
CORPOREIDADE E LUDICIDADE NO TRABALHO DOCENTE: O QUE DIZEM AS EDUCADORAS?*

PATRÍCIA VIEIRA BONFIM**, LUCIA HELENA PENA PEREIRA***

Resumo: este texto visa a analisar se a corporeidade e a ludicidade são aspectos considerados no primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisa contou com observações e entrevistas e sinalizou em seus resultados que as professoras têm dificuldades para lidarem com a corporeidade e a ludicidade no trabalho docente, embora relatem a importância desses aspectos para a formação integral da criança.

Palavras-chave: Corporeidade. Ludicidade. Trabalho Docente.

O foco deste texto é abordar a corporeidade e a ludicidade no trabalho docente do primeiro ano do Ensino Fundamental, após a política de ampliação do ensino obrigatório para nove anos no Brasil.

Embora tenham ocorrido efetivos esforços para a ampliação do número de anos na Educação Básica, as discussões que se colocam em pauta, não se referem apenas a questões relativas à quantidade, mas, principalmente, a garantias mínimas de qualidade desta permanência nas instituições que oferecem o Ensino Fundamental, respeitando-se as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Neste sentido, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se investigar como essa legislação tem se efetivado nas práticas pedagógicas, sendo que, a partir da aprovação da Lei n.º 11 274/2006 (BRASIL, 2006a), instituiu-se o

* Recebido em: 12.04.2016. Aprovado em: 15.09.2016.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. E-mail: pattyular@yahoo.com.br

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Membro do Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens da Universidade Federal de São João del-Rei. Professora no Departamento de Ciências da Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei. E-mail: luciahelenapp@gmail.com

Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos na segunda etapa da Educação Básica.

Mesmo que a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração tenha sido uma conquista, se tornam fundamentais as discussões relativas às reestruturações físicas, pedagógicas e curriculares para que se possibilitem diversas formas de aprendizagem às crianças ingressantes. Neste sentido, o brincar é um aspecto essencial:

Se assim entendermos, estaremos convencidos que recolocarmos no currículo dessa etapa da Educação Básica o brincar como modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debate pedagógico, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade de conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006b, p. 10).

Diante da reestruturação que as instituições escolares vivenciaram ou ainda estão vivenciando para receber a criança de seis anos, existem espaços/tempos para a corporeidade e a ludicidade no trabalho docente? Passados alguns anos da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, feitas análises e críticas sobre as mudanças, esta se mostra como propõem os textos oficiais?

Para abrir o texto queremos destacar que corporeidade e ludicidade mantêm relações estreitas, uma vez que trabalhar a ludicidade é envolver o ser por inteiro: pensamentos, sentimentos e ações (PEREIRA, 2011). A partir dessa abordagem pretendemos tecer algumas reflexões.

CORPOREIDADE: UMA DISCUSSÃO COM BASE NA INTEGRALIDADE HUMANA

Apesar de termos vivenciado um processo sociocultural e histórico que levou à fragmentação do corpo na sociedade ocidental, influenciando diretamente a forma de tratá-lo na educação institucionalizada, estudos vêm lançando um olhar sobre o ser humano numa perspectiva integrada (motricidade/emoção/cognição), uma vez que as dicotomias existentes (corpo/mente; individual/social; biológico/cultural), já não são suficientes para fundamentar uma proposta de educação que possibilite a formação plena da criança.

A corporeidade é a expressão máxima da totalidade humana, onde todas as dimensões do ser encontram-se em sintonia e se relacionam com a criação e a natureza. Esse conceito surgiu para compreender o ser humano como unidade complexa, conforme nos apresenta Assmann (1995, p. 150):

a corporeidade pretende expressar o conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro/mente), [...] constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica.

Nessa perspectiva integradora do ser humano, uma nova concepção de corpo tem sido estudada por pesquisadores de diversas áreas, como a antropologia, a psicologia, a neu-

robiologia e a educação. Essa concepção é a instância fundamental e básica para pensar a cultura, a sociedade nas suas complexas relações, a educação e outras áreas do conhecimento. Assmann (1995), numa análise filosófico-pedagógica, destaca que apenas a teoria da corporeidade pode fornecer elementos para subsidiar as teorias pedagógicas.

Segundo Pereira (2011), a corporeidade é fundamental para a construção do conhecimento pela criança e para o processo de conhecimento de si e de diferenciação do outro, enfim, de sua constituição como sujeito. Na mesma linha de pensamento, Bezerra e Hermida (2011, p. 7) enfatizam que “se aprende com o corpo inteiro, todo o corpo e seus movimentos são acionados na hora da aprendizagem. Não existe um órgão que sente mais ou um órgão detentor do conhecimento”. Observam, ainda, que “pensar a criança de forma integral é ver seu corpo como um todo e não somente como um amontoado de ossos, músculos, nervos, com um cérebro que comanda” (BEZERRA; HERMIDA, 2011, p. 10).

Potencialmente, a escola pode ser um espaço privilegiado de novas vivências corpóreas, embora ainda haja excessiva valorização da racionalidade, impedindo que outras instâncias fundamentais à compreensão de conceitos, à sistematização das aprendizagens e à elaboração de questionamentos se manifestem.

Neste sentido, a racionalidade exacerbada acaba passando para outro polo – “a racionalização”, ou seja, aquela que se nutre de alguns elementos da racionalidade, mas que inclina para fontes mais poderosas do erro, da ilusão, por obedecer a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo (MORIN, 2001).

Será que a escola contemporânea tem possibilitado às crianças uma formação que privilegie as várias instâncias humanas? Ou ainda se encontra distante de uma proposta educativa que considera os educandos como sujeitos que se movimentam, pensam, sentem, agem, interagem, criam e brincam? De acordo com Figueiredo (1991, p. 7), a escola se encontra muito distante do sentido real da educação, e “assim procedendo, está criando um homem para a passividade, para a submissão, para aceitar as regras do jogo”.

Com base nessas questões, é necessário que os educadores ultrapassem a visão puramente instrumental de educação e estejam atentos à corporeidade na prática pedagógica, pois, como alguns estudos comprovam, a articulação da cognição, com as emoções e a motricidade possibilita ao ser humano uma visão mais ampla sobre a realidade.

A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo. Essa proposição geral sobre a percepção se aproxima da apropriação global, na qual a cognição é inseparável do corpo, sendo uma interpretação que emerge da relação entre o eu e o mundo, corpo e mente, nas capacidades do entendimento (NÓBREGA, 2005, p. 607).

Neste sentido, discutir a corporeidade no trabalho docente é abrir fronteiras para analisar as instâncias humanas em equilíbrio, é pensar as crianças na sua integralidade, valorizando a sensibilidade humana, é abrir perspectivas para a produção de conhecimentos que produzam sentidos e significados para professores e educandos.

O conceito de ludicidade potencializa inúmeras possibilidades de expressão na prática pedagógica, que podem incluir jogos e brincadeiras ou ir além deles. Desenvolver uma atividade lúdica na sala de aula implica, a princípio, o envolvimento dos sujeitos, não basta apenas propor uma brincadeira e deixar que os frutos dessa interação entre as crianças (re) conduzam o trabalho docente.

Se perguntarmos aos professores o que é ludicidade, é bem provável que eles respondam que são brincadeiras infantis, jogos, distração ou entretenimento. Embora essas respostas apontem aspectos do lúdico, é necessário um maior aprofundamento ao se tratar a temática, haja vista que o lúdico tem se tornado, muitas vezes, um jargão pedagógico com o objetivo de “didatização” das atividades escolares, como destaca Rocha (1997).

Pôr em prática uma proposta lúdica exige dos professores uma percepção mais cuidadosa da unicidade humana e das relações que se estabelecem entre os sujeitos e o mundo. Consequentemente, uma concepção lúdica possibilitará construir um caminho pedagógico a partir do sentir, do pensar e do agir daqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos com o trabalho docente.

Uma das possibilidades de integrar os processos cognitivos à motricidade e aos sentimentos é através da brincadeira. Vygotsky (1994) opõe-se à dualidade corpo/mente quando desenvolve sua teoria sobre o brincar, mostrando a importância do ato de brincar e seus efeitos para o desenvolvimento da criança. “A criança realiza seus desejos querendo; ela age pensando; as ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa” (p. 132).

Por caminhos diferentes, Tardif (2005, p. 11) se aproxima desta mesma concepção, de não reduzir os saberes, “exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos”. O autor sinaliza que, apesar de vários movimentos contrários a esta visão, essa concepção de conhecimento ainda é predominante na educação, tanto em relação ao ensino quanto em relação à aprendizagem.

Trabalhar a ludicidade em sala de aula não implica deixar de apresentar os conteúdos às crianças, proporcionando-lhes uma aprendizagem em que os educandos criem, experimentem, comparem, brinquem. No momento em que as atividades lúdicas são orientadas pelo professor, as crianças podem se interessar mais por determinada disciplina e acessar diferentes caminhos para chegarem à aprendizagem.

Para a criança de seis anos que agora se encontra no Ensino Fundamental é necessária a experiência da vivência lúdica, uma vez que essas atividades favorecem os processos de desenvolvimento da função simbólica. Portanto, as propostas que envolvem símbolos e significados são muito importantes, como desenhar, brincar de faz de conta, praticar jogos infantis que envolvam personagens e ações imitativas, cantar, dançar, ouvir histórias, poesias e narrativas da cultura local.

O fazer pedagógico, neste nível de ensino, envolve diferentes áreas do conhecimento e, em especial, a corporeidade, as artes, a ludicidade, imprescindíveis à infância. Refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da escola é, também, pensar sobre a construção do trabalho docente no primeiro ano do Ensino Fundamental; sobre os conhecimentos e saberes veiculados pelas práticas pedagógicas; é pensar sobre os espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados.

O QUE OS DADOS REVELAM SOBRE A CORPOREIDADE E A LUDICIDADE NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Essa pesquisa teve o objetivo de analisar como a corporeidade e a ludicidade são aspectos considerados e vivenciados no trabalho docente em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. O trabalho de campo foi realizado por meio de uma investigação que durou 24 semanas, compreendendo os meses de fevereiro a julho, em três turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas estaduais do interior de Minas Gerais. Fez-se o uso do registro cursivo anotando-se, no Diário de Campo, as situações em que as crianças eram impedidas ou incentivadas de vivenciar a corporeidade e a ludicidade na rotina da sala de aula.

Após 144 horas de acompanhamento da prática pedagógica das professoras regentes e das entrevistas realizadas ao final do primeiro semestre letivo, foram organizados os resultados por categorias de análise.

Análise dos Aspectos Pedagógicos

Devido ao conjunto de dados levantados, foram selecionadas para este texto duas categorias que permitem analisar como tem ocorrido o trabalho docente em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. No intuito de resguardar a imagem das professoras e das escolas investigadas, os nomes apresentados a seguir são de caráter ilustrativo.

Experiência docente nas turmas de seis anos

Ficou evidenciado que a experiência docente não é um dos requisitos que a escola adota para a escolha das professoras que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental. De acordo com as narrativas analisadas nas entrevistas, apenas a professora Ana já havia trabalhado na Educação Infantil.

Eu já trabalho com essa turma aqui na escola desde que começou a turma de seis anos, entendeu? Sendo que eu já trabalhei em escola municipal também, já cheguei a aposentar lá com trinta anos de trabalho. Fiquei dois anos de primeira a quarta e depois só com a Educação Infantil. A minha experiência maior é com a Educação Infantil (Entrevista 1).

Pôde-se constatar, nessa pesquisa, que a experiência docente é um dos fatores que influencia diretamente a forma de conceber a prática pedagógica na sala de aula. Embora a professora Ana tenha encontrado dificuldades relativas ao reduzido espaço físico, como a ausência de parquinho e de recreio coletivo, grande parte da sua proposta teórico-metodológica era diferenciada das outras regentes. Notou-se essa diferença, principalmente, durante o período do recreio, em que a professora permanecia com a turma e realizava atividades necessárias ao mundo infantil, como contar histórias, brincar, vivenciar a corporeidade a partir da linguagem artística e sensível.

Ao contrário da prática pedagógica da outra professora, Carla apresenta uma atitude mais rígida e autoritária nas aulas, limitando os educandos às atividades de cópias do quadro, de escrita cursiva no caderno com pauta e de tarefas que não possibilitam o movimento

corporal. De acordo com Alves (2008), a coordenação motora, a lateralidade e o controle de movimentos são aspectos que se encontram em fase de desenvolvimento pela criança, por isso fundamentais na educação escolar.

As falas trazidas nas entrevistas ainda permitem analisar que a falta de experiência com turmas de seis anos aumenta significativamente as perspectivas e, principalmente, a ansiedade das professoras em relação à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos. De acordo com a professora Maria, essa ampliação deveria ocorrer ao final do Ensino Fundamental, de modo que a criança de seis anos atingisse uma maior maturidade ainda na Educação Infantil.

E, em se tratando de idade, deveria ser mais de sete aos quinze anos, e não de seis aos quatorze anos, porque com seis elas são muito imaturas, elas não dão conta ainda de seguir todos os conteúdos. Elas entraram muito novinhas, estranharam muito, choraram muito, me deram muito trabalho [...]. Elas estranham tudo, tudo, parece assim que elas nunca separaram de pai e mãe, elas dão trabalho demais, eu não sei se é por causa do tamanho da escola, não sei se é devido à maior quantidade de alunos dentro de sala, não consegui descobrir o porquê (Entrevista 2).

Na pesquisa observou-se que duas, das três professoras acompanhadas, ainda não compreenderam que para a criança há impacto ao ingressar no Ensino Fundamental. Tudo causa estranheza - o tamanho da escola, a ausência dos pais, o pouco espaço dado às brincadeiras, a falta do parquinho (que é um espaço bem aproveitado nas escolas de Educação Infantil).

Há ainda uma ansiedade das professoras em seguir todos os conteúdos propostos no currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental, deixando elementos como a brincadeira, a criatividade, a fantasia e a imaginação para segundo plano. Esta era uma questão temida por Figueiredo (1991, p. 16-17), pois, segundo ele:

A criança, ao ingressar na escola, enfrenta uma série de imposições dos adultos que levam a uma grande quebra no ritmo de suas atividades lúdicas. Ela, que passava a maior parte do tempo a brincar e jogar, passa, agora, várias horas imobilizada e presa às carteiras, executando tarefas que não exigem quase ou nenhum movimento. Na maioria das vezes, o brincar passa a ser condicionado à realização das tarefas escolares: 'Só brinca se realizar os deveres'. As atividades da escola são vistas como 'coisa séria', enquanto que brincar e jogar ficam em plano secundário.

Esta diferença da percepção da temporalidade escolar em relação à da criança, gera um grande nível de tensão nas relações estabelecidas entre docentes e discentes. A primeira,

[...] reproduz em grande escala o universo do mundo do trabalho, cadenciando como um relógio; ela arranca as crianças da indolência e da acronia das brincadeiras pra mergulhá-las num mundo onde tudo é medido, contado e calculado abstratamente: tal dia, a tal hora, elas deverão aprender tal coisa, numa duração predeterminada e sobre o que serão avaliadas mais tarde, às vezes muito depois. [...] O tempo escolar, portanto, é potencialmente formador, porque impõe, para além dos conteúdos transmitidos, normas independentes de variações individuais e aplicáveis a todos (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 75-76).

Por permanecer esta lógica temporal assíncrona entre professores e educandos, as crianças criam estratégias para burlar a imobilidade corporal imposta pela escola, mesmo que, para isso, tenham que romper com alguns dispositivos de controle e desafiar certos “combinados”, como criar brinquedos com objetos escolares para subsidiar brincadeiras às escondidas durante as aulas.

Relações possíveis entre corporeidade e ludicidade no trabalho docente

De acordo com as entrevistadas, a corporeidade e a ludicidade são vivências fundamentais na formação integral dos educandos, permitindo que a rotina diária se torne mais atrativa à criança e condizente às expectativas que ela cria ao ingressar na escola. Segundo a professora Maria, estes aspectos não são importantes apenas para os educandos do primeiro ano, mas para todos os outros.

Eles precisam da brincadeira, eu trabalho com o primeiro ano e já trabalhei com a antiga quarta série e não deixei de utilizar o concreto com eles, eu trabalhava também a musicalização, o canto, a brincadeira com o corpo o tempo todo. Para introduzir algum conteúdo, eu também brincava antes (Entrevista 2).

Embora seja consenso, no discurso das entrevistadas, a vivência da corporeidade e da ludicidade na escola, as observações permitiram destacar que duas, das três professoras, não conseguem agregar tais conhecimentos às suas práticas. Há dicotomias entre discurso e prática, tempo de brincar e tempo de aprender, atividade motora e atividade cognitiva. Com essas fragmentação, a atividade mental ganha maior relevância, pois, a cultura ocidental,

[...] valoriza o conhecimento dito científico, que se caracteriza pelo domínio da razão, em detrimento das outras dimensões da pessoa. Essa valorização pela razão também está presente na maioria das escolas, gerando a lamentável cisão entre teoria e prática, escola e vida, razão e emoção (BOLSI, 2006, p. 68).

De acordo com a professora Ana, as atividades corporais e lúdicas são importantes porque desenvolvem de forma mais harmoniosa o intelecto. Sobre essa questão, reforçamos que desenvolve todas as instâncias do humano, não apenas a compreensão e sistematização dos conteúdos disciplinares.

MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escola contemporânea ainda se encontra muito atrelada às dicotomias propagadas pela construção sociocultural e histórica do corpo na sociedade, portanto, se apresenta resistente às novas formas de se conceber o ser humano em sua multidimensionalidade: intelectual, emocional, física, motora, estética e sensível.

Nesse contexto histórico, influenciado pela racionalidade técnica, espera-se um corpo submisso, moldável e ainda eficiente, passível de ser manipulado pelo conjunto de normas imposto pela escola. Dos educandos eram exigidos movimentos eficientes, funcionais,

treinados para a produção como nas indústrias. Combater uma educação pautada no dualismo corpo/mente, praticada pela educação tradicional, superando conceitos arraigados da ciência clássica que divide o ser humano em unidades distintas, é desafio emergente para a educação de qualidade (BONFIM; PEREIRA, 2015, pp. 184-185).

Embora haja resistências das instituições às novas mudanças, a educação e a sociedade do século XXI têm urgência em formar sujeitos preparados para lidar com a complexidade e a diversidade das relações do ser humano, tanto consigo mesmo quanto com o mundo. Neste sentido, se mostram indispensáveis as discussões e vivências da corporeidade e da ludicidade na escola, como possibilidades de superar as polarizações impostas.

Estudar essas relações no trabalho docente é fundamental na medida em que a sala de aula pode ser um espaço que vá além da reprodução e conformação social, que amplie as formas de se conceber o ser humano e de se relacionar com ele.

Muitas vezes, o que tem ocorrido, é a falta de encorajamento de se propor novas metodologias, de se refletir sobre possibilidades e de se discutir a temática, haja vista que a corporeidade e a ludicidade são aspectos até considerados nas narrativas das professoras, mas pouco valorizados no trabalho docente, seja por terem uma visão restrita destes conceitos, seja pela dificuldade de transporem esse conhecimento para a sua prática ou, ainda, pelo fato de a própria escola, nos moldes em que se organiza, dar ênfase ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Apesar de as professoras perceberem a importância da corporeidade e da ludicidade para a formação integral da criança, constatamos que os espaços/tempos na escola pouco contribuem para a vivência das especificidades da infância na rotina do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Outro ponto a destacar é que mesmo a experiência docente não sendo um dos critérios que a escola utiliza para selecionar as professoras do primeiro ano, este é um elemento que influenciou diretamente a condução das práticas pedagógicas observadas.

Em última análise, destaca-se a importância de um ambiente escolar mais aberto às atividades lúdicas e expressivas, em que o corpo seja acolhido e bem recebido pela escola, levando a criança ao diálogo com o mundo, ao estímulo, à alegria e ao interesse pela aprendizagem, uma vez que, mesmo diante de uma realidade escolar que limite a fantasia e a imaginação criativa, a corporeidade e a ludicidade são mais que um desejo, são uma necessidade latente da criança.

CORPOREALITY AND RECREATION IN TEACHING: THEMES RARELY DISCUSSED IN SCHOOL

Abstract: this text aims to analyse if corporeality and recreation are aspects which are taken into consideration in the first year of elementary school. The research used observations and interviews. The results indicated that, although reporting the relevance of these aspects for the complete education of the child, teachers have difficulty to deal with corporeality and recreation in teaching.

Keyword: Corporeality. Recreation. Teaching.

Referências

- ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- BEZERRA, Mayam de A.; HERMIDA, Jorge Fernando. Educação e corporeidade: vivências na educação infantil. *Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente*, Humaitá, Ano 4, Vol VII, nº 2, p. 74-91, jul-dez, 2011.
- BOLSI, Miriam Terezinha. Concepções de corporeidade de professores da primeira série do Ensino Fundamental: possibilidades, limites e implicações. 2006. p. 123. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2006.
- BONFIM, Patrícia Vieira; PEREIRA, Lucia Helena Pena. Os saberes inscritos na corporeidade da criança: a dimensão lúdica, sensível e criativa. In: OLIVEIRA, Wardeley Cardoso de. DAMIANO, Gilberto Aparecido. PEREIRA, Lucia Helena Pena. (orgs.). *Corporeidade, educação e tecnologias: experiências, possibilidades e desafios*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 183-206.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 11.274, de 06/02/2006*. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006a.
- _____. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.
- FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. *A corporeidade na escola: análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças*. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1991.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 500-615, maio/ago, 2005.
- PEREIRA, Lucia Helena Pena. *Bioexpressão: corpo, movimento e ludicidade: unindo fios, tecendo relações e propondo possibilidades*. Curitiba, PR: CRV, 2011.
- ROCHA, Maria Silvia P. M. Librandi da. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto pré-escolar. In: *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 63-86.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- VYGOTSKI, Lev Semiovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.