

LINGUAGEM CORPORAL E A ATIVIDADE LÚDICA: REPENSANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cirlei Evangelista Silva¹
Cristiane da Silva Santos²

Nosso corpo somos nós.
Somos o que parecemos ser.
Nosso modo de parecer é nosso modo de ser.
Tereze Bertherat, 1976

RESUMO : O presente texto tem como objetivo analisar os aspectos da linguagem corporal na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, buscamos apreender algumas questões que envolvem a Educação Física escolar, tendo em vista que esta disciplina como componente curricular, é responsável por trabalhar com essa linguagem no interior da escola.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil, educação física escolar, linguagem

ABSTRACT: The present text has as objective to analyze the aspects that involve the corporal language in the Infantile Education and the initial series of Basic Education. In this direction, we search to apprehend some questions that involve to school Physical Education, in view of this disciplines while component curriculum, is responsible for work with this language in the interior of the school.

KEY WORDS: infantile education, school Physical Education, language

¹ Licenciada em Psicologia, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Professora da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

² Licenciada em Educação Física, Especialista em Educação Escolar, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Curso de Educação Física do Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara - ILES/ULBRA.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo analisar os aspectos que abrangem a linguagem corporal na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos apreender algumas questões relativas à Educação Física escolar, tendo em vista que esta disciplina, como componente curricular, é responsável por trabalhar com essa linguagem no interior da escola.

Na perspectiva do Coletivo de Autores (1992), Educação Física é “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área do conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (p.50).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o trabalho de Educação Física na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois “possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais (...) com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções” (BRASIL, 1997, p.15). O trabalho, nesta área, tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento, devendo, assim, “dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando a seu aprimoramento como seres humanos” (Idem, p.28).

Sendo a Educação Física uma prática pedagógica, “podemos afirmar que ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.50). Vivemos num mundo dominado por padrões econômicos e sócio-culturais impostos por uma classe dominante, que seqüestra a identidade e a cultura de todos os que não pertencem a esta classe, gerando, com isso, a exploração física, política e psíquica e a domesticação de seus corpos e mentes. Historicamente, a escola, e mais especificamente a Educação Física, tem sido utilizada para difundir tais padrões de normalidade.

Para que consigamos alcançar o objetivo inicial do nosso texto, é necessário, primeiramente, uma breve retrospectiva da história da Educação Física destacando, de forma sucinta, o contexto sócio-econômico e político, já que partimos do pressuposto de que nenhum fenômeno pode ser estudado desvinculado de sua história. O estudo das principais influências históricas e de suas tendências pedagógicas ajuda o professor a

entender e questionar as idéias que norteiam sua prática.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (1988), podemos destacar cinco tendências da Educação Física brasileira: Educação Física Higienista (até 1930); Educação Física Militarista (1930-1945); Educação Física Pedagógica (1945-1964); Educação Física Competitivista (pós-64); e, finalmente, a Educação Física Popular. As quatro primeiras tendências fazem parte daquilo que podemos chamar de arcabouço da ideologia dominante.

A Educação Física Higienista apresenta a Educação Física como atividade capaz de garantir a aquisição e manutenção da saúde individual, formando, assim, homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação. Na verdade, ela age como protagonista num projeto de “assepsia social” e, para tal concepção, “a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc, devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que comprometeria a vida coletiva” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.17).

Na Educação Física Militarista, o objetivo é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica dessa tendência. Para essa concepção, “a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc, só têm utilidade se visam à eliminação dos ‘incapacitados físicos’, contribuindo para uma ‘maximização da força e do poderio da população’”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.18).

A Educação Física Pedagógica é a concepção que vai cobrar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou disciplinar a juventude, mas também como prática eminentemente educativa. Ela vai advogar a “educação do movimento” como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral”, sendo a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc os meios de educação do alunado. “São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais etc” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.19).

A Educação Física Competitivista está a serviço da hierarquização e elitização social. O objetivo é a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejáveis para uma sociedade moderna. A Educação Física fica reduzida ao “desporto de alto nível” e, com isso, volta-se para o culto ao atleta-herói; aquele que, a

despeito de todas as dificuldades, chegou ao *podium*. No âmbito desta tendência, “a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos ficam submetidos ao desporto de elite” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.20).

A Educação Física Popular é antes de tudo ludicidade e cooperação, e, nesta, o desporto, a dança, a ginástica, assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores. Mais que isso, a Educação Física serve aos interesses daquilo que os trabalhadores, historicamente, vêm chamando de “solidariedade operária”. Esta tendência entende “que a educação dos trabalhadores está intimamente ligada ao movimento de organização das classes populares para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta de classes” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.21).

De acordo com Costa (1998), os argumentos decisivos para a introdução da Educação Física na escola, durante o século XIX, foram os benefícios que a prática de exercícios pode trazer à saúde.

nessa época, ficou evidenciado um incremento e algumas mudanças na Educação Física em geral. Entretanto, esse crescimento repentino parece ter sido desprovido de análise sobre o momento social, político e econômico, dissimulando, por vezes, a ampliação do significado social da Educação Física e dificultando a definição de uma postura filosófica coerente com esse significado social (p.15).

Para esta autora, a Educação Física é a educação corporal efetivada por meio de exercícios físicos, que deve ser realizada, necessariamente, sob o aspecto pedagógico e não pelo simples desenvolvimento e treinamento de habilidades motoras e qualidades físicas, psíquicas e morais. Tal prática visa à plena elevação cultural, harmoniosa e integral do homem.

É o movimento corporal que confere especificidade à Educação Física no interior da escola. Entretanto, não é todo movimento humano, mas aquele que tem significados determinados pelo contexto histórico-cultural do aluno. Criança é movimento, é ação corporal, muito mais que reflexão, e é pela ação corporal que a criança conhece o mundo. O movimento seria, então, uma legítima forma de expressão corporal, pois dele depende o fator primordial da ação que é a intencionalidade. Conforme afirma Costa (1998),

o movimento é realizado pelo corpo e o corpo é uma presença expressiva mesmo no silêncio. Através da percepção dos movimentos, é que encontramos o significado e a intencionalidade da ação realizada, como o andar, o olhar, o falar, as posturas, os gestos, levando ainda em consideração, a falta do movimento ou a inibição na sua execução (p.24).

Historicamente, percebe-se a presença da dicotomia corpo e mente na prática da Educação Física, e esta tem sofrido uma descaracterização dentro do contexto educacional. Ela deve buscar superar essa dualidade antropológica e enfatizar questões relativas ao corpo e ao movimento humano numa visão social, cultural e educacional mais ampla.

Uma forma de resolver tal questão seria a utilização do jogo, que é considerado um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança. No entanto, a escola ainda o percebe como uma atividade para as horas vagas ou de descanso da criança, ou seja, ele é somente utilizado nos momentos livres, muitas vezes, encarado como algo frio, estatístico e sem significado educativo. Nas aulas de Educação Física, não há espaço para a liberdade do corpo, do gesto e do som, porque aula é aula e não lugar de se mexer, de fazer “bagunça”.

Tendo em vista que a marca característica da criança é a intensidade da atividade motora e a fantasia, é difícil explicar a imobilidade a que são submetidas quando entram na escola. Esse problema de restrição ao movimento corporal, de acordo com Freire (1991), não começa no primeiro dia de aula, na escola de 1º grau. Segundo o autor,

as crianças começam a sofrer os efeitos dos equívocos educacionais desde cedo, já nas escolas maternas e nas pré-escolas. Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, da fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até a 4ª série do 1º grau, a escola conta com alunos cuja especialidade é brincar (p.13).

A escola, por trabalhar com base na dicotomia corpo e mente, mobiliza apenas o aspecto cognitivo da criança, enquanto o corpo é visto como um obstáculo: quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. Ele é considerado um intruso, servindo apenas como transporte. Freire (1991) salienta que, se a criança não viver concretamente, corporalmente, é impossível falar “em educação concreta, em conhecimento significativo, em

formação para autonomia, em democracia e assim por diante” (p.14). O autor sugere que, a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado.

Desta forma, para que as atividades físicas “deixem de ser apenas agentes de instrução, de treinamento e de disciplinarização, é necessário que na organização dos movimentos sejam considerados não apenas o corpo, mas também os sentimentos e as relações sociais” (SOARES, 1994, p.8).

O MOVIMENTO HUMANO E A CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998), o *Movimento Humano* é a linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas mediante seu teor expressivo.

Desde o nascimento, as crianças movimentam-se para expressar desejos, necessidades, emoções, ampliando, a cada dia, suas formas de interagir com o mundo. O movimento, para elas, significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. É uma forma da criança se expressar, se comunicar e interagir com o mundo ao seu redor. De acordo com Ajuriaguerra (1972), essa comunicação que a criança vive no nível do corpo, que se inicia muito cedo na vida do bebê, é chamada de diálogo corporal.

Conforme explica Santos e Leonor (1999)

o corpo é nossa mola-mestra; é com ele e por meio dele que nos comunicamos e nos mostramos ao mundo. Entender melhor sua organização e respeitar seu tempo próprio evita desgastes – conhecê-lo mais, permite-nos usá-lo melhor e assim, ele se torna um ‘veículo’ a nosso favor, um veículo de aproximação com o outro e com o ambiente (p. 210).

Esse processo por meio do qual a criança descobre o outro e a si mesma, tendo como referencial o corpo e o contato com diferentes tipos de materiais, é primordial para a familiarização com seu grupo cultural.

Quanto menor for a criança, mais ela precisará de adultos que interpretem o significado tanto de seus movimentos quanto de suas expressões. À medida que cresce, ela atuará de maneira, a cada dia, mais independente sobre o mundo, buscando desvendá-lo e conhecê-lo.

A seguir, serão descritas algumas características do desenvolvimento das crianças de zero a seis anos em relação ao movimento:

O primeiro ano de vida

Nesta faixa etária, percebe-se que predomina a dimensão subjetiva do movimento, sendo as emoções o principal canal de interação entre o bebê e o adulto e até mesmo da criança com outras crianças. O bebê passa a maior parte do tempo explorando seu próprio corpo, e são estas ações exploratórias que lhe permitem descobrir os limites e a unidade de seu corpo, fator que facilitará com que ele adquira a consciência corporal.

A preocupação com a corporeidade do bebê é recente, visto que, até bem pouco tempo, a criança era colocada em roupas ou mesmo posições incômodas, que não lhe propiciavam movimentos espontâneos. Este fator fazia com que a criança, não tendo como interagir com o mundo físico e social, não apresentasse algumas habilidades necessárias para tornar sua relação com o ambiente mais independente.

Crianças de um a três anos

A criança desta idade é aquela que mexe em tudo, explora, pesquisa, enfim, não pára. Por meio do andar, já desenvolvido neste momento, ela pode explorar o espaço e conhecer mais sobre o mundo que a rodeia.

Um aspecto importante da dimensão expressiva do ato motor é o desenvolvimento dos gestos simbólicos. Concomitantemente, a criança começa a adequar gestos e movimentos às suas intenções e também às demandas da realidade.

Além disso, a criança reconhece a imagem de seu corpo por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras comumente efetuadas diante do espelho, fator essencial para a construção de sua identidade.

Crianças de quatro a seis anos

Há uma ampliação considerável de gestos instrumentais nessa idade e uma diminuição da impulsividade motora que predominava nos bebês.

O movimento da criança de quatro a seis anos começa a submeter-se ao controle voluntário, que se percebe pela capacidade apresentada por ela de planejar e antecipar ações e no estímulo crescente de recursos de

contenção motora. Ela consegue manter-se por mais tempo em uma determinada posição, mesmo que isso lhe exija dela considerável esforço.

Se até essa idade a criança tinha uma perspectiva mais egocêntrica na percepção de suas relações com os elementos do espaço, a partir de agora, ela assumirá mais pontos de vista externos a si mesma para compreender o mundo (OLIVEIRA, 2002, p. 148).

A PRESENÇA DO MOVIMENTO NA ESCOLA

Em nosso sistema de ensino, universo em que o movimento e a fantasia, características típicas da infância, deveriam ser desenvolvidos e incentivados, nota-se uma tendência em submeter as crianças, após seu ingresso na escola, a uma linguagem que, até então, lhe era desconhecida, a “linguagem da imobilidade e do silêncio” (FREIRE, 1991).

Nas instituições de educação infantil, o que se percebe são práticas educativas que tolfem o movimento da criança, por se acreditar que tal linguagem impede a sua concentração e atenção, ou seja, as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem (BRASIL, 1998). Como consequência desta prática, a criança poderá desenvolver, dentre outros, uma atitude de passividade bem como uma perda do controle sobre o corpo, além de gerar um clima de hostilidade no ambiente escolar.

Acredita-se que, no contexto pedagógico, as habilidades motoras deveriam e precisariam ser estimuladas, levando-se em consideração quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Freire (1991) argumenta que, para isso acontecer, é importante que os profissionais trabalhem a linguagem corporal num contexto de jogo, de brinqueado, no universo da cultura infantil, partindo sempre do conhecimento que a criança já possui. Assim, não precisariam impor a ela uma linguagem corporal que lhe é estranha, garantindo seu interesse e motivação no decorrer das atividades.

Deve-se pensar nas razões para propor cada jogo, em como torná-lo significativo e menos aleatório, mediante a retomada das brincadeiras como a amarelinha, pega-pega, corda, mostrando as possibilidades de aprendizagem que elas proporcionam, não apenas físicas, mas também cognitivas: lateralidade, correspondências, construção de regras, vivências de espaço-tempo.

Para que isso aconteça, é necessário que o professor compreenda o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil,

para organizar melhor sua prática e colaborar para que a criança perceba seus recursos corporais, quais são suas possibilidades e limitações, oferecendo-lhe condições para que se expresse com liberdade e aperfeiçoe suas competências motoras, essenciais para sua interação com seus pares e para a apropriação da cultura na qual está inserida.

Gomes (1994) aponta para o fato de que o professor deve participar do diálogo que a criança estabelece com o seu corpo

colocando-se no mundo referencial da criança, como uma das formas de entender o simbolismo da sua comunicação gestual. Seja esta ampla, fluente, harmônica ou, contrária e principalmente restrita, truncada e disfuncional. Ideal seria que a experiência vivida pelo próprio educador fizesse parte da bagagem de conhecimentos por ele adquiridos, necessários ao alcance dos objetivos educacionais a que se propõe (p. 127).

Ao mesmo tempo, as instituições infantis, devido à importância da questão motora na atividade da criança, deveriam inserir em suas propostas pedagógicas o trabalho com o movimento em suas várias dimensões, utilizando-se deste em todos os momentos de sua rotina diária e incorporando seus significados à vida cotidiana das crianças pequenas.

É importante salientar que tais iniciativas referentes a essa inserção não podem ser entendidas como dispersão ou desordem. A elaboração da linguagem corporal nas crianças precisa ser compreendida como manifestação natural da criança, e o caráter lúdico e expressivo dessas manifestações da motricidade colaborará para que ela se torne mais competente no que diz respeito à sua relação consigo mesma, com sua família e comunidade.

O MOVIMENTO HUMANO E A CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR

Conforme Freire (1991), o movimento corporal pode e deve ser considerado um recurso pedagógico valioso no 1º grau (Ensino Fundamental), particularmente nas quatro primeiras séries (Ciclo Básico e Intermediário). Nessa fase, “a ação física e a ação mental estão de tal forma associadas, que examinar um desses aspectos isoladamente causaria graves prejuízos, não só para a aprendizagem escolar, mas para todo o desenvolvimento da criança” (p.78).

Linguagem Corporal e a Atividade Lúdica: Repensando a Educação Física na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Cirlei Evangelista Silva e Cristiane da Silva Santos

Ao situar nosso enfoque em crianças de escola de 1º grau, de acordo com as análises de Freire (op.cit.), estamos falando de um universo em que a conduta motora é indispensável, não só na relação com o mundo, mas também na compreensão dessas relações. A atividade corporal atua interligando a atividade simbólica e o mundo concreto, ou seja, a criança transforma em símbolos aquilo que pode experienciar corporalmente.

As crianças das séries iniciais do 1º grau diferem, de modo geral, daquelas que estão na primeira infância em um aspecto fundamental: elas passaram os anos anteriores de suas vidas estruturando-se nos aspectos motor, afetivo, social e cognitivo para atuar com compreendendo o mundo em que vivem. Para esse autor,

a partir do início da segunda infância, de posse de mecanismos que lhe possibilitam representar o mundo, situando-se entre os objetos sem se sentir mais o centro de todas as coisas, a criança pode compreender de forma lógica a sua vida de relações. Nessa fase, a socialização crescente, a necessidade de esclarecer trocas com o meio, dá novo significado ao brincar, aos materiais, embora essa preocupação com o outro não impeça que o faz-de-conta, a ficção, continue a ser um dos traços mais constantes do mundo do brincar, do jogo e, inclusive, do esporte (p.85).

Torna-se importante que a atividade seja realizada num contexto de jogo, sendo significativa para as crianças, visto que a atividade lúdica não pode ser comparada às atividades “sérias” desenvolvidas na escola; já que a criança empenha-se em realizá-la pelo prazer que obtém.

Deve-se considerar que, mais importante que propor uma brincadeira na forma original, é encontrar formas diferentes de utilizar a atividade de modo que a criança possa adquirir novas aprendizagens. A variação da atividade propicia um desequilíbrio no conhecimento da criança, que terá que aprender outros recursos para levá-la a um estado de equilíbrio.

Tendo em vista o que foi exposto até o momento, os profissionais da Educação Física deveriam pensar em atividades que desenvolvam habilidades que sejam significativas para a criança, ou seja, que colaborem para que ela se torne mais consciente e sensível ao mundo em que vive.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ALUNO PORTADOR DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Em diferentes períodos da história, a Educação Física foi considerada sinônimo de determinado perfil físico, de desempenhos atléticos. Tal concepção pode ser observada durante as aulas em que são destacados os alunos que possuem maiores habilidades esportivas, o que reforça a apatia e o desânimo daqueles que não possuem tais habilidades.

Atualmente, percebe-se um movimento na educação com um paradigma de inclusão escolar, cuja meta é não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos.

Os Alunos Portadores de necessidades educativas especiais-APNEE-, principalmente os que possuem deficiências físicas foram (e são) dispensados das aulas de educação física. De acordo com as análises de Santin (1988), é interessante observar que a Educação Física “é a única que conseguiu criar leis para que certos alunos fossem dispensados, alegando razões que, olhadas com atenção, mostram exatamente que esses dispensados são os que mais necessitam de atenção do educador” (p.67).

Segundo os PCNs, a “participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social” (BRASIL, 1997, p.40). Um outro ponto importante é que o aluno poderá desenvolver suas potencialidades e vivenciar situações em que possa estar superando as limitações impostas pela deficiência.

Tendo em vista que a maioria das pessoas portadoras de deficiências tem traços fisionômicos, alterações morfológicas ou problemas de coordenação que as destacam das demais, a inclusão desses alunos nas aulas poderá contribuir para eliminar as barreiras atitudinais e preconceituosas tanto dos colegas de turma quanto dos professores, de modo a refletir e desmistificar a concepção de um corpo esteticamente perfeito, ou com o rendimento físico e técnico tão normatizado e propagado atualmente.

Entretanto, alguns cuidados devem ser tomados: deve-se analisar o tipo de necessidades especiais que o aluno possui para implementar os serviços de apoio necessários, além disso, devem ser garantidas as condições de segurança para o aluno de forma a não agravar, ainda mais, suas limitações face a sua deficiência. Nesse sentido, segundo Pedrinelli

Linguagem Corporal e a Atividade Lúdica: Repensando a Educação Física na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Cirlei Evangelista Silva e Cristiane da Silva Santos

(1994:69), “todo programa de Educação Física deve conter desafios direcionados a todos os alunos, permitir a participação de todos, respeitar suas limitações, promover a autonomia e enfatizar o potencial de cada um no domínio motor”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um programa de Educação Física, na perspectiva de Ghiraldelli Júnior (1988) deve buscar em vez do contrário do condicionamento à ordem social, formar um aluno crítico e participativo; em vez do adestramento físico, a compreensão e o uso sadio do corpo; em lugar da disciplina imposta e da repetição mecânica de ordens do professor, o autodomínio, a formação do caráter; em vez de corpo-instrumento, o corpo como ser social.

Nesse sentido, a prática da Educação Física a ser desenvolvida na escola deveria utilizar a linguagem corporal como instrumento para libertar a criança da imobilidade em que se encontra, considerando-a como um ser de corpo inteiro. Esta mesma prática precisa incorporar a atividade lúdica como meio de alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança por meio da ação corporal, ressaltando que esta não pode ser compreendida desvinculada da ação cognitiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.
- BRASIL. MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 3, Brasília, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez. 1992.
- COSTA, Geni de Araújo. *Recreação Musicada*. UFU, 1998. (mimeo).
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 2ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.
- GOMES, Marina Pereira. Sugestões para uma avaliação psicomotora no

Linguagem Corporal e a Atividade Lúdica: Repensando a Educação Física na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Cirlei Evangelista Silva e Cristiane da Silva Santos

contexto psicopedagógico. IN: OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádida A. Bossa. (orgs.) *Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEDRINELLI, V. J. Educação física adaptada: conceituação e terminologia. In: *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994. p.7-10.

SANTIN, S. Educação física e esportes no ensino de 3º grau: perspectivas filosóficas e antropológicas. In: PASSOS, S et al. *Educação física e esportes na universidade*. Brasília: SEED/MEC, 1998. p.51-74.

SANTOS, Adriana Pereira dos; LEONOR, Maria Filomena Fernandes. Recreação/Educação Infantil: transtornos e frutos. IN: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (orgs.) *Infância e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994. 167p. (Coleção Educação Contemporânea).