

Infância e educação do corpo: as mídias diante das brincadeiras tradicionais

Ingrid Dittrich Wiggers

Mariana da Silva de Oliveira

Ivan Vilela Ferreira

Resumo

Atividade típica da infância, a brincadeira contribui para a socialização, aprendizagem e desenvolvimento integral dos pequenos. Com o objetivo de descrever e interpretar brincadeiras preferidas de crianças de ambos os sexos, uma metodologia foi desenvolvida em forma de inventário, com base em uma coleção de 145 desenhos infantis. Para conhecer tendências da cultura lúdica infantil, solicitou-se que crianças entre 6 e 12 anos de idade, estudantes de escolas públicas de Brasília, desenhassem sua brincadeira preferida. Em seguida, em pequenas rodas de conversa, elas descreveram oralmente o seu desenho, explicando suas escolhas. A interpretação desses desenhos indica que: a) as mídias se fazem presentes, mas não são determinantes; b) as representações predominantes podem ser incluídas no rol das brincadeiras tradicionais; c) outro tipo significativamente representado foram as esportivas. Sugere-se que a escola deveria contribuir para ampliar o repertório lúdico, por ser instância privilegiada de socialização das novas gerações.

Palavras-chave: infância; brincadeiras; desenho; Brasília.

Abstract

Childhood and the education of the body: medias in the face of traditional games

Being a typical childhood activity, games contribute to the children's learning, socialization and integral development. Aiming to describe and interpret the preferred games of children of both sexes, it was developed an inventory methodology, based on a 145-pieces collection of children's drawings. Furthermore, to recognize tendencies within the children's playing culture, the youngsters, ranging from 6 to 12 years old, were asked to draw their favorite games. Subsequently, in little round-table discussions, they described their drawings and explained their choices. The interpretation of these drawings indicates that: a) the medias are present, although not as decisively; b) the most prominent representations may figure amongst the traditional games; c) sportive games were significantly represented by participants. It is suggested that the school should contributed to expand its repertoire of games, being a privileged arena for a new-generation's socialization.

Keywords: childhood; games; drawings; Brasília.

178

Resumen

Infancia y educación del cuerpo: los medios ante los juegos tradicionales

Actividad típica de la infancia, el juego contribuye a la socialización, aprendizaje y desarrollo integral de los pequeños. Con el objetivo de describir e interpretar los juegos favoritos de niños de ambos sexos, una metodología fue desarrollada en forma de inventario, con base en una colección de 145 dibujos infantiles. Para conocer tendencias de la cultura lúdica infantil, se solicitó que niños entre 6 y 12 años de edad, estudiantes de escuelas públicas de Brasilia, dibujaran su juego preferido. En seguida, en pequeñas ruedas de conversación, ellas describieron oralmente su dibujo, explicando sus elecciones. La interpretación de esos dibujos indica que: a) los medios se hacen presentes, pero no son determinantes; b) las representaciones predominantes pueden incluirse en el rol de los juegos tradicionales; c) otro tipo significativamente representado fueron los juegos deportivos. Se sugiere que la escuela debería contribuir a ampliar el repertorio lúdico, por ser instancia privilegiada de socialización de las nuevas generaciones.

Palabras clave: infancia; juegos; dibujo; Brasilia

Introdução

A presença das mídias e dos diversos artefatos eletrônicos no cotidiano infantil pode gerar preocupação entre pais e professores. Aos olhos dos adultos, as crianças parecem gastar mais tempo do que deveriam assistindo à TV, jogando *videogame* ou se divertindo no celular, quando se espera que elas se dediquem a leituras, atividades esportivas e brincadeiras ao ar livre. As mídias têm modificado a infância, interferindo na produção cultural infantil, bem como nas brincadeiras. Para compreender essa tendência, solicitou-se que crianças entre 6 e 12 anos de idade, estudantes de escolas públicas de Brasília, desenhassem sua brincadeira preferida e, em seguida, expusessem oralmente o seu desenho. A partir desse inventário, foi possível compor uma coleção de desenhos infantis.

A inspiração para montar essa coleção veio de outra, que se encontra no acervo do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB/USP). Já se passaram oitenta anos desde que Mário de Andrade se tornou Diretor do Departamento de Cultura e Recreação da cidade de São Paulo. Naquela ocasião, o modernista reuniu mais de dois mil desenhos produzidos por crianças frequentadoras dos Parques Infantis de São Paulo (Coutinho, 2002). O projeto dos Parques Infantis era sustentado, entre outras ideias, na proteção da infância contra o cinema e o teatro, considerados por muitos pioneiros da educação brasileira “distrações sedentárias”. Fernando de Azevedo (1960) justificava a importância dos Parques Infantis para evitar o abandono dos jogos antigos, dos folguedos e das cantigas de roda, provocado pelas fábricas e pela intensidade da vida urbana. A despeito disso, a irreverência infantil não deixou de representar em seus desenhos daquele período alguns personagens midiáticos, como o “Príncipe Valente”, protagonista de uma tira de jornal criada por Hal Foster, em 1937.

Considerando esses elementos, o objetivo foi descrever e interpretar as brincadeiras preferidas das crianças pesquisadas, com base em desenhos e conversas com os participantes. Destacaram-se dois eixos de interpretação: a evidência das mídias nas brincadeiras desenhadas, bem como as preferências de meninos e meninas.

Abordagens teóricas sobre a brincadeira

A brincadeira é uma atividade típica da infância e contribui para a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos pequenos. Friedrich Fröbel foi um dos pioneiros dessa perspectiva. Em 1840, fundou o *Kindergarten*, em Bad Blankenburg, no sul da Alemanha, onde as crianças pequenas aprendiam mediadas por jogos e brincadeiras (Fröbel, 1986). Além disso, considerava a observação das brincadeiras e dos jogos uma forma de conhecer as crianças, seus sentimentos e pensamentos (Arce, 2002). Em consonância com seu contexto histórico-filosófico, Fröbel considerava a consciência humana e o próprio ser humano como partes da realidade divina, rejeitando os fundamentos da razão como base de categorias e significações. Desse modo, sua pedagogia visava produzir a unidade entre o divino

e o ser humano, entre o meio externo e o interior de cada um de nós (Koch, 1985). Desde então, diversas interpretações sobre a brincadeira já forjaram narrativas das áreas de conhecimento que se dedicam a compreender a infância e as crianças (Kishimoto, 2008).

Em contraste com esse pensamento idealista acerca das crianças e suas brincadeiras, essas práticas não são fenômenos naturais. As crianças brincam, pois alguém as ensina. Nesse sentido, a cultura dos adultos possui relação direta com essas brincadeiras. Todavia, as crianças não reproduzem fielmente a cultura proveniente do mundo dos adultos, pois compartilham e criam cultura com os seus pares. Uma tendência recente, divulgada pela sociologia da infância, destaca a brincadeira como elemento da cultura produzida pelas crianças. A brincadeira se caracteriza, segundo Corsaro (1997, 2005), como tempo e espaço onde as crianças, além de viverem a infância entre seus pares, atuam criativamente.

Igualmente, para Brougère (2001), o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social. O ato de brincar no âmbito escolar pode ainda não ser visto como capaz de se tornar eixo condutor do processo educativo, tampouco dentro da sala de aula, excluindo, assim, a valorização da brincadeira no sentido da aprendizagem. Entretanto, de acordo com Freitas e Stigger (2015), compreender as motivações, as formas de apropriações e os significados que as crianças atribuem às brincadeiras pode diminuir a distância simbólica entre o professor e o aluno, isto é, pode inovar o processo “tradicional” de aprendizagem, passado de geração a geração.

No período de Fröbel (1782-1852), era incomum encontrar crianças inseridas em instituições escolares vivenciando suas brincadeiras. Contudo, hoje, as brincadeiras fazem parte das representações do cotidiano infantil e podem ser definidas como um dos seus momentos mais relevantes, pois possibilitam diversificadas formas de expressão às crianças. As brincadeiras infantis e os tempos e espaços escolares são dimensões relacionadas, tanto pelo valor lúdico que o ato de brincar recebe no universo das crianças, quanto por seus significados no contexto escolar, seja no recreio, dentro da sala de aula, entre uma atividade e outra, seja no parquinho.

Destarte, as brincadeiras podem ser consideradas práticas corporais, ou seja, fenômenos que se manifestam, necessariamente, ao nível corporal e são constituídos por manifestações da cultura de movimento, como jogos, danças, esportes e outras atividades. De acordo com Silva e Damiani (2005), esses fenômenos podem ser compreendidos como uma forma de linguagem com forte enraizamento corporal que, em algumas ocasiões, escapam ao domínio do consciente e da racionalização. Essas práticas delineiam pedagogias que intervêm sobre o corpo, nele imprimindo as marcas do processo histórico, político e cultural. A educação do corpo, por conseguinte, é “uma produção significativa da atividade social de homens concretos, tem um caráter polissêmico, que permite evocar sempre a ideia de movimento, de passagem, de transformação, na constituição de pedagogias e de políticas voltadas ao corpo, em suas permanências, rupturas e continuidades” (Soares, 2006, p. X).

Brincadeiras na legislação educacional

Sobretudo, brincar é considerado atualmente um direito de todas as crianças. No Brasil, há ampla fundamentação jurídica sobre “o direito de brincar” e, de acordo com os pressupostos apontados por Franco (2008, p. 207), na sociedade contemporânea, está presente a reflexão de que “[...] a infância é um lugar de direitos e liberdade, onde as crianças são consideradas sujeitos de direitos e não meros objetos de intervenções do mundo adulto”. Ressalte-se o artigo 277 da Constituição Federal de 1988, complementado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[...]

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; [...]. (Brasil. Lei nº 8.069, 1990).

Em adição, encontram-se salvaguardas brasileiras de fácil acesso para professores referentes à importância das brincadeiras para as crianças no âmbito educacional. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as brincadeiras são consideradas uma forma de interlocução entre os conteúdos de danças, artes, jogos, atividades expressivas, matemática, história e outras disciplinas da educação básica (Brasil. MEC, 1997). Nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DNCEI), “[...] as brincadeiras, ao lado das interações sociais, constituem um eixo norteador das práticas pedagógicas que compõem o currículo de uma escola” (Brasil. CNE, 2009, art. 9º). Participantes do currículo, seu significado transcende o “brincar por brincar”, trazendo reflexões e sendo dotadas de experiências, a fim de formar sujeitos críticos e sensíveis.

181

Desenho infantil e pesquisa com crianças

A metodologia foi desenvolvida em forma de inventário, com base no material empírico de pesquisas produzidas preliminarmente (Machado, 2013; Passos, 2013; Freitas, 2015; Praça, 2016; Ferreira, 2017; Barreto, 2018). Para conhecer tendências da cultura lúdica infantil, durante trabalho de campo empreendido em escolas de Brasília, solicitou-se às crianças que desenhassem sua brincadeira preferida. As produções criativas não tinham um padrão para serem realizadas. Foram utilizadas folhas brancas de tamanho A4, lápis de cor, canetinhas e giz. Em seguida, em pequenas rodas de conversa, as crianças descreviam oralmente o seu desenho, explicando suas escolhas.

A partir dessas atividades, foi possível compor uma coleção de desenhos infantis formada por 145 peças. A pesquisa, feita mediante o consentimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, teve como sujeitos crianças, sendo a maior parte delas entre 6 e 12 anos, de seis escolas públicas, abarcando cinco Regiões Administrativas do Distrito Federal. Além da Asa Sul e da Asa Norte

no Plano Piloto, foram visitadas escolas localizadas fora da região central, como Ceilândia, Riacho Fundo II, Arniqueira e São Sebastião (a única pertencente à zona rural). O número de crianças participantes por escola variou entre 23 e 29 crianças, indicando o equilíbrio da amostra. O período da pesquisa abrangeu os últimos seis anos, ou seja, de 2013 a 2018.

Mas o que é o desenho infantil? Entre as muitas compreensões desse produto cultural, ressaltamos as abordagens histórico-sociais do desenho referenciadas a partir de correntes que se situam nas ciências sociais, na antropologia e na própria psicologia (Gobbi; Leite, 2002).

Para Vigotski (1999), a arte é uma atividade total, manifestação criativa da tensão entre intelectual e emocional, pensamento e sentimento, conhecimento e afetividade. De acordo com essa visão, a criança é um ser que interage socialmente, e as relações estabelecidas são constituidoras de suas funções psicológicas. Por isso, o desenho das crianças estaria relacionado a suas experiências anteriores, que se constituem em condições concretas das possibilidades imaginativas do sujeito-criador. Dessa forma, a imaginação e a realidade cotidiana, mediadas pela linguagem, fundem-se na composição do desenho daquilo que a criança conhece. Os desenhos são, então, signos constituídos pelas interações sociais (Gobbi; Leite, 2002).

Essa visão estabelece uma relação entre as realidades socioculturais e os desenhos das crianças, os quais “são, por assim dizer, instrumentos nas mãos do pesquisador e, por que não, do professor, para que grande parte deste universo seja conhecido. Documentam a realidade vivida e podem servir como fonte para reflexão e transformação da mesma” (Gobbi; Leite, 2002, p. 109). Os desenhos podem ser compreendidos ainda como abstração, cognição e comunicação. Assim, em algum nível, podem ser apreciados e compreendidos por aqueles que compartilham de uma mesma realidade social e histórica.

Em adição, os desenhos infantis são considerados fontes indiciárias da infância, ou seja, constituem-se como documentos históricos e marcas sociais das crianças, pois, “concebendo a criança como construtora de culturas, seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas nas quais está inserida” (Gobbi, 2012, p. 136). Em outras palavras, a autora assegura que os desenhos podem ser compreendidos como fontes documentais que nos informam sobre as crianças e sobre as infâncias em diferentes contextos sociais, históricos e culturais, isto é, eles demonstram a cultura das crianças.

Vale enfatizar que, de acordo com as proposições histórico-sociais acima apontadas, o desenho das crianças não estaria aprisionado ao determinismo social. Sendo uma linguagem, ele daria às crianças a possibilidade de (re)significar, (re)inventar e, virtualmente, transgredir a própria realidade na qual se inserem. O desenho das crianças, ao mesmo tempo em que se realiza numa dada realidade social, poderá vir a modificá-la, pois também é expressão de uma cultura instituinte, o campo social aberto de possibilidades. Portanto, os desenhos não são meros retratos da realidade, e sim representações, imaginações ou, ainda, desejos.

Brincadeiras preferidas

Estudantes com idades entre 6 e 12 anos de idade, de escolas públicas de Brasília, registraram suas brincadeiras favoritas em desenhos. Duas escolas situam-se na região central de Brasília (Escola Classe 209 Sul e Escola Classe 407 Norte), três se localizam periféricamente no Distrito Federal, mas em regiões urbanas (Escola Classe 19 da Ceilândia, Centro Educacional Infantil Riacho Fundo II e Escola Classe Arniqueira) e uma está situada em zona rural de São Sebastião (Escola Classe Aguilhada).

Após a descrição e interpretação dos 145 desenhos obtidos, evidenciaram-se, por escola, os seguintes tipos de brincadeiras: tradicionais, midiáticas, esportivas e outras brincadeiras (Tabela 1).

Tabela 1 – Percentual dos tipos de brincadeiras representados pelas crianças, por escola, em relação ao total de 145 de desenhos

Escola	Tipos de brincadeiras			
	Tradicionais	Midiáticas	Esportivas	Outras
Escola Classe 19 da Ceilândia	16,4	31,2	15,9	–
Escola Classe 209 Sul	18,0	62,5	–	–
Centro de Educação Infantil Riacho Fundo II	14,8	–	31,8	12,5
Escola Classe Aguilhada	23,0	–	4,5	25,0
Escola Classe Arniqueira	18,0	6,3	13,6	45,8
Escola Classe 407 Norte	9,8	–	34,2	16,7
Total	100	100	100	100

Fonte: Os autores.

A preferência dos participantes por tipo de brincadeiras sugere reflexão sobre os sentidos que as crianças conferem às mídias no universo lúdico infantil (Gráfico 1).

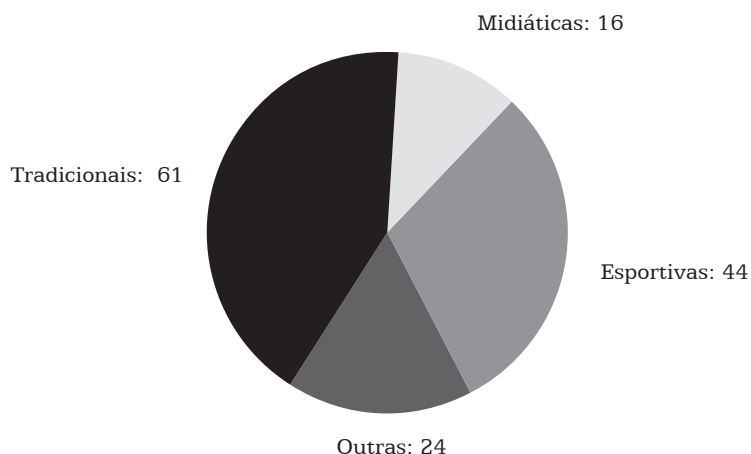


Gráfico 1 – Quantidade de brincadeiras por tipo, considerando o total de 145 desenhos

Fonte: Os autores.

Embora as crianças de Brasília na atualidade registrem a presença das mídias entre as brincadeiras preferidas (Gráfico 1), observamos que a ocorrência é de apenas 11% de desenhos da coleção.



Figura 1 – Minha brincadeira preferida é videogame!

Autor: Elton Johne, 12 anos de idade, de Ceilândia.

Fonte: Machado (2013).

184

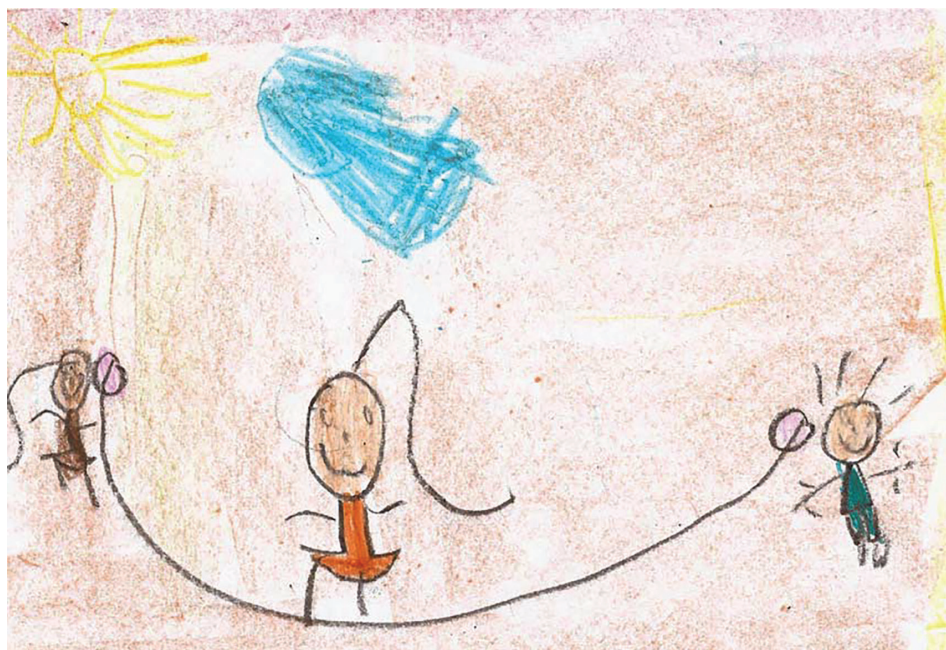


Figura 2 – Minha brincadeira preferida é pular corda!

Autor: Guilherme Felipe, 6 anos de idade, de Riacho Fundo II.

Fonte: Freitas (2015).

As mídias têm modificado a infância, interferindo na produção cultural infantil, bem como nas brincadeiras. Contudo, ao lado do interesse pelas mídias, notamos que as crianças ainda gostam de jogar futebol, brincar de correr e pular corda (Figura 2). A interpretação dos desenhos das crianças de Brasília indica que as mídias se fazem presentes, mas não são determinantes nos desenhos recolhidos. As representações predominantes poderiam ser incluídas no rol das brincadeiras denominadas “tradicionais”, representando 42% das produções. Além das atividades citadas anteriormente, destacam-se ainda: pipa, queimada, carrinho, casinha, amarelinha, parquinho e polícia e ladrão.

As brincadeiras preferidas dos meninos são futebol, carrinho, brincar na rua e brincar na quadra, e as das meninas, pique alto, pique pega e boneca. De acordo com Passos (2013), o distanciamento entre meninos e meninas pode ser confirmado por meio das produções gráficas, nas quais a maioria das crianças faz a representação brincando com colegas do mesmo gênero. De acordo com a autora, uma observação importante envolvendo os gêneros é que, nas brincadeiras de pique alto, pique esconde, pique pega e as suas variações, as crianças estabelecem um elo no qual meninos e meninas interagem. Entre os desenhos aqui interpretados, salientou-se um no qual duas meninas e um menino pulam corda (Figura 2). Em contrapartida, Altmann, Mariano e Uchoga (2012) afirmam que os meninos e as meninas têm formas diferentes de brincar, que estão atreladas ao ambiente educacional, bem como às regras sociais estabelecidas, sugerindo, assim, que as diferenças entre os gêneros podem ser oriundas das regras sociais.

Além das brincadeiras midiáticas e tradicionais, outro tipo significativamente representado nos desenhos foram as brincadeiras esportivas, como natação (Figura 3), vôlei e basquete, que atingiram 30,5% entre as preferências dos participantes.



Figura 3 – Minha brincadeira preferida é natação!

Autora: Carla, 11 anos de idade, da Asa Norte.
Fonte: Ferreira (2017).

Cabe ressaltar algumas interpretações aparentemente contraditórias acerca dos desenhos da coleção. Destacam-se os resultados das duas escolas localizadas em região central da cidade. O grupo de participantes da Escola Classe 209 Sul, situada na Asa Sul do Plano Piloto, foi o que mais evidenciou preferência por brincadeiras midiáticas. De forma contrastante, o grupo da Escola Classe 407 Norte, situada igualmente em região central, ou seja, na Asa Norte do Plano Piloto, indicou preferência por brincadeiras esportivas. Note-se que esta última escola funciona em regime integral e oferece aos estudantes atividades esportivas diversificadas, em turno contrário, no Centro Integrado de Educação Física (CIEF). Desse modo, confirma-se a perspectiva, anteriormente assinalada, de que o desenho reflete em alguma medida o contexto cultural e educacional dos participantes, pois as experiências vivenciadas em espaços esportivos propiciam a formação do gosto e das preferências lúdicas das crianças.

Em outra mirada sobre os desenhos, na Escola Aguilhada, única entre as seis pesquisadas localizada em zona rural, observa-se que as crianças indicaram brincadeiras tradicionais como suas preferidas e, entre essas, destacaram o parquinho da escola (Figura 4). Esse representa o único equipamento de lazer da comunidade infantil no local onde está situada a escola (km 35 da Rodovia Brasília/Unaí), na zona rural de São Sebastião, no Distrito Federal. Esse aspecto confirma a relevância social da escola como reduto da infância e de suas brincadeiras.



Figura 4 – Minha brincadeira preferida é o parquinho!

Autora: Manuela, 7 anos de idade, zona rural de São Sebastião.
Fonte: Praça (2016).

Considerações finais

Apesar da tendência predominante por brincadeiras tradicionais e esportivas no gosto das crianças participantes, não se pode desconsiderar a presença de discursos midiáticos que povoam o imaginário infantil. Ademais, as mídias se conjugam hoje em dia ao cenário de violência urbana, limitando o acesso das crianças às brincadeiras em ruas e praças de grandes centros urbanos, como é o caso de Brasília. De acordo com a pesquisa desenvolvida em Ceilândia (DF) por Machado e Wiggers (2012), as crianças indicaram preferência por brincar em praças. Contudo, muitas destacaram os perigos de frequentar os espaços públicos de lazer ocupados por gangues e usuários de drogas. Diante disso, a escola seria um “porto seguro” para crianças e jovens, pois nas ruas estariam sujeitas à violência (Behmoiras, 2011).

Conforme assinalado, a escola representa um espaço privilegiado para brincadeiras. Mas, como os professores podem lidar com o avanço das mídias no território do brincar? Diante desse desafio, à escola caberia contribuir para ampliar o repertório lúdico, por ser instância de socialização das novas gerações. O sentimento de “infância perdida” pode ser substituído pelo reconhecimento dos processos híbridos da cultura infantil, como aqueles em que as crianças representam novos jogos inspirados em personagens e roteiros cinematográficos, exercendo, a seu modo, a criatividade (Wiggers, 2012). Sobretudo da escola se esperam mediações que favoreçam o questionamento e a reflexão sobre as narrativas midiáticas por parte das crianças, conforme sugerem inúmeros estudos no campo da mídia-educação (Fantin; Girardello, 2008; Hobbs; Moore, 2013).

A continuidade desta pesquisa aprofundará o contexto sociocultural das crianças pesquisadas, visando estabelecer relações mais sofisticadas entre esse contexto e as preferências lúdicas das crianças. Além disso, trabalhos de campo em desenvolvimento abrangerão crianças de outras regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Sudeste e Sul. Igualmente, serão recolhidos desenhos em outros países, como Portugal e Alemanha, e, em breve, novos resultados em perspectiva comparada serão divulgados, com o objetivo de estabelecer diálogos interpretativos entre repertórios de brincadeiras infantis situadas em contextos e tradições culturais distintas.

Referências bibliográficas

ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOGA, L. A. R. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-301, abr./jun. 2012.

ARCE, A. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis: Vozes, 2002.

AZEVEDO, F. de. *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BARRETO, A. C. *Brincadeiras de todos: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília*. 2018. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BEHMOIRAS, D. C. *Educação física escolar e sua interface com o esporte e a mídia*. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental*. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, W. *The sociology of childhood*. Thousands Oaks: Pine Forge, 1997.

COUTINHO, R. G. *A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade*. 2002. 144 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FANTIN M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). *Liga, roda e clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papyrus, 2008.

FERREIRA, I. V. *Brincadeiras infantis: uma comparação entre a escola classe e a escola da ponte*. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FRANCO, R. R. *A fundamentação jurídica do direito de brincar*. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

FREITAS, M. V; STIGGER, M. P. As brincadeiras nas aulas de educação física e seus significados para as crianças. *Motrivência*, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 74-83, set. 2015.

FREITAS, T. da C. *A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados*. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FRÖBEL, F. W. A. *Kommt, lasst uns unsern Kindern leben*. Berlin: Volkseigener, 1986.

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.

GOBBI, M.; LEITE, M. I. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, M. I. *Ata e desata: partilhando uma experiência de formação continuada*. Rio de Janeiro: Raval, 2002. p. 93-148.

HOBBS, R.; MOORE, D. C. *Digital and media literacy education: teaching digital media and popular cultures in elementary school*. Thousand Oaks: Corwin, 2013.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KOCH, D. *Desafios da educação infantil*. São Paulo: Loyola, 1985.

MACHADO, S. da S. *Vivo ou morto? O corpo sob olhares de crianças*. 2013. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

MACHADO, S. da S.; WIGGERS, I. D. Imagens da infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 966-984, out./dez. 2012.

PASSOS, E. R. A. P. *A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil*. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PRAÇA, T. R. de M. *Práticas corporais infantis em campo: a relação infância e corpo em uma escola do campo do Distrito Federal*. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22060/1/2016_Thain%3%A1RodriguesdeMouraPra%3%A7a.pdf>.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs.). *Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física*. Florianópolis: Naembla Ciência e Arte, 2005.

SOARES, C. L. Prefácio. In: OLIVEIRA, M. A. T. de (Org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. IX-XIV.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WIGGERS, I. D. “Eu fiz um robô com rodas e tomada misturado com uma pessoa qualquer”: um estudo sobre representações corporais de crianças. In: ARROYO, M.; SILVA, M. R. da (Orgs.). *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança – por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 303-330.

Ingrid Dittrich Wiggers, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora associada da Universidade de Brasília (UnB), credenciada nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e em Educação. Pesquisadora visitante da Universidade de Chicago (UC), da Southern Illinois University (SIU), em Carbondale, USA, e do Ibero-Amerikanisches Institut, em Berlim, Alemanha. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede, na UnB. Líder do “Imagem – Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação”. Pesquisadora do núcleo da Rede Cedes (Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e Lazer), na UnB.
ingridwiggers@gmail.com

Mariana da Silva de Oliveira, licenciada em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB), é pesquisadora do “Imagem – Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação” e bolsista de iniciação científica do CNPq.
marioliveira_a@hotmail.com

Ivan Vilela Ferreira, doutorando em Educação Física na Universidade de Brasília (UnB), é pesquisador visitante na The Swedish School of Sport and Health Sciences (GIH), em Estocolmo, Suécia. Pesquisador do “Imagem – Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação” e bolsista da Capes.
ivanvilela74@gmail.com

190

Recebido em 11 de abril de 2018

Aprovado em 2 de julho de 2018