestre em Ciências da Saúde - UnB (2000), doutora em Educação Física pela Universidade de Brasília - UnB (2018), e pós-doutoranda em Educação - UnB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre corpo, infância e educação - Imagem - UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: aldecilene@hotmail.com

** Juliana de Oliveira Freire é doutoranda em Educação (Faculdade de Educação/UnB) e professora de Educação Física da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: juliana2609@gmail.com

*** Ingrid Dittrich Wiggers é licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1983), mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1990), doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Professora Titular da Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do Programa Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF) - Pólo UnB. Contato: ingridwiggers@gmail.com

Introdução

As brincadeiras são elementos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano e são aprendidas a partir do contexto social em que se vive. De acordo com Brougère (2001) o brincar não é natural. Portanto, os indivíduos passam por um processo de aprendizagem social, pois nesse movimento a brincadeira é ensinada à criança pelo adulto ou por seus pares. Ao pensar nas crianças e seus modos de ser e estar no mundo, nas interações entre elas e os adultos, bem como nas brincadeiras como atividades socializadoras¹, urge a reflexão sobre o papel das brincadeiras na escola. Há estudos que discutem o brincar na escola, problematizando diversos aspectos, como: currículo, linguagem, relações sociais, cultura, mídias e concepções de infância (BUSS-SIMÃO, 2014; BARBOSA, MARTINS, MELLO, 2017; TONIETTO, GARANHANI, 2017; WIGGERS, OLIVEIRA, FERREIRA, 2018; FREIRE, BARRETO, WIGGERS, 2020). Apesar do crescimento de pesquisas sobre a importância desse fenômeno tanto no âmbito escolar quanto familiar, nas sociedades ocidentais as brincadeiras ainda são pouco valorizadas (BORBA, 2007). Dada à significância acerca dessa temática, propomos uma análise que relacione a tríade brincadeiras-corpo-educação, especialmente, ao considerarmos a instituição escolar como um espaço composto não apenas por alunos, mas pelas crianças como atores sociais.

A instituição escolar pode ser constituída pelo excesso de regras, sobretudo na relação professor-aluno, e por uma organização curricular com enfoque no conteúdo, além de uma extensa carga horária diária. Nessa conjuntura, é possível que as brincadeiras assumam a significação de oposição ao trabalho² pois, como não produzem resultados, podem ser consideradas atividades improdutivas. Desse modo, elas aparecem como atividade de menor importância no processo de formação humana e aprendizagem. Em adição, Borba (2007) aponta que, na escola, as brincadeiras são concebidas como tempo perdido. Por conseguinte, parece não constituírem atividades preponderantes na dinâmica dessa instituição. Essa compreensão incita a pensar na forma escolar, entendida como as características escolares percebidas na organização pedagógica como, por exemplo, a composição de um ambiente separado para infância e a disposição coerente do tempo (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001). A forma escolar, portanto, pode representar um modo diferenciado de entender as brincadeiras. De acordo com os autores é emergente um novo modo escolar de socialização. Compreendemos que as brincadeiras podem contribuir para essa finalidade.

Nesse sentido, qual é o lugar das crianças na escola? Sarmento (2011) afirma que o “ofício de criança” na escola torna-se “ofício de aluno”. Ou seja, espera-se das crianças comportamentos e ações de acordo com as lógicas institucionais, em que as crianças passam a cumprir um papel social de aluno, que tem por obrigação seguir regras impostas pela cultura escolar. Como consequência, ocorre uma diminuição gradativa dos tempos e espaços do brincar. Neves (2010) buscou investigar como foi vivida a transição de um grupo de crianças de uma escola de Educação Infantil para uma de Ensino Fundamental, a partir da compreensão dos diversos contextos que indicavam as práticas educativas: a cultura de pares, a cultura escolar, dos

professores e do sistema educacional. Na Educação Infantil verificou-se que houve uma relação de complementaridade entre as rotinas institucionais e os artefatos culturais disponíveis nas salas de aula. Já no Ensino Fundamental o estudo apontou que ocorreu uma redução quanto aos usos do tempo e do espaço institucional, bem como uma diminuição na variedade e quantidade de materiais culturais disponibilizados para as crianças em sala. Dessa forma, as crianças, à medida que se tornam mais institucionalizadas, podem perder a condição de sujeitos – com sentimentos, emoções e saberes –, sendo compreendidas como meros alunos.

Ainda sobre os tempos e espaços na escola, Freitas (2015, p. 19) afirma que “Os tempos e os espaços escolares são ricos em manifestações simbólicas...”. A autora salienta que a maneira como o tempo e espaço são vivenciados, transforma a escola em um ambiente de interação. Além disso, a forma como são organizados, pode potencializar as aprendizagens e colaborar para a interação entre os pares e os adultos. Destarte, o brincar torna-se fundamental nos tempos e espaços da escola e a as crianças, por sua vez, têm a possibilidade de viver o tempo de “ser criança”.

Nessa direção, a dimensão corporal também é um fator relevante a ser discutido no âmbito escolar. Educar o corpo das crianças permite compreendê-las como seres capazes de seguir regras sociais que orientam a infância normatizada. Pensar num corpo não educável pode representar o não reconhecimento dos direitos prometidos às crianças na modernidade, como o direito à educação. Conforme Sarmento e Marchi (2008), não aceitar as prerrogativas atribuídas aos indivíduos menores de idade é opor-se ao direito de viver a infância. Logo, educar o corpo é um modo de respeitar as crianças em seu direito.

A educação do corpo pode revelar a cultura de um grupo e a ação social de uma instituição. Para Soares (2014), existe um controle sobre o corpo das crianças na escola, consolidado nas práticas sociais. Neves (2010) e Freitas (2015) realizaram estudos observando a rotina institucional de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e apontaram que na organização da rotina, as crianças são obrigadas a permanecerem sentadas por um longo tempo evidenciando dessa forma um controle de seu corpo nas instituições infantis. Le Breton (2006), por sua vez, assinala que a condição corporal é influenciada por fatos sociais e culturais, indicando que ações da vida cotidiana abrangem a mediação do corpo. A relação entre o cotidiano e o corpo tende a influenciar a estruturação da rotina escolar e, por conseguinte a interação e disciplina das crianças. As interações são representativas na rotina institucional, pois favorece o envolvimento entre as crianças permitindo a geração da cultura de pares.

Com base nessas considerações, o estudo em pauta buscou compreender as brincadeiras nos tempos e espaços da escola, bem como a sua relação com a educação do corpo, considerando a percepção das crianças. Ressaltamos que a preferência por um estudo com crianças provém de um movimento de reconhecimento das crianças como atores sociais, que envolve as dimensões sociais, políticas e culturais, que tangem as instituições educacionais. Nessa direção é relevante oportunizar ações que possibilitem a participação ativa das crianças.

As brincadeiras podem ser caracterizadas como uma

construção histórica. Como sinaliza Brougère (1998), as concepções do brincar infantil são elaboradas de acordo com os símbolos ou representações das crianças em cada período da história. Nessa perspectiva, é possível pensar que elas se modificam em diferentes momentos, independentemente da mudança de crenças e valores das crianças. Cabe ressaltar que as brincadeiras estão associadas a um sistema de significações (cultura) que direciona o pesquisador a interpretá-las conforme a concepção que se tem a respeito delas. Da mesma forma, a percepção das crianças insere-se na cultura que lhe dá sentido, proveniente de sua relação com o mundo. Logo, para que uma atividade seja apontada como uma brincadeira é importante que os atores sociais a interpretem como tal em função da imagem que eles têm dessa atividade (BROUGÈRE, 2016).

Como subsídio de nossa análise, salientamos ainda uma relação entre o corpo e a educação. A educação do corpo abrange a comunicação dos indivíduos por meio do corpo de modo peculiar. Contudo, a forma de expressão pode variar conforme a cultura e o período da vida. Educar o corpo, portanto, pode significar a aquisição de costumes, hábitos e comportamentos a respeito do corpo que configura a gestualidade dos sujeitos no ambiente onde estão inseridos. De acordo com Soares (2014, p. 221), a relação entre o corpo e educação apresenta característica “[...] de passagem, de transformação, na constituição de pedagogias e de políticas voltadas ao corpo, em suas permanências, rupturas e continuidades”. Assim, compreendemos que educação do corpo pode ser definida como um processo de orientação e aprimoramento das faculdades físicas, emocionais e intelectuais inerentes ao corpo.

Nessa direção, o corpo como parte da ação pedagógica em que regras, práticas e comportamentos provêm de um contexto social no qual as crianças estão inseridas. Nessa dinâmica as crianças se comunicam interagindo com seus pares e com o ambiente escolar: sala de aula, parque, pátio, entre outros. Esse processo de comunicação que envolve as manifestações corporais possibilitando as interações intra e intergeracional durante a ação pedagógica é entendido como corporeidade. Logo, o corpo neste cenário é considerado como expressão singular do ser humano.

Sobre a presença das brincadeiras na escola, Borba (2007) discute sua importância, alertando que professores devem considerar que brincar é tão primordial quanto estudar. Dessarte, as brincadeiras deveriam estar mais presentes, pois são manifestações culturais infantis e é também por meio delas que as crianças expressam suas emoções, sentimentos e interagem com o mundo. Para Kishimoto (2016), o brincar é essencial e significativo. Em complemento, Machado (2013) buscou refletir sobre as percepções das crianças acerca de seu corpo na escola. A autora destaca que a escola foi apontada como o espaço onde as crianças têm acesso para brincar. Por um lado, porque em casa elas passam muito tempo sozinhas. Por outro, porque ruas e praças públicas não são consideradas espaços seguros para o convívio de crianças, diante da crescente violência urbana. Portanto, faz-se necessário criar tempos e espaços para que as crianças possam vivenciar as culturas infantis, como as brincadeiras, no próprio ambiente escolar (TONIETTO; GARANHANI, 2017).

Nessa perspectiva, destacamos Sarmiento (2005) que sublinha a escola como o alicerce da socialização das crianças.

Entretanto, o autor salienta que, para garantir seus direitos nas diversas instâncias, como a social e a política, é fundamental que o currículo apresente de forma objetiva a correlação crianças-brincadeiras-corpo. Por conseguinte, o estudo apresentado neste artigo pode subsidiar a discussão no currículo sobre a associação entre os aspectos apontados. Além disso, considerando as brincadeiras e a educação do corpo fundamentais na Educação Física escolar, este artigo possibilita aos professores de Educação Física e pedagogos um olhar e uma escuta sensível das crianças em suas práticas pedagógicas.

Delineamento metodológico

Realizamos um trabalho de campo ao longo de oito meses, mediado por observação participante, diário, fotografias e conversas³. Contamos com uma turma de 29 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 7 anos, de uma escola pública de Brasília. A escola dispõe da seguinte estrutura física: 11 salas, sendo quatro salas de aula; uma da direção; uma para orientação educacional e apoio à aprendizagem; uma para arquivo e material didático; uma de leitura; uma para servidores; uma sala para secretaria e cópias; uma sala de informática; um vestiário para funcionários; uma cozinha; um depósito; dois banheiros infantis e dois para adultos; um pátio; uma casa de boneca; um parque e duas quadras descobertas, sendo uma de areia. Os espaços da escola onde as crianças brincavam nos momentos do recreio e da recreação eram: parque, pátio, quadra esportiva, quadra de areia, área verde e casa de boneca.

Observamos que no cotidiano escolar o tempo para as brincadeiras ficava restrito ao tempo do recreio – todos os dias, vinte minutos –, da recreação – duas vezes por semana, 50 minutos – e ao dia do brinquedo, no qual é reservada uma hora para as crianças brincarem com seus brinquedos na sala de aula. Sublinhamos que entender a rotina pedagógica e o comportamento da turma em sala foi fundamental para a escolha dos procedimentos da pesquisa. Ademais, conhecer o contexto da escola e o cotidiano das crianças pode propiciar a compreensão das brincadeiras nos tempos e espaços da escola considerando a percepção das crianças.

Visando ao envolvimento mais efetivo das crianças, a pesquisa foi desenvolvida com base na etnografia (JAMES; PROUT, 1990). As informações foram produzidas a partir de suas diversas expressões e da descrição detalhada dos episódios observados. Neste estudo, definimos episódio como o momento das brincadeiras das crianças desde o início da ação até a sua finalização, que é caracterizada pela mudança do tipo de brincadeira realizada (GRAUE; WALSH, 1998).

O trabalho de campo ocorreu nos tempos e espaços do recreio e da recreação. O registro detalhado das brincadeiras foi realizado em diário, logo após a observação. Além disso, as fotografias auxiliaram na documentação da pesquisa, pois as imagens guardam elementos que, por vezes, escapam da escrita. Ressaltamos que as crianças, além de participantes, foram parceiras, por meio do diálogo durante a produção de dados. Evidenciamos suas falas nos momentos de interação entre seus pares, o que qualificou as informações sobre a percepção das crianças.

As conversas com crianças ocorreram durante a própria observação participante de forma individual ou em pequenos

grupos nos momentos das brincadeiras. O intuito das conversas foi de compreender o que significava determinada brincadeira. Essa estratégia se caracteriza pela participação ativa das crianças, pois, assim, podem questionar e apresentar suas ideias, construindo o corpus da pesquisa (SOLON; COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2008). Assinalamos que as ações são estabelecidas pelo sentido das experiências que o ser humano vivencia e que o revela como ser histórico (HEIDEGGER, 1980). Importante sublinhar que, durante as conversas, as crianças sugeriram nomes fictícios para utilizarmos na escrita dos dados.

A construção da análise resultou do processo de aproximação dos dados, a partir dos fundamentos teóricos e da problemática da pesquisa (FLICK, 2009). Na transcrição foram destacados trechos dos episódios que evidenciavam elementos inerentes ao propósito do estudo de compreender as brincadeiras nos tempos e espaços da escola, bem como sua relação com a educação do corpo, considerando a percepção das crianças.

Análise e discussão

Fundadas em Le Breton (2006), que aponta a influência dos fatos sociais – maneiras de sentir, pensar e agir da sociedade – e culturais sobre o corpo, iniciamos esta análise com algumas inquietações: os tempos e os espaços das brincadeiras permitem elucidar a representação social do corpo? Como o contexto político e sociocultural repercute nas brincadeiras? Como acontecem as interações entre as crianças e a produção de sentidos/significados nas brincadeiras? Esses pontos provocam a compreensão das relações entre as brincadeiras e a educação do corpo no âmbito escolar.

As brincadeiras nos tempos e espaços da escola

Em primeiro plano, buscamos compreender as brincadeiras nos tempos e espaços da escola na percepção das crianças e se aquelas permitem elucidar a representação social do corpo. Inicialmente, sublinhamos que quando as crianças são inseridas no Ensino Fundamental ocorrem mudanças significativas em sua rotina escolar, sobretudo no que tange às brincadeiras. A seguir, destacamos trechos registrados no diário de campo que retratam as falas das crianças a respeito de como elas percebem as mudanças ocorridas na esfera do brincar, quando inseridas no Ensino Fundamental:

Ao conversar com as crianças sobre como elas ‘viviam’ as brincadeiras na Educação Infantil e o que percebem no 1º ano, disseram:

Isabela: – Eu queria que a gente tivesse mais tempo para brincar. Na outra escola a gente brincava muito tempo. Todo dia tinha parquinho. Queria que aqui tivesse todo dia também.

Bárbara: – Acho que aqui deveria ter mais tempo para brincar. É importante brincar na escola porque é legal. Na outra escola tinha mais tempo no recreio.

Rabena: – Quando eu tinha cinco anos na outra escola eu brincava mais na hora do recreio. Era tão divertido!

Gabriel: – Eu queria tempo grande de brincadeira. Antes eu não fazia tanta atividade. A gente é do primeiro ano e aqui eu brinco menos. Eu fico mais triste. Lá não tinha tanta regra e aqui tem um bocado.

(CONVERSAS COM CRIANÇAS, dia 06/10/2016).

Com base nesse fragmento, observamos que as crianças percebem transformações ocorridas na rotina e no cotidiano escolar do 1º ano do Ensino Fundamental, como a redução dos tempos e espaços para as brincadeiras, além do excesso de regras. Por exemplo, a exigência do silêncio e da imobilidade – ficar sentado sem poder se movimentar em sala, bem como da colocação das crianças em filas. Essas mudanças podem acontecer em instituições escolares e é possível que seja, em parte, pela exigência da alfabetização nesse período escolar. Queiroz e Pulino (2018) ao analisarem a entrada das crianças no Ensino Fundamental em escolas do Distrito Federal evidenciaram que na Educação Infantil as propostas pedagógicas privilegiam as brincadeiras e o letramento. Contudo, no Ensino Fundamental a ênfase está na apropriação da língua escrita. As autoras concluem que as crianças passam por mudanças significativas nesse processo e que o brincar é reduzido na prática pedagógica do 1º ano. Do mesmo modo, Canever (2017) investigou as relações que permeiam o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e concluiu que as brincadeiras são potenciais nesse processo. Nesse sentido, as brincadeiras possibilitam a interação com o outro e permitem as crianças vivenciarem as mudanças ocorridas no processo de inserção para o Ensino Fundamental de maneira prazerosa e significativa. Entretanto, no 1º ano do Ensino Fundamental é comum ouvir os professores falarem “Agora a brincadeira acabou!” (NASCIMENTO, 2007).

Nesse excerto identificamos também questões de temporalidade, entendidas como “limitações do tempo”, que correspondem à duração de uma ação. Conforme o relato de Isabela: “Eu queria que a gente tivesse mais tempo para brincar”, compreendemos que as crianças se referem ao intervalo do recreio e ao momento das brincadeiras como insuficientes. Ao analisar trechos das falas, evidenciamos a existência de tempos “diferentes”, isto é, um que regula as ações de adultos e outro que é percebido pelas crianças. Inferimos nesse cenário que elas sentem e vivem o tempo sobremaneira, pois este parece representar um modo de viver o momento, influenciado pela concepção cultural e social em que estão inseridas. Com efeito, o tempo para as crianças é distinto do tempo cronológico, denominado de Khrónos⁴, que corresponde à passagem natural medida pelo relógio. Entre seis e sete anos de idade, elas vivem os tempos Kairón e Aión. Kairón sugere a valorização do tempo vivido, já o Aión representa a intensidade da vida (CASAGRANDE et al. 2012).

Todavia, na sistematização da rotina escolar, a temporalidade é marcada pelo relógio, que indica o tempo Khrónos, o qual se refere ao limite, ou seja, tempo controlado e finito. A distribuição do tempo na escola foi problematizada por Casagrande et al. (2012) ao indicarem que esse aspecto tem como base sua referência na sociedade, a partir de um tempo cronológico. Logo, os agentes escolares tornam-se dependentes dessa lógica de ação social na rotina escolar. Casagrande et al. (2012, p. 121) salientam que “[...] o tempo é intrínseco à escola e às práticas nela estabelecidas”. Em contraponto, Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 7) apontam que o “tempo escolar implica em defini-lo em sua especificidade, em um tempo adjetivo, diferente de outros tempos”. Diante dessas abordagens, preconizamos a necessidade de se discutir criticamente essa questão. Acreditamos que a dialética tempo/escola resulta num embate

presente na organização institucional, que envolve as crianças e os professores.

Em estudo etnográfico sobre a reiteração, considerada um eixo da infância, pesquisadores observaram que, apesar da predominância do tempo cronológico na rotina institucional, as crianças são capazes de reinventar o tempo delas. Esta outra experiência do tempo, denominada de reiteração, é “marcada pelo modo subjetivo de entender das crianças, brincando com as horas do relógio, parando-as e retomando-as quando querem” (FURLAN; LIMA; LIMA, 2019, p. 81). Levando em conta os nossos registros de campo, sugerimos considerar o tempo a partir da percepção das crianças, superando a “automatização” dos tempos nos espaços da escola e a influência da sociedade. Essa discussão, portanto, nos remete a refletir quanto à importância da organização das atividades e sua duração no planejamento pedagógico, de modo a valorizar os tempos *Kai-rón* e *Aión*.

Ainda sobre a problematização do tempo e, complementarmente, do espaço na escola, apresentamos a fala de Maya:

Maya: – Na escola a gente podia brincar mais. É muito pouco! Meu Deus! A gente podia ter dois tempos aqui na escola, dois, um recreação e um recreio. O recreio podia ser 50 minutos e o parque todo o dia, todo dia. Igual na outra escola. (CONVERSAS COM CRIANÇAS, dia 06/10/2016).

Maya rememorou a instituição de Educação Infantil, relatando o desejo de que no 1º ano fosse da mesma forma, ou seja, houvesse mais tempo para brincar. Salientamos que, ao falar sobre o parque, Maya se refere ao espaço da recreação, momento em que as crianças brincavam. Conforme Arroyo (2013), os tempos e espaços são sistematizados pelos adultos, baseados na faixa etária e nos conteúdos, muitas vezes sem levar em conta a intenção das crianças. Para os agentes escolares, essa tem sido uma forma favorável de organização do processo pedagógico. Contudo, Lima, Akuri e Valiengo (2018, p. 360), ao realizarem pesquisa em escolas paulistas, apontaram que “criar situações propícias à brincadeira como atividade vital para a humanização das crianças” depende da apropriação de conhecimentos científicos por parte dos professores. Desse modo, compreendemos que, para atender aos anseios das crianças, se faz necessário que os professores, além de uma base teórica consistente, escutem as crianças considerando-as como agentes sociais e pensem as brincadeiras nos tempos e espaços da escola como uma ação essencial para o alcance dos objetivos educacionais.

Com base na interpretação das informações produzidas em campo, depreendemos que as crianças também aspiram oportunidades para as brincadeiras no 1º ano do Ensino Fundamental. Ao serem inseridas em outro nível de ensino, elas passam por um processo de construção de novas relações e isso deve ser considerado. Portanto, elaborar ferramentas para que as crianças se integrem de forma harmônica ao “novo” ambiente escolar é primordial. Além disso, é substancial produzir maneiras para que exerçam seu papel de atores sociais e vivenciem momentos de prazer e descobertas. As brincadeiras como meio de interação são estratégias para atingir esse propósito. Entretanto, vale salientar que durante o brincar as

crianças experienciam sentimentos e emoções, como tristeza, raiva e choro que de algum modo não remetem ao prazer. Esse movimento caracteriza um tempo de descobertas e ressignificações sociais estabelecidas entre os pares e os adultos, e remete ao desenvolvimento socioemocional das crianças.

Conforme discutimos, as brincadeiras podem constituir maneiras para que as crianças efetivem seu papel de agentes sociais. Na medida em que elas enfocam a dimensão corporal, permitem desvendar a representação social do corpo. A partir dessas considerações sobre o tempo e o espaço das brincadeiras na escola, incitamos a pensar como estas podem constituir uma possibilidade de educação do corpo. Introduzimos esse aspecto apresentando o modo como as crianças vivenciam o corpo nas brincadeiras do cotidiano escolar, evidenciado na figura 1.

Figura 1 – Recreação no parque



Fonte: Dados da pesquisa.

Essa imagem representa as crianças brincando na areia no momento da recreação. Perguntamos a elas o que estavam fazendo com a areia. Algumas disseram que estavam fazendo um bolo, enquanto outras afirmaram que estavam construindo uma casa. Destacamos a presença da dimensão corporal no modo das crianças se relacionarem com o mundo. Essa forma relacional sugere, a influência do contexto histórico, social e cultural (MAUSS, 1974). Observamos que nesta brincadeira as crianças representam situações ocorridas em seu cotidiano fora da escola, como: “fazer um bolo” e “construir uma casa”. Por sua vez, notamos que elas se organizam de diferentes formas: individualmente, em dupla ou em grupos, refletindo assim a maneira de agir da sociedade. Assim como em trabalhos correlatos, na análise do corpo por meio das brincadeiras captadas com auxílio de fotografias, as características sociais podem ser observadas (FARIAS, WIGGERS, FREITAS, 2019).

De acordo com a abordagem de Le Breton (2006), o corpo é mediador nas atividades cotidianas. Dessa forma, é pertinente pensá-lo como um elemento integrante do processo educativo que viabiliza a atuação das crianças, e ainda, como indicador de relações sociais. Por outro lado, também é interessante refletir que a forma como o corpo é tratado na escola pode repercutir nas atitudes das crianças. Então, como a política educacional e os agentes envolvidos com a educação se organizam para favorecer a relação entre o corpo e a educação na escola? Salgado e Martins-Garcia (2018) abordaram os discursos de professoras sobre o corpo das crianças, considerando os modos como se

entrelaçam com as práticas educativas, evidenciando alteridades em relação ao corpo adulto, civilizado e disciplinado. Seguiremos discutindo esse aspecto, a fim de atender e compreender as crianças levando em conta aspectos da educação do corpo.

As brincadeiras e a educação do corpo

Ao discutirmos as brincadeiras, apontamos Nascimento (2007, p. 31) ao revelar que “as crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo”. Dentre esses, podemos incluir as brincadeiras. Assim, um olhar diligente e afetivo sobre elas durante o brincar, por meio do qual se examine também o contexto político e sociocultural, permite aos professores conhecerem seus interesses e atendê-las em seus direitos. Ferronato, Bianchini e Proscêncio (2017) reforçam que o direito de brincar se reveste de outros significados, representando uma essencialidade das expressões infantis a ser garantida pelas instituições educacionais. Contudo, as autoras ressaltam que a perspectiva pedagógica da atividade lúdica ainda predomina sobre a concepção de brincadeira como linguagem e expressão livre das crianças. Nessa perspectiva, a proteção da infância e o direito à brincadeira não podem ser desconsiderados diante das demandas de disciplinarização dos corpos, pois a ludicidade concorre para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (AZEVEDO; LIMA, 2017). Porém, a ludicidade tem relação direta com os desejos e interesses das crianças, assim deveria seguir em direção à aprendizagem e o desenvolvimento, pois ensinar e aprender de forma a atender aos anseios das crianças possibilita vivências significativas dentro e fora da sala de aula.

Durante o brincar as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem as brincadeiras, constituindo suas próprias culturas (BARRETO, 2018). Neste sentido, Corsaro (2011) aponta para a importância da ação das crianças nas rotinas culturais – atividades que envolvem o cotidiano da escola, como momento do lanche e do recreio, para reprodução interpretativa que abrange a participação infantil na sociedade de forma a contribuir ativamente para a produção e mudanças culturais. Nesta perspectiva, Giddens (2009) aborda as influências das estruturas da sociedade – cultura e política – da mesma maneira que discute as relações entre os agentes sociais. O autor aponta a necessidade de uma complementaridade de ação entre família, escola, sociedade e governo, ao contrário de uma atitude de dominação. Todavia, apesar da interferência de uma estrutura social preexistente na conduta dos indivíduos, entendemos que ela pode ser alterada pela ação dos agentes. Portanto, caberia aos professores não somente respeitar as regras e valores já existentes, mas também conceber as crianças como socialmente ativas (CORSARO, 2011).

Nessa direção, retomamos Soares (2014) ao apontar que a educação do corpo tem relação com a organização de pedagogias e de políticas voltadas ao corpo. Também, Le Breton (2006) que sublinha que ações da vida cotidiana são mediadas pelo corpo, motivadas por fatos sociais e culturais. Vale acrescentar a contribuição de Fingerson (2009) ao afirmar que o corpo interage e exerce uma correlação com os fenômenos sociais. Essa ideia é apresentada pela autora como um mecanismo para perceber o modo como às crianças se utilizam do corpo nas suas relações cotidianas e nos acordos que fazem entre

Figura 2 – Fantasminha.



Fonte: Dados da pesquisa.

si, expondo as relações de poder. É possível perceber essa ação na brincadeira de “fantasminha” (Figura 2), criada por uma das crianças. Esta é uma adaptação da brincadeira de pique-esconde, onde havia um caçador que perseguia os fantasminhas (as crianças), enquanto estes precisavam se esconder. O objetivo era pegar os fantasminhas. Quem fosse pego se tornava caçador. A brincadeira ocorreu no pátio da escola, no momento do recreio, entre as crianças da turma do 1º ano.

O seguinte episódio ocorrido durante essa brincadeira denota um exemplo das relações de poder que se expressam nas interações entre as crianças.

As crianças estavam reunidas no pátio quando Tigrão (6 anos) perguntou:

Tigrão: – Gente, vamos brincar de fantasminha?

Logo, todas que estavam ao redor do Tigrão responderam:

Todas: – Eu quero, eu quero...

Tigrão começou a explicar a brincadeira e sem demora iniciou-se a disputa de quem seria o ‘caçador’. Pois todos queriam estar com o ‘poder’ de pegar os fantasminhas.

Gugu: – Sou eu o caçador.

Junior: – Não. Sou eu.

Gabriel: – Eu também quero.

Neste momento Tigrão diz:

Tigrão: – Tá bom, gente, peraí, peraí, então sou eu. Eu que escolho. Eu inventei a brincadeira.

Com gesto de súplica, ajoelhando-se, Junior pede:

Junior: – Por favor, eu...

Neste instante as demais crianças começaram a imitar Junior.

(DIÁRIO DE CAMPO, dia 18/10/2016).

Nesse excerto, Tigrão parece estar investido de autonomia por ter criado a brincadeira. As demais crianças queriam ter o direito de serem caçadoras. Mas, neste caso, satisfazer a vontade das outras crianças dependia da escolha de Tigrão. Assim, na brincadeira podemos analisar as relações de poder entre os pares em suas interações. De acordo com Weber (2009), o poder representa a possibilidade de estabelecer a própria vontade numa relação social, podendo alterar comportamentos conforme seu interesse. Com efeito, observamos nesse episódio que dominante – Tigrão – e dominados – as demais crianças – buscam atender seus desejos. Em consonância aos pressupostos do autor, é possível pensar que as relações de poder entre as crianças são manifestadas de modo que elas se tornem conscientes de sua condição na situação estabelecida. Por outro

lado, a condição de autoridade dada às crianças suscita uma mudança de comportamento para atender seus próprios anseios. Esse cenário pode indicar que as crianças dão sentido ao mundo social nas brincadeiras, representando o contexto em que estão inseridas. Além disso, ao considerar a relação entre o corpo e a educação por meio das brincadeiras percebemos a comunicação corporal entre as crianças, o que possibilita o aprendizado de costumes, hábitos e comportamentos sobre o corpo, conforme discutido anteriormente. Logo, as brincadeiras como meio de socialização pode se torna uma ferramenta eficaz para educação do corpo nos tempos e espaços da escola.

Fundamentadas nessa ideia, destacamos Elias (1994), ao explicitar que a ação social dos indivíduos não pode ser desconsiderada, uma vez que nas atividades cotidianas das crianças está inserido um sentido dado por elas. Nesta direção, para discutir como acontecem as interações entre as crianças e a produção de sentidos e significados nas brincadeiras, retomamos o episódio anterior. Observamos que o caçador (dominante) tinha como meta perseguir o fantasma (dominado). Mas por que desejavam ser o caçador e não o fantasma? Depreendemos que as crianças possivelmente queriam ter o poder de atacar o inimigo. Cabe acrescentar que as ações das crianças acontecem num campo estruturado de relações sociais e suas interações ocorrem conforme sua percepção da realidade. Logo, o habitus⁵ dos agentes – crianças – é incorporado consoante ao campo social – escola – onde acontece a ação, a partir do processo de socialização que ocorre durante as brincadeiras.

Nesse âmbito, a dimensão corporal revela-se nas brincadeiras ao reverberar determinado comportamento social, que indica elementos políticos, sociais e culturais de um grupo. Por exemplo, no instante em que as crianças ajoelharam-se pedindo para serem o caçador, elas parecem ter demonstrado relação de dependência sobre o colega Tigrão, pois ele era o criador da brincadeira e detinha o saber – conhecimento das regras. Essa ação pode estar relacionada ao habitus, adquirido neste caso de forma inconsciente (BOURDIEU, 2001). De outra forma, o habitus caracterizado como o modo de pensar, agir e ser em uma dada circunstância, define as lógicas de ação das crianças em seu ambiente social. O corpo, por sua vez, evidencia as maneiras de ser e estar no mundo, as quais se baseiam nos capitais social e cultural transmitidos consoantes ao contexto.

As interações entre as crianças de um grupo traduzem-se, sobretudo, num movimento de subordinação às lógicas sociais. Ao mesmo tempo possibilitam que elas aprendam a independência necessária ao ser humano e vivenciem situações de autoridade (ITURRA, 1996). Tigrão, na cena apresentada, estava responsável pela organização da brincadeira, por isso agia dotado de autoridade. As crianças também podem exercer autoridade quando o adulto, professor, por exemplo, os constitui como “ajudantes do dia”, delegando tarefas que o auxiliem em sua prática docente. A convivência envolve relações de poder (simbólico), que exige um relacionamento de cumplicidade e reconhecimento de sua posição – dominante ou dominado (BOURDIEU, 2001). Desse modo, é possível afirmar que as crianças evidenciam seu papel de agentes ativos ao serem capazes de exercer poder a partir das interações com seus pares, mas não com intuito coercitivo, como os adultos a priori o fazem, mas sim de ordenação. Assim, entendemos

que, em um mesmo campo social (escola) que é relativamente autônomo, o poder é empregado de forma diferenciada pelos atores (crianças e adultos).

Esses pressupostos indicam as relações de poder evidenciadas por meio do corpo durante as brincadeiras. Essa compreensão possibilita pensar que as crianças não são inertes, ao contrário, são ativas e reagem às condições que lhes são postas. De acordo com Schütz (1979), ressaltamos ainda que o modo de agir das crianças não representa apenas uma ação, pois nele se percebe um sentido transmitido por elas. Nesta direção, pesquisa realizada por Arenhart (2012) salienta que as relações de poder estabelecidas por meio do corpo são construídas conforme o entendimento das crianças quanto aos seus referentes culturais. Logo, em consonância com o nosso estudo, os sentidos dados às brincadeiras pelas crianças podem variar conforme o contexto social em que vivem. Outrossim, elas se mostram autônomas e ativas no processo de socialização.

Para além dessas conjecturas, observamos que, no momento das brincadeiras, as crianças parecem sentir-se livres para expor seus sentimentos e emoções. De acordo com Fingerson (2009), existe um conjunto de significados e experiências vividas durante as brincadeiras que não são determinadas biologicamente. Isso sugere que os aspectos sociais permeiam as brincadeiras, as quais são espaços de socialização e interação entre grupos, promovendo a aprendizagem de modo a respeitar as diferenças (FERREIRA; DAOLIO; ALMEIDA, 2017).

Ao observar as interações entre as crianças durante o brincar, percebemos que elas expressam por meio do corpo diversas situações. Por exemplo: uma criança pode ficar irritada com a outra por ter pegado um brinquedo considerado dela. O episódio a seguir elucida este fato:

Miguel (6 anos) e Braian (7 anos) estavam brincando de carrinho na área verde, quando Esporte (6 anos) se aproximou. Sem pedir permissão, pegou o carrinho de Miguel e saiu correndo. Neste momento, Miguel irritou-se e foi atrás de Esporte. Não conseguindo alcançá-lo, disse:

Miguel: – Vou falar com a tia. Você pegou meu carrinho!

Braian também ficou chateado e decidiu ir junto com o colega reclamar com a professora. (DIÁRIO DE CAMPO, dia 19/10/2016).

Nesse excerto, destaca-se o poder pessoal das crianças, ou seja, a capacidade de criarem, realizarem tarefas, sentirem autoconfiança, prazer, frustração, dor, entre outros sentimentos (WASSERMANN, 1994). Nessa ação, Miguel se sente lesado e frustrado por não conseguir pegar seu carrinho de volta. Podemos destacar também a atitude de Braian, que, ressentido com o que havia acontecido com o colega, decidiu acompanhar Miguel em sua luta. Assim, ocorreram ações afetivas que, segundo Weber (2009), são tomadas devido às emoções dos indivíduos. Isso pode nos remeter ao produto dos sentidos/significados das brincadeiras para as crianças em suas interações.

As brincadeiras, por conseguinte, também têm função humanizadora, uma vez que ao brincar as crianças confrontam questões interpessoais e sociais (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018), como nos seguintes trechos: Estefani – “Não quero brincar com ela”; Rabena – “Essa boneca é minha”. Quando brincam as crianças manifestam emoções, como, por exemplo, tristeza, alegria e raiva. Ao aprender a enfrentá-las, elas se desenvolvem. Por isso, respeitar as decisões das crianças,

incentivá-las, permitir que façam escolhas e valorizar suas experiências lúdicas é uma possibilidade de desenvolver o poder pessoal. Nessa perspectiva é possível inferir também que os sentidos/significados das brincadeiras dados pelas crianças podem estar relacionados aos valores e interesses da ação. Compreender o que as crianças expressam e sentem por meio do corpo brincante pode ser uma condição fundamental para o entendimento de outras esferas do campo social, como a relação bilateral entre os agentes e a interação entre grupos sociais diferentes.

Conclusão

Destacamos como aspectos relevantes nesta pesquisa a aspiração das crianças por tempos e espaços para as brincadeiras no âmbito escolar. Nas brincadeiras, o corpo integra-se ao processo educativo, conforme evidenciam as maneiras de ser, pensar e agir de uma sociedade, ao tempo em que viabiliza a atuação social das crianças. Além disso, a tríade brincadeiras-corpo-educação oportuniza a socialização e a interação entre grupos sociais diferentes, de modo a contribuir para as diversas aprendizagens.

Sobre o tempo para as brincadeiras indicamos a necessidade de discuti-lo sob o ponto de vista das crianças, a partir dos espaços da escola e da influência da sociedade. Mas esse é um debate que tange as dimensões políticas e socioculturais

que cerceiam as instituições escolares, uma vez que de um lado existe o desejo da produção e da aprendizagem aspirada pelos adultos – pais, professores e demais agentes envolvidos com a educação de crianças – e, de outro, a necessidade de se atender às exigências do currículo.

Durante as brincadeiras, as crianças evidenciam, por meio do corpo, significados e sentidos determinados socialmente. Logo, elas podem refletir a maneira de agir da sociedade, incluindo as relações de poder. Porém, não com intuito coercitivo, mas de ordenação. As crianças apresentam-se ativas e autônomas, expondo sentimentos e emoções. Ademais, confrontam questões interpessoais e sociais. Salientamos assim, a função humanizadora das brincadeiras. É importante escutar as crianças e permitir que sugiram e façam escolhas de modo a valorizar suas experiências e respeitar seu tempo de ser criança.

Considerando as brincadeiras e a educação do corpo fundamentais na Educação Física escolar, faz-se necessário um olhar e uma escuta sensível das crianças na prática pedagógica e um diálogo entre professores de Educação Física e pedagogos. O estudo em pauta pode contribuir para refletir sobre as brincadeiras e a educação do corpo como possibilidade de ação social das crianças nos tempos e espaços da escola. Desse modo, sugerimos estudos correlatos, abrangendo outras faixas etárias e outras regiões do país, que aprofundem a discussão da relação entre corpo e educação numa perspectiva social. ■

Notas

- ¹ As brincadeiras também podem ser interpretadas como um meio de socialização. Ou seja, uma maneira de as crianças inserirem-se num grupo social (FERNANDES, 2004).
- ² “O trabalho, entendido como qualquer ação instrumental subordinada a um fim externo e a um produto, corresponde, portanto, àquela para onde tende a atividade lúdica” (DANTAS, 2016, p. 114).
- ³ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP-FS) da Universidade de Brasília (UnB), com o parecer de nº 1.748.215. Além disso, os responsáveis assinaram um termo de autorização para divulgação de imagem e som.
- ⁴ Os gregos clássicos usavam os termos *Khrónos*, *Káiros* e *Aión* para designar o tempo.
- ⁵ Sistema de disposições adquiridas que geram as práticas sociais dos sujeitos (BOURDIEU, 2001).

Referências

- ARENHART, Deise. **Entre a favela e o castelo**: efeitos de geração e classe social nas culturas infantis. 2012. 306f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; LIMA, José Milton de. O processo civilizatório pela infância e o direito de brincar na educação infantil: algumas reflexões. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 428-444, jul./dez. 2017.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. **Brincadeiras lúdicas-agressivas**: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 150-170, jan./mar. 2017.
- BARRETO, Aldecilene Cerqueira. **“Brincadeiras de todos”**: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília. 2018. 215f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.) **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 33-46.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016. p. 19-32.
- BUSS-SIMÃO, Marcia. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 101-109, jan./abr. 2014.
- CANEVER, Eliege Alves Demetrio. **A inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos**: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. *In*: MÜLLER, Fernanda (Org.) **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisa e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.
- CASAGRANDE, Ana Lara et al. Problematização do tempo na escola. **Educação**: teoria e prática, v. 22, n. 41, p. 101-123, set/dez. 2012.
- CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016. p. 111-121.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FARIAS, Mayrhone José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich, FREITAS, Tayanne da Costa. Minha brincadeira favorita na escola: uma análise da cultura lúdica de crianças de São Luís - MA. **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente, v. 30, n. 1 p. 10-27, mar./dez. 2019.
- FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar, ALMEIDA, Dulce Filgueira de. Da cultura do corpo das crianças: Diferenças e significados produzidos nas aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1217-1228, out./dez. 2017.
- FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola**. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001.
- FERRONATO, Raquel Franco; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. A infância e o direito de brincar: da didatização do lúdico à expressão livre das crianças. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 445-463, jul./dez. 2017.
- FINGERSON, Laura. Children's bodies. *In*: QVORTRUP, Jens CORSARO, William; HONIG, Michael Sebastian. **The Palgrave handbook of childhood studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. p. 217-227.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Juliana de Oliveira; BARRETO, Aldecilene Cerqueira; WIGGERS, Ingrid Dittrich Wiggers. Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da Educação Física: uma revisão em periódicos nacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-14, jan./dez. 2020.
- FREITAS, Tayanne da Costa. **A criança e a escola**: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- FURLAN, Susana Angelin; LIMA, José Milton de; LIMA, Márcia Canhoto de. Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na educação infantil. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 81-98, jan./jun. 2019.
- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Studying children in context**: theories, methods, and ethics. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- HEIDEGGER, Martin. **Os pensadores** - Heidegger. São Paulo: Abril, 1980.
- ITURRA, Raul (Org.). **O saber das crianças**. Setúbal: ICE, 1996.
- JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the study of childhood. London, The Falmer Press, 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; VALIENGO, Amanda. Brincadeira na educação infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 360-374, jul./dez. 2018.
- MACHADO, Sheila da Silva. "Vivo ou morto?": o corpo na escola sob olhares de crianças. 2013. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. *In*: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. p. 211-218.
- NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.) **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 25-32.

- NEVES, Vanessa Ferraz de Almeida. Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010. 271f.
- QUEIROZ, Norma Lucia Neres; PULINO, Lucia Helena Cavasin Sabotto. Da educação infantil ao ensino fundamental: construindo um processo de transição compartilhada. **Com Censo**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 63-71, maio. 2018.
- SALGADO, Raquel Gonçalves; MARTINS-GARCIA, Paula Fernanda. Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da educação infantil. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 112-124, jan./jun. 2018.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em educação*, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, Configurações, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, Braga, n. 4, p. 91-113, 2008.
- SCHÜTZ, Alfred. Liberdade, Escolha e Interesse. *In: HELMUT, Wagner (Org.). Fenomenologia e Relações Sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 143-156.
- SOARES, Carmem Lúcia. Educação do corpo. *In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.) Dicionário crítico de educação física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 219-225.
- SOLON, Lilian de Almeida Guimarães; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com crianças. *In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- TONIETTO, Marcos Rafael; GARANHANI, Marynelma Camargo. A cultura infantil e a relação com os saberes da Educação Física na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 517-528, abr./jun. 2017.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.
- WASSERMANN, Selma. **Brincadeiras sérias na escola primária**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- WEBER, Max. **Conceitos sociológicos fundamentais**. Porto: Edições 70. 2009.
- WIGGERS, Ingrid; OLIVEIRA, Mariana de; FERREIRA, Ivan. Infância e educação do corpo: as mídias diante das brincadeiras tradicionais. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 102, p. 177-190, maio/ago. 2018.