

# **PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE E SUAS ECOLOGIAS DO ENSINAR: NOTAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE**

## **PEDAGOGY OF CORPOREALITY AND ITS ECOLOGIES OF TEACHING: RATINGS FOR THE TEACHING WORK**

**Pierre Normando Gomes-da-Silva<sup>1</sup>**  
Universidade Federal da Paraíba

### **RESUMO**

Este artigo discute a categoria analítica Ecologias do Ensinar, pertencente ao Diagrama Programático da Pedagogia da Corporeidade, que toma a situação de movimento, especialmente o jogo, como pivô educativo na formação do *Ser Brincante*. Trata-se de um ensaio teórico-metodológico sobre os modos de proceder no ensino da educação física, a partir dos conceitos de Ecologia Pessoal, Ecologia Social e Ecologia Ambiental. As orientações e procedimentos delineados nessas ecologias decorrem do resultado de pesquisas na educação.

**Palavras-chave:** Corporeidade. Ensino. Procedimentos pedagógicos. Ecologia.

### **1 DIAGRAMA PROGRAMÁTICO DA PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE**

Objetivamos nesse ensaio tratar sobre procedimentos de ensino na educação física, entendendo-os como estratégias que os professores podem lançar mão de acordo com sua concepção de educação e do contexto social, dos recursos pedagógicos disponíveis na instituição, das necessidades de aprendizagem e dos interesses dos aprendizes. Segundo o resultado das pesquisas sobre os diferentes modos de ensinar dos professores na Europa, apresentadas por Gauthier et. al. (1998, p.203), revelam que as estratégias têm influência no comportamento e no êxito de professores e aprendizes.

Essas estratégias de ensino serão apresentadas a partir da Pedagogia da Corporeidade (GOMES-DA-SILVA, 2011; 2014a). Dizer Pedagogia da Corporeidade (PC) significa explicitar uma abordagem da EF que compreende a situação de movimento como espaço educativo-terapêutico, pertencente ao campo da linguagem, que possibilita a aprendizagem de um modo lúdico de se perceber e se envolver com o mundo. Essa proposição vem sendo desenvolvida no Laboratório de Estudos e

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação – LEPEC/GEPEC-Cnpq. Lotado no Departamento de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal da Paraíba. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação/UFPB e no Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba. E-mail: pierrenormandogomesdasilva@gmail.com

Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação – LEPEC, desde o ano de 2006, a partir das respostas que têm ofertado às diferentes realidades institucionais. O movimento humano, como objeto de ensino da educação física, é compreendido como situações lúdicas de movimento, que podem ser sistematizadas em ginásticas, programas de treinos, danças, esportes, atividades recreativas ou de lazer, práticas coreográficas e/ou circenses, técnicas terapêuticas, exercícios educativos desportivos, lutas, brincadeiras populares e tantas outras manifestações do jogo.

Nessas diferentes situações lúdicas de movimento privilegamos seu caráter ontológico, ou seja, interessa-nos as possibilidades relacionais que essas situações oferecem para compreensão do próprio ser em sua capacidade de perceber e se relacionar com o mundo em que vive. Partimos da compreensão heideggeriana do *Ser-com-os-outros*, em que o sujeito não é um dado sem mundo, nem muito menos um eu isolado sem outros. Portanto, são situações de movimento investigadas e tratadas pedagogicamente como modos de ser-com-os-outros, portanto, manifestações do *Dasein* ou da abertura existencial para perceber e responder a tudo que está em sua presença.

A situação de movimento é analisada na relação, co-existência ou interdependência entre agente e ambiente. Essa teoria pedagógica pode ser apresentada de forma estruturada por meio de diagramas conceituais. Entendemos que o papel da teoria é ajudar-nos em responder às perguntas que a realidade nos faz. O pressuposto da Pedagogia da Corporeidade é sistêmico ou ecológico, por isso pode denominar-se de Ecorporeidade, já que corporeidade parece referir-se apenas a interação corpo-mente, descolado do ambiente. Adotamos o ecológico porque nosso conceito de corporeidade está focado nas relações, interações ou interdependências entre os seres, pessoa-ambiente (Gomes-da-Silva, 2014a).

Nosso paradigma ôntico-ontológico nos leva a compreender as situações lúdicas de movimento (jogo) em sua totalidade entrelaçada (espaço, tempo, objetos, ações, contexto histórico-cultural e psíquico), considerando-as como horizonte de possibilidades (ontológico) e tomadas de decisões efetuadas (ôntico). Assim, a PC tem nos ajudado a responder perguntas advindas da realidade educacional, por exemplo: *Questão 1* - Qual a especificidade da EF na formação do humano? A EF existe para contribuir na formação do *ser brincante* por meio do jogo; *Questão 2* - Como investigar e tratar pedagogicamente o jogo, para favorecer a aprendizagem do *ser brincante*? Essa pergunta nos serve de guia para estruturamos um mapa conceitual, estruturado em dois

diagramas. Um Diagrama Ontológico, que trata das possibilidades e aberturas do ser nas situações de movimento. E outro ôntico, Diagrama Programático, que refere-se ao caminho metodológico por nós escolhido.

No *Diagrama Ontológico da Pedagogia da Corporeidade- DOPC* (GOMES-DA-SILVA, 2014a) estão delineadas as Categorias Analíticas da corporeidade: “Zona de Corporeidade”, “Processos de Modelagem e Modelização” e “Processos de Configuração do Atiramento e Configuração Poetante”. Este Diagrama refere-se à conceptualização dos fenômenos que ocorrem na configuração do ser no mundo, portanto, apresenta as categorias explicativas dos processos de configuração do ser no mundo com vistas ao ser brincante.

O *Diagrama Programático da Pedagogia da Corporeidade*, refere-se as categorias propositivas de investigações e sistematizações de jogos que promovam o encontro do ser lúdico no mundo. Neste diagrama estão delineadas duas categorias de intervenção docente, uma mais procedimental (didática) e outra mais conceitual (semiótica). A categoria *Didática do Jogo*, refere-se as escolhas procedimentais de estratégias e desempenho docente na prática educativa. E o trabalho de investigação, também docente, refere-se a interpretação das situações de movimento e dos métodos de formação de professores, daí decorrentes. Essa categoria denomina-se *Semiótica do Jogo*, já que analisa as situações lúdicas de movimento, como sistemas de signos em multiplicação ou semiose.

Ambas as categorias (Didática e Semiótica) decorrem da categoria analítica central que é o jogo ou situação lúdica de movimento, compreendida como pivô para a aprendizagem do ser brincante (GOMES-DA-SILVA, 2006; 2007; 2009; 2011). O desenho do Diagrama Programático da Pedagogia da Corporeidade (DPPC), em sua forma completa encontra-se com duas categorias analíticas desdobradas em suas categorias empíricas. Resolvemos tornar todas essas categorias visíveis (Figura 1), na forma de uma tríplice espiral intercomunicativa, para situar a amplitude epistemológica da PC. Neste artigo, estaremos apresentando o diagrama programático e deste apenas uma categoria empírica: *ecologias do ensinar*.

Uma espiral desdobrando-se do seu epicentro, que é o jogo, em duas outras espirais interligadas. Este DPPC, na forma desta tríade de espirais inter-relacionadas, resolvemos destacar a Categoria Analítica DIDÁTICA, como uma das espirais do DPPC, com pelo menos cinco arcos de circunferências interdependentes e

complementares, que são as Categorias Empíricas: *Aula-Laboratório*; *Ecologias do Ensinar*; *Ecologias do Aprender*; *Ecologias do Jogar* e o *Ser Brincante*.

**Figura 1:** Diagrama Programático da Pedagogia da Corporeidade (DPPC)



**Fonte:** Elaboração Pessoal

O núcleo desta espiral é a *Estruturação da Aula-Laboratório*. É o ponto de onde todo o trabalho inicia, termina e recomeça, numa produção de sentido sem fim, ou seja, numa semiose. A situação de movimento que nos referimos na PC não é cultura corporal nem habilidades motoras, mas jogos, a partir dos quais organizamos as experiências do Sentir, ReAgir e Refletir (GOMES-DA-SILVA, 2015).

O segundo arco de circunferência é tematizado pelas *Ecologias do Ensinar*, que se refere ao trabalho docente de cuidar de si (Pessoal), do outro (Social) e do entorno (Ambiental). É o hábitat da relação do professor consigo mesmo, com o conhecimento vivido, com os outros e com o meio ambiente. O trabalho do professor é de docência, que envolve conhecimentos e cuidados, portanto também terapêutico, já que está atento ao que se passa no contexto existencial seu e dos demais participantes, facilitando a formação do ser brincante.

No terceiro arco de circunferência temos as *Ecologias do Aprender*. Apostamos no entendimento que aprender é se envolver com o mundo, ampliando a esfera de relações. A assimilação do mundo se dá pelas interações culturais estabelecidas,

mediadas pelo signo. O tema não é se apropriar de conhecimentos, tecnologias, habilidades ou valores, como coisas cumulativas, existentes fora de si, mas compreender (aprender com) e compreender-se nas interações. Aprendizagem como envolvimento “[...] com as mudanças necessárias nos nossos hábitos e comportamentos em relação ao planeta e aos outros [...]” (SÁ; ANDRADE, 2008, p.115). A aprendizagem se dá em níveis de envolvimento com a vida: Interação, Implicação e Integração: interação refere-se as experimentações e descobertas; implicação decorre em comprometimento ético com o aprendido; integração correspondente ao conhecimento noético, o sentir-se um com a circunstância. Esses conhecimentos assimilados produzem efeitos na saúde individual e social.

O quarto arco de circunferência desta espiral refere-se às *Ecologias do Jogar*, pertencente aos possíveis modos de operar no jogo, traduzidos também numa tríade: Audácia, Artifício e Astúcia. Audácia é uma atitude de atrevimento, de correr risco, de enfrentar o desafio do jogo. Artifício são habilidades adquiridas e aperfeiçoadas para realizar o desejo audacioso. Astúcia é a maneira de driblar os obstáculos, de enganar as dificuldades, de superar-se num fingimento, blefe, que compreende a sagacidade do jogador.

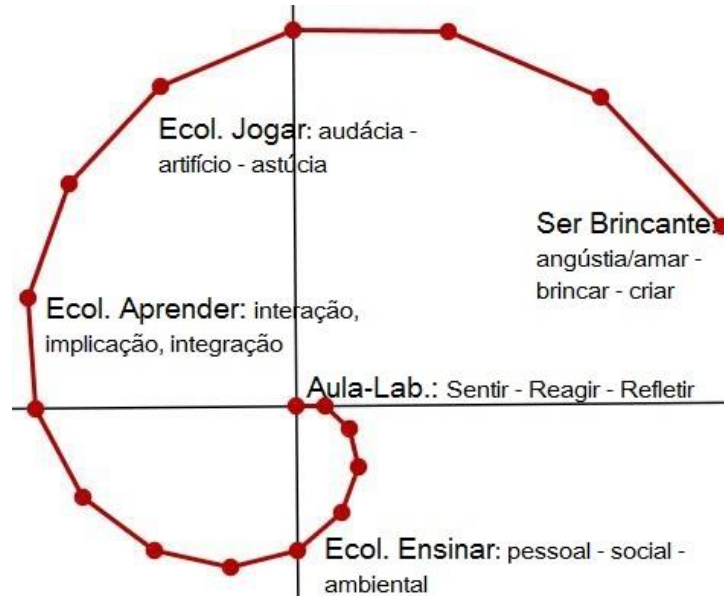
E o quinto arco de circunferência, que abarca todos os demais arcos, refere-se a formação do *Ser Brincante*, uma conduta que emerge em meio a angústia e sua assimilação amorosa em atos de brincar e criar. No trabalho docente ou na aprendizagem discente o brincar envolve a todos, porque a Pedagogia da Corporeidade persegue os “[...] fundamentos perdidos do humano: amar e brincar [...]”, no dizer de Maturana e Verden-Zoller (2004).

[...] O amor é a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como é no presente, sem expectativas em relação às consequências da convivência, mesmo quando seja legítimo esperá-las[...] o brincar, como relação interpessoal, só pode acontecer no amor; que uma relação interpessoal que ocorre no amor é necessariamente vivida como brincadeira (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p.223-224).

A formação do ser brincante ocorre em meio as situações pedagógicas de conflito e angústia, nas quais se realiza uma assimilação em amor e responde numa ação interpessoal do brincar, para que o coletivo educandos-educadores crie uma nova forma de vida. A criatividade assim não é uma técnica de ensino nem um objetivo educacional, mas uma forma de viver em amor, adquirida numa situação de conflito consigo mesmo

e com o mundo, resultando em repostas brincantes. Daí a tríade: Angústia/Amor – Brincar – Criar, num ciclo de expansão, mediado pelo conflito de existir. Para deixar visível essa exposição introdutória da Categoria Analítica DIDÁTICA DO JOGO do diagrama (DPPC), resolvemos apresentar a figura 2.

**Figura 2-** Diagrama das Categorias Didáticas do DPPC



**Fonte:** <http://obaricentrodamente.blogspot.com.br/2012/01/construcao-geometrica-da-espiral-de.html>

Nesse último arco (*ser brincante*) remetemos à primeira categoria do diagrama (DPPC), aquela que engendrou todo o mapa conceitual das três espirais, a Situação Lúdica de Movimento (jogo). Tomada aqui como resultado de um modo de enfrentamento do mundo, em meio às angústias interiores e lutas exteriores. Não se trata de uma proposição do brincar simplificado, nem do aprender a aprender, próprio da lógica do consumo. A situação lúdica com suas exigências de inteireza, atenção, enfrentamento e resposta criativa, consiste no pivô de aprendizagem para um viver amoroso, brincante e criativo, característico da “corporeidade poetante” (GOMES-DASILVA, 2011).

## **2 SITUAÇÃO DE MOVIMENTO COMO PIVÔ DA APRENDIZAGEM DO *SER BRINCANTE***

Como estamos continuamente apresentando o conceito de situação de movimento, se faz necessário apresentar minimamente este conceito. Evidente que não optamos pela nomenclatura tradicional de “movimento”, porque sempre tomamos o

movimento numa cadeia de ações e inações, nunca de modo isolado ou fragmentado. Também observamos-descrevemos-analisamos a movimentação a partir do contexto de interação com o entorno que está cadeia de movimento é produzida.

Além do mais, “movimento” está muito próximo da compreensão de deslocamento biomecânico ou mudança espacial observável. “Movimentação” é um conceito utilizado desde os estudos da Ergonomia, preocupada com a eficiência da movimentação humana entre mobiliário e equipamentos (FERREIRA; RIGHI, 2009) até aos estudos biológicos do impacto da movimentação humana na degradação ambiental ou no comportamento dos animais (MANOEL; GARCIA DA SILVA; GARCIA DA SILVA, 2010).

O conceito de movimentação abrange, portanto, a situação vivida das pessoas em meio às circunstâncias. Essa movimentação pode ser externa ou interna. Movimentação Externa se refere aos deslocamentos, manipulações e estabilizações (GALLAHUE; OZMUN, 2003) e Movimentação Interna relaciona-se com as tensões musculares e posturas, além dos processos psicológicos em ebulição (WALON, 1995; LE BOULCH, 2008).

De modo que consideramos o corpo sensível, pensando na fenomenologia de Merleau-Ponty (1994), em que apresenta a imbricação do corpo no mundo, realizando uma operação expressiva e despertando experiências estéticas em si mesmo e no outro. Também consideramos a significação social dos temas da cultura corporal, sua construção histórica e os interesses político-econômicos neles implicados (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Contudo, partimos de um pressuposto semiótico que inclui essas compreensões anteriores e as amplia, buscando linhas de reconfiguração do humano nos mais variados domínios, numa articulação estética-ética-lógica (GOMES-DA-SILVA, et.al., 2014c).

Estamos preocupados com a maneira de viver daqui em diante sobre esse planeta, num contexto de desequilíbrios ecológicos, esgotamento de recursos, injustiças e exclusão social, pobreza, violência, padronização dos comportamentos consumistas e espiritualidades obtusas, produzindo subjetividades desenraizadas, estereotipadas, reducionistas e, portanto, patológicas. A perspectiva é tomar a situação de movimento, em especial o jogo, como aquela que nos coloca no mundo, de modo crítico e criativo em resposta a provocação do próprio mundo, num processo pedagógico de re-singularização do ser, rompendo com as homogeneizações, se reinventando por meio do brincar – corporeidade poetante.



De modo que conceber a situação de movimento nessa perspectiva incluem e ultrapassam as dimensões anteriores (da percepção como experiência estética ou da cultura corporal como representação histórica, favorecedora da consciência de classe). Entendemos a situação de movimento como território existencial, que pode se tornar uma “linha de fratura”, no dizer de Guattari (2011), contra as homogeneizações. A Pedagogia da Corporeidade propõe ensinar a viver a vida com seres actantes, não mais expectantes como prefere a ciência clássica e a economia-política capitalista.

Ser actante significa perceber-se na produção da própria existência, reinventando-se nas maneiras de ser (estético-ético-lógico) com o mundo. Sendo assim, analisamos as situações de movimento, em especial os jogos, como seres actantes interagindo num contexto provocador, produzindo significação (GOMES-DA-SILVA, 2011). Isso nos leva a compreender as situações de movimento tanto produto das demandas sócio históricas, quanto produtoras de subjetividades, esta é nossa pressuposição fundante e nossa aposta educativa.

Ao contrário de representar as propriedades de um mundo predefinido, de um sujeito cognoscente separado do mundo por conhecer, compreendemos a situação de movimento como interação perceptiva com o entorno. Apoiamo-nos na teoria da Percepção Ecológica de James Gibson (1979), para a qual há sempre uma relação entre agente e ambiente. De modo que a percepção é determinada pelas intenções e capacidades do agente e pela informação disponível no ambiente. Sendo assim, além de compreender o mundo em movimento, portanto, mutável e inacabado, compreendemos também o sujeito perceptivo pelo sistema percepção-propriocepção, ou seja, o agente percebe o mundo de acordo com suas possibilidades de movimentação, oferecidas pelo próprio mundo.

Também poderíamos dizer que a situação de movimento nos coloca no mundo como seres *enactantes*, conforme pontuam Varela et al. (2001). Para os quais a percepção é acima de tudo orientação sobre o real. Percepção não é a substância do percebido no percipiente, mas componente do comportamento global. Ou seja, a situação de movimento não é um ser que primeiro existe fora de nós, ou um jogador que procura conhecer para atuar. Antes, é o próprio ato de mover-se na circunstância que cria a circunstância. É no encontro entre nossa inteligência e sensibilidade e a materialidade do mundo que nos colocamos como seres enactantes.

De modo que a situação de movimento se constitui numa terceira área entre o sujeito que objetivamente percebe e a circunstância complexa que desafia esse sujeito



perceptivo. Entre aquele que é subjetivamente provocado para agir e o entorno que oferece as possibilidades de movimentação, está a situação de movimento, em especial o jogo. Daí porque estudamos o ambiente produzido pela movimentação dos seres em interação com o mundo e temos como hipótese a subjetividade que é produzida nessa área intermediária de experimentação.

Winnicott (1975) é quem reivindica essa área ao explicitar seu conceito de objetos e fenômenos transicionais, tipificando uma área em que o ser humano forma-se. Numa é uma formação de duplo composto, realidade externa e realidade interna, mas de um triplo, cuja realidade intermediária favorece a possibilidade do indivíduo chegar ao estado de ser uma unidade, individuação. Essa área, diz Winnicott (1975, p.15), é “como um lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas”.

Assim, na PC atentamos para a tensão que se origina entre aquele que percebe o espaço/tempo/objetos e a própria circunstância provocadora da percepção. Em outras palavras, compreendermos a situação lúdica como exigente de ação ou enacção. Em nossas pesquisas (GOMES-DA- SILVA, 2005; 2006; 2007; 2011; 2013; OLIVEIRA et. al.2013; SOUSA CRUZ et al., 2012; BASTOS et.al., 2012) temos privilegiado a situação de movimento do jogo, como o pivô para a formação humana.

Seguimos a tradição romântica dos alemães aos brasileiros, de Friedrich Fröebel (1782-1852, 2001) a Rubem Alves (1933-2014, 2002). Para Fröebel o homem e mulher cultivados são aqueles constituídos num todo inter-relacionado em três domínios da vida: natureza, homem e Deus. E considera o jogo como a maior elaboração da inteireza, uma linguagem vital, porque mantém unido o sentir, o fazer e o conhecer (FRÖEBEL, 2001). Para Rubem Alves o sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida, então, a aprendizagem é para continuar vivendo. “[...] Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender ‘ferramentas’, aprender ‘brinquedos’. ‘Ferramentas’ são conhecimentos que nos permitem resolver problemas vitais do dia-a-dia. ‘Brinquedos’ são todas aquelas coisas, que não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma... nessas duas palavras, ferramentas e brinquedos, está o resumo da educação [...]” (ALVES, 2002, p.32).

Acompanhamos o entendimento de Freire e Scaglia (2003) para os quais a educação física possui apenas dois conteúdos, com fronteiras tênues, são eles: exercícios e jogos. Diríamos que são as duas grandes classes de situações de movimento, na primeira, o exercício físico como um artifício de movimento, criado para

atender uma necessidade específica, o supino plano com alteres na musculação, p.ex., é um exercício cuja finalidade no programa de treino resistido é aumentar a força do peitoral.

Exercício físico é “[...] uma atividade física planejada, estruturada e repetitiva que tem como objetivo final ou intermediário aumentar ou manter a saúde/aptidão física [...]”, conceitua Cheik (2003, p.48). Lembramos que o exercício é um dos principais constituintes da Atividade Física, que pode ser definida como qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, que resulta em gasto energético maior do que nos níveis de repouso. Já o jogo, termo originado do latim (*ludus*) é uma atividade cuja natureza ou finalidade é a diversão ou entretenimento, que visa mais ao divertimento que a qualquer outro (Houaiss, 2009).

De modo que, exercício tem uma intenção exterior à atividade e no jogo sua intencionalidade é interna. O jogo não está destinado para nada além dele mesmo. O que denominamos de graça do jogo. Sua economia é a gratuidade: joga-se porque joga. O jogo não é jogado em vista da obtenção de um benefício corporal ou social para fora dele mesmo. De modo que se o sujeito que pratica exercício, começar a praticá-lo, pela satisfação que há nele mesmo, o exercício foi transformado em “jogo de exercício”, seguindo a denominação de Piaget (1978).

O jogo é um microcosmo organizado pelas regras de funcionamento, ao tempo que é movido pela imaginação e criação de possibilidades de ação. Diria o historiador Huizinga (1996), jogo é uma:

[...] ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferentes da ‘vida cotidiana’ (HUIZINGA, 1996, p.33)

Daí porque Feire e Scaglia (2003) insistem que devido a essa complexidade do jogo, este, mais que um tema da cultura da educação física, manifesta-se por meio de diferentes práticas corporais, tais como, esportes, lutas, ginásticas, brincadeiras, danças e tantas outras possibilidades.

Na PC, como dissemos anteriormente, privilegia a investigação do jogo, em suas múltiplas manifestações, por entender que a natureza dessa situação de movimento é pivô para a aprendizagem do ser brincante. A perspectiva é de formação do ser humano mais integrado consigo mesmo, porque mais criativo com o entorno (GOMES-DA-

SILVA, 2011; 2014a; 2015). Inclui o ideal humanista em educar o homem para ser capaz de se autodeterminar, porém não se fixa na via da razão iluminista, ou do aprender a aprender construtivista ou na conscientização de classe, mas considera a interação brincante com o mundo. Na qual o jogador, numa conduta ético-estética da provocação, interage com o mundo num êxtase de soberania pessoal e criatividade coletiva, adotando a astúcia da experimentação como comunhão com a vida, como autorealização e autoconhecimento, na medida em que conhece o mundo achando-se implicado em sua transformação social.

Ao dizer que o jogo é pivô da aprendizagem, necessário se faz explicitar a aplicação desse termo. Tomamos emprestado o termo pivô de Vigotsky (1996), ao descrever o comportamento das crianças brincando de faz-de-conta, ao darem outro significado aos objetos que foram retirados do uso comum, num comportamento que não está mais totalmente atrelado a percepção imediata. Diz Vigotsky (1996):

[...] O brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto (cabo de vassoura, p.ex.) torna-se um pivô dessa separação (entre o significado “cavalo” de um cavalo real) [...] Para imaginar um cavalo, ela precisa definir a sua ação usando um “cavalo-de-pau” como pivô (VIGOTSKY, 1996, p. 128).

Pivô é, portanto, a transformação que ocorre na lógica da percepção a partir da transformação de significado num objeto ou ação. Ao invés de perceber o mundo em seus significados dados, toma-se um objeto não no sentido que possui, mas como pivô, num significado que lhe foi atribuído.

Pivôs, portanto, são objetos ou ações a partir dos quais se opera transformação simbólica. Brincando se cria novos sentidos para as coisas. Os objetos intermediários servem como pontes para elaborações mentais, separando o pensamento do objeto real. “[...] No brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são descolados de uma posição dominante para uma posição subordinada [...]” (VIGOTSKY, 1996, p.129). Sendo assim, compreendemos a situação de movimento, especialmente o jogo, como pivô, jogada a partir da qual acontece uma produção de sentido, ganhando outros significados para além da situação imediata, portanto, produz subjetivação.

Nessa compreensão da situação de movimento (jogo) como pivô para formação do ser brincante, que a PC enuncia princípios metodológicos para a educação, visualizadas em seus diagramas (GOMES-DA-SILVA, 2014a; 2015). Assim retomamos o Diagrama Programático da PC, compreendendo as situações de movimento,

especialmente o jogo, como que desdobrado em Prática Educativa (PE) e Laboratório na Formação do Professor-Pesquisador (LFPP).

Não nos é possível aqui explicitarmos essas categorias analíticas (PE e LFPP), de segundo nível. Como a categoria a ser analisada nesse artigo é decorrente da categoria Prática Educativa resolvemos apenas situá-la. Corresponde ao trabalho docente, ao campo de intervenção pedagógica que é complexo, dinâmico e conflituoso, porque acontece numa situação sociocultural e histórica complexa, dinâmica e conflituosa. A tarefa de ensinar não é uma ocupação aleatória, mas um ofício feito de saberes, que são mobilizados pelo professor. “[...] O ensino como mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências de sua situação concreta de ensino [...]”, conforme Gauthier et.al., (1998, p. 28).

Guathier et al., (1998) identificam seis tipos de saberes que compõe esse reservatório de saberes para ensinar, são eles: saber disciplinar (conhecimento produzido a respeito do mundo nas diversas disciplinas científicas); saber curricular (seleção e organização dos saberes produzidos, transformando-os num programa escolar); saber das ciências da educação (conhecimentos contextuais relacionados a profissão), saber da tradição pedagógica (representações prévias do saber dar aulas); saber experiencial (aprender através de suas próprias experiências) e saber da ação pedagógica (é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula).

Nesse *saber da ação pedagógica* resolvemos apresentar estratégias de ensino para a educação física que já foram testadas e publicadas (ONOFRE, 1995). Sendo, portanto, conhecidas e adotadas por outros professores-pesquisadores (FLORÊNCIO et. al, 2013; CASTRO et.al, 2010; BEZERRA et al., 2012; BASTOS et. al., 2012; OLIVEIRA, et.al., 2013; COSTA et. al., 2012). Nossa tarefa aqui consistiu em organizar essas estratégias de ensino, já testadas em pesquisas orientadas pela Pedagogia da Corporeidade, portanto, são procedimentos compatíveis com a compreensão da situação de movimento como território existencial.

Essa organização está no Diagrama Programático, na categoria Didática, e na subcategoria *Ecologias do Ensinar*. Segundo Guattari (2011), as perturbações ambientais planetárias e os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração e as formações políticas e instâncias executivas parecem incapazes de apreender a problemática no conjunto de suas implicações. Daí

porque “[...] numa articulação ético-político entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões [...]”, afirma Guattari (2011, p.8).

Essa perspectiva nos é importante por considerar que é tratando nos âmbitos, por Guattari (2011) denominados de “mental, ambiental e social”, que alcançamos um confronto total aos engendramentos de deterioração. A maneira de viver no planeta nesse contexto de aceleração técnico-científica, de problemas ecológicos mundiais e de subjetividades coletivas encarquilhadas em arcaísmos, resolvemos adotar esses registros ecológicos como modo de organizar os saberes da ação pedagógica, na perspectiva da PC.

### **3 ECOLOGIAS DO ENSINAR DA PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE**

Nossa tentativa aqui é enfrentar esse obstáculo epistemológico tratando especificamente do conhecimento pedagógico, oferecendo orientações ao trabalho docente, seja licenciado ou bacharel, que deveria ser chamado apenas e, sobretudo de “professor de educação física”. Como dissemos, para discutirmos a intervenção pedagógica tomamos por base alguns textos que publicaram sínteses de pesquisas sobre os indicadores de sucesso na ação do professor em salas aulas (ONOFRE, 1995; GAUTHIER et.al., 1998; ZABALA, 1998; GAUTHIER; TARDIFF, 2011; BEZERRA et al., 2012; CASTRO et. al., 2010; FLORÊNCIO et. al., 2013). Destes autores, destacamos a pesquisa de Onofre (1995) que mais teve influência na sistematização pedagógica que se segue, em relação ao sucesso pedagógico e ao repertório de conhecimentos produzidos pelos professores em situações de ensino.

É consenso entre os autores, “ensinar bem” consiste em criar contextos mais favoráveis à aprendizagem, e isso depende do desempenho do professor em analisar as circunstâncias de cada situação educativa e de escolher e implementar as formas mais adequadas para que delas os aprendizes possam tirar o maior benefício. De modo que o êxito educativo, em conformidade com as pesquisas, corresponde aos fatores que integram a “vida” no espaço de aprendizagem, onde se desenvolve o trabalho pedagógico. Evidente que não estamos minimizando a interferência dos determinantes sociais e econômico-políticos que os sujeitos do processo estão implicados.

O sucesso da aprendizagem, segundo Onofre (1995), está associado ao tempo em que o aprendiz passa ocupado, com um elevado empenho (motivação/interesse) nas

experiências de aprendizagens. Para isso é necessária uma qualidade do acompanhamento do professor no decurso das experiências de aprendizagem, no ambiente afetivo favorável e no nível de organização das aulas.

Por entender a educação pela Pedagogia da Corporeidade (PC) (GOMES-DASILVA, 2012b; 2012c) como uma experiência relacional, resolvemos sistematizar algumas orientações para o “ensinar bem” educação física a partir de três conjuntos de ações relacionais: relação com a própria ação docente; relação com o outro da educação e relação com todo ambiente educativo. Encontramos essas três situações de ensino nas aulas de educação física a partir da pesquisa de Costa et.al. (2012). Sendo assim, organizamos os procedimentos de ensinar na articulação dos três registros ecológicos, propostos por Guattari (2011) e aqui adaptados, pela influência das categorias peirciana em ecologia pessoal, ecologia social e ecologia ambiental. Essas ecologias são modos pedagógicos de produzir experiências de aprendizagens, ou melhor, modos de ensinar situações de movimento objetivando ao ser brincante.

A *Ecologia Pessoal* se refere ao ser em si mesmo, ao cuidado que o professor deve exercer para consigo nas orientações transmitidas. São orientações para o professor se relacionar de modo mais consciente e criativo consigo mesmo, em relação ao seu operar corporal comunicativo, seu modo de mediar os conhecimentos quanto à qualidade da introdução da aula, do acompanhamento das atividades e da avaliação da aprendizagem. Ou seja, são procedimentos visando apresentar as atividades, ajudar os aprendizes a obterem êxito durante o tempo em que estão envolvidos e possibilitar o balanço do saber sobre as atividades vividas na aula.

A *Ecologia Social* se refere aos procedimentos orientados para reinventar maneiras de ser no seio da turma e no contexto da sala de aula. A temática nessa ecologia é o ser-em-grupo, daí se referir ao cuidado do professor em proporcionar práticas em grupos, regras construídas socialmente e experimentações de subjetividades coletivas em relação à qualidade da convivência dos aprendizes entre si, do professor com cada um dos aprendizes (pessoal) e com a turma (coletivo), dos aprendizes e professor com o conhecimento (situações de movimento) e de todos juntos, incluindo todos os trabalhadores para com a instituição escolar. A ecologia social preocupa-se com o bem estar institucional, orientando-se pela pedagogia institucional.

A *Ecologia Ambiental* se refere ao conjunto de práticas contextuais em relação aos diferentes componentes da situação de movimento proposta. Ou seja, são procedimentos orientados para reinventar a sensibilidade, a sociabilidade e a

corporeidade no contexto escolar, ao reconhecer a relação com o tempo de aula, espaço de jogo, distribuição dos participantes, com as situações problemas do jogo, com a progressão das atividades, com os conflitos sociais, cognitivos e motores, todos compreendidos como agenciamentos produtivos de subjetividades.

### 3.1 Ecologia Pessoal do Ensinar

Essa ecologia se refere à conversação que o professor faz consigo mesmo ao relacionar-se com o conhecimento a ser ensinado e com o autoconhecimento. Trata-se de um contínuo avaliar-se da sua qualidade do ensino ao introduzir, acompanhar e avaliar cada uma das situações de movimento. Refere-se à forma de como o professor estará apresentando as atividades, ajudando os aprendizes durante o tempo em que estão envolvidos na ação e na forma como realiza o balanço do saber sobre o que foi vivido na aula.

#### Na introdução da aula

Para minimizar o tempo gasto de informações à turma, o professor utiliza uma linguagem clara e objetiva, ao nível da turma, para que os aprendizes conheçam o conteúdo da aula, relacionem com o objetivo proposto e formulem uma imagem concreta das tarefas a realizar. O professor assim está sempre questionando a turma, para saber se entenderam. Pode utilizar a informação visual, que é retida com maior rapidez pela turma, e a atividade proposta estará sempre associada ao desafio imediatamente superior ao nível da turma, zona de desenvolvimento proximal no dizer de Vigotsky (1996).

No momento da explicação da atividade o professor revelará a empolgação com que a situação proposta é prazerosa e desafiadora. E isso atrairá a atenção dos aprendizes, pela empolgação com que a situação de movimento é apresentada, bem como pelo timbre da voz, projetando-a no espaço. Para poupar a voz ou quando a voz não tem tanto volume, é possível o uso de recursos visuais, como por exemplo: bandeirolas de Fórmula 1, instrumento musical, cartões de árbitro de futebol e outros semelhantes.

Também é preciso destacar que a própria presença corporal do professor já é educativa, a roupa que usa tem um poder comunicativo e a postura também. Vimos isso nas pesquisas de Antério e Gomes-da-Silva (2013; 2012), nas quais revelam que as



roupas utilizadas, aquelas não codificadas como de educação física (tênis, calça/bermuda, camiseta), e uma postura tímida terá provavelmente mais dificuldade do que aquele com uma identificação com a profissão mais marcante. A roupa é a primeira identificação. Na Ecologia Pessoal, a introdução da aula é compreendida desde a roupa usada, a postura adotada e o tom da voz das palavras faladas.

#### No acompanhamento das atividades

Para o professor manter-se atento na atividade dos aprendizes e interagir com cada um deles para fazer retroações (feedbacks), para ultrapassar as dificuldades ou para reforçar os êxitos, se posiciona num espaço que lhe permita o controle visual da turma, bem como realiza aproximações para interação, através de pequenos deslocamentos. Os deslocamentos pela periferia devem ser feitos quantas vezes forem necessários. Vimos pelas pesquisas de Costa et. al., (2012) que o andar do professor já se constitui numa atitude pedagógica diante da turma.

O professor ficar parado num canto da quadra, provavelmente se tornará imperceptível aos aprendizes, pois sua posição comunica expectativa de situação de movimento repassada. Ao contrário, quanto mais interage no grupo deslocando-se para corrigir ações, sugerir ou provocar problematizações, mais a sua presença corporal se estenderá na turma. Daí porque ser tão importante as variações no timbre da voz, o movimentar dos braços, os pequenos deslocamentos e fundamentalmente o olhar, descobrimos isso com a pesquisa de Castro et. al, 2010. A comunicação corporal tanto na explicação quanto no acompanhamento da atividade é facilitadora do processo de aprendizagem.

Também compreendemos que a conversação durante a aula, abrindo espaço para ouvir comentários, perguntas, ideias e sentimentos sobre as atividades realizadas, estimula os aprendizes a tornarem-se corresponsáveis pelas situações de movimento sugeridas. Na ecologia pessoal do ensinar a conversação é contínua entre professores e aprendizes, identificando suas dificuldades ou capacidades na realização da atividade.

Melhor se sai o professor quando ele não quebra o ritmo entre uma atividade e outra. Costa et.al., (2012) nos sinaliza que saem melhor aqueles que agem com mais fluência na passagem das atividades, sem produzir intromissões abruptas. É preciso antes da interrupção ou alteração da atividade, se certificar que todos os aprendizes já tenham vivido a atividade e realizado suas experimentações, daí o professor manter-se atento a quantidade e qualidade da participação.

A fluência na passagem das atividades é tão importante quanto a não interrupção da atividade por qualquer gesto de indisciplina isolado, com um ou dois aprendizes, pois contínuas paradas desestimula o grupo. E parar a atividade para fazer reclamações de comportamentos individuais, isolados, de alguns aprendizes é também uma atitude de iniciantes na carreira docente (COSTA et. al., 2012; MARTINY, 2011). Contudo, quando se percebe que a atividade não gerou empolgação na turma, estava fácil demais ou difícil demais, deve interrompê-la e passar imediatamente para a seguinte ou fazer-lhe variação, antes que se concretize a dispersão geral da turma, que já se anuncia nos gestos dos aprendizes (ANTÉRIO; GOMES-DA-SILVA, 2012; 2013).

#### Na avaliação geral das atividades

Por fim, na ecologia pessoal do ensinar, o professor está atento a si mesmo, seu modo de agir, deslocando-se na sala, falando, gesticulando, quanto ajudando aos aprendizes a darem sentido coletivo e significado pessoal ao que estão vivendo na situação de movimento. Daí porque estará sempre explicitando a unidade existente entre a aula atual com as aulas anteriores e posteriores; a contribuição que cada aula traz para a formação do aprendiz, e que eles sintam que aprenderam na aula coisas importantes para o contexto da vida deles. Ou seja, que o professor favoreça, pela conversação no momento final da aula, essa possibilidade dos aprendizes fazerem da situação vivida pivô para sua condição existencial, e isso acontece ao questionar sobre o reconhecimento quanto ao êxito ou dificuldade em termos do alcance do objetivo, que foi apresentado no início da aula, seja na perspectiva conceitual, procedimental e atitudinal.

### **3.2 Ecologia Social do Ensinar**

A ecologia social do ensinar se refere à relação de convivência estabelecida no ambiente educativo. Podemos pensar essa interação com o outro da educação, por meio das relações: dos aprendizes entre si, do professor com cada um dos aprendizes e dos aprendizes com as atividades e de todos para com a escola. Uma aula acontece melhor quando há um clima de bem-estar nesses níveis de relação, quando há uma aproximação afetiva positiva (ONOFRE, 1995). Contudo, o conflito é o motor da inteligência, seja em relação aos obstáculos epistemológicos ou relacionais, aqui nos deteremos sobre os relacionais. Veremos como o modo de gerenciar os conflitos é que necessita ser melhor

apropriado pelo professor, de modo que não se deve rejeitar os conflitos e o mal-estar que por vezes se instala.

### 3.2.1 Quanto a relação interativa no ensino da situação de movimento

#### Na relação aprendiz-aprendiz

Para criar um clima relacional de intimidade e cooperação os aprendizes precisam deixar de ser conjunto de aprendizes para ser turma, ganharem corpo, sentimento de equipe. O procedimento é reforçar relações de interesses comuns entre eles, fazendo-os valorizar a tolerância à diferença, a solidariedade como uma força de vencer as dificuldades e da cooperação como o caminho para o aperfeiçoamento humano, a partir de situações de trabalho em grupos, onde cada membro tenha uma função complementar ao outro (ONOFRE, 1995).

#### Na relação professor-aprendiz

Na conquista da simpatia dos aprendizes, sem a qual o processo ensino-aprendizagem entrava. É preciso haver transferência, sedução, como num processo analítico, o professor necessita ganhar confiança da turma para poder realizar seu trabalho. Para isso é importante que seja natural e expresse seu gosto pelo fazer docente, evidencie seu interesse pela aprendizagem dos aprendizes e que acredite na capacidade deles.

Um professor que fica o tempo todo resmungando do seu salário para os aprendizes, dizendo que está cansado da vida de professor, que não suporta mais aprendizes e sala de aula, não contribui em nada para a criação e manutenção de um clima favorável entre professor e aprendiz. A sedução do professor é sua abertura para a amizade, pelo compartilhar de histórias, por manter um discreto sorriso nos lábios e uma alegria no olhar. É mais importante de tudo proporcionar vivências em que participe corporalmente, se possível realizar aulas fora da escola, o que temos chamado na PC de Aulas-Passeio, aquela em que aprendizes e professores fazem uma imersão na natureza, com o fim de reaprender a olhar. A Aula Passeio do LEPEC tem o fim de romper com o habitual, livrar-se do olhar viciado. Sair das paisagens padrões que nos aprisionam. Quer provocar descobertas e gerar comunhão uns com os outros e com a natureza. Por meio de uma paisagem nova e numa caminhada coletiva, objetiva-se fazer surgir um novo olhar e aprender a estar a caminho em percepção, conhecimento e amor

Para suscitar a confiança dos aprendizes, que estamos chamando de sedução, é preciso dar atenção a todos os aprendizes, com coerência e consistência, sem evidenciar preferências. Ao tempo que estabelece uma relação tão personalizada quanto possível, com cada aprendiz, atento aos assuntos de interesse pessoal e chamando pelo nome. Bem como cumprindo com as promessas feitas, melhor não haver promessas ou ameaças quanto ao comportamento, basta deter-se no contrato pedagógico, mas se prometeu deve cumprir. Chamar os aprendizes pelo nome é um procedimento que gera identificação, respeito e valorização. Também criar ritos de saudação, de olhar nos olhos, de incluir o sorriso, o aperto de mão, e o abraço, quando possível, são procedimentos que fazem parte dessa relação de confiança entre professor e aprendiz.

#### Na relação aprendiz-professor-conhecimento

Para promover o gosto por realizar uma atividade particular, ou promover o gosto por aprender, aquele professor que diversificar suas atividades terá mais possibilidades de êxito. A atividade deve ser diversificada, ou seja, complexa, ao solicitar vários tipos de emoções e cognições, ao tempo que não pode ser muito difícil de realizá-la. Propõe atividades novas, porque “só se aprende fazendo aquilo que ainda não se sabe”, mas o desafio é compatível com as possibilidades da turma (“zona de desenvolvimento proximal”, Vigotsky, 1996), que o professor deve conhecê-la bem. E que este conhecimento/habilidade/valor tratado na aula tenha significado para a vida.

Para que os aprendizes continuem interessados na aula depende muito do próprio entusiasmo do professor, relativo ao aperfeiçoamento que os aprendizes vão manifestando. Essa transmissão do sentimento que eles são capazes de fazer, também acontece no cuidado, na oferta de ajuda/apoio e no elogio final, criando o que denominamos na PC de Zona de Corporeidade (GOMES-DA-SILVA, 2011; 2012a, 2014a).

O conhecimento na educação física são as situações de movimento que podem ser variadas conforme sugere a Praxiologia Motriz, conforme Parlebas (2001), em jogos de oposição, p.ex., lutas; jogos de cooperação, p.ex., brincadeiras de roda, frescobol e jogos de cooperação-oposição, p.ex., esportes de invasão. Também as variações podem ocorrer com a utilização de esportes, p.ex., as práticas olímpicas; os quase-esportes, são aqueles esportes que ainda não alcançaram o nível olímpico da institucionalização de suas regras, p.ex., jogos tradicionais e quase jogo esportivo, p.ex., práticas corporais orientais ou ginástica circense.

### Na relação aprendiz-professor-outros profissionais-escola

Estimular uma relação de respeito para com os demais membros da comunidade escolar (porteiro, inspetor, supervisor, psicólogo, secretários, pessoal da limpeza, merendeira, diretor...), criando atividades em que faça a turma dirigir-se a esses outros profissionais da escola. Bem como respeito para com o bem comum, o patrimônio público, pago com o dinheiro dos nossos impostos, do salário dos pais, que deve ser preservado para que outros tenham direito de usufruir o melhor.

Nesse mesmo sentido, levar a turma a reivindicar melhorias na escola em termos de infraestrutura, espaço para educação física, por exemplo, material didático-desportivo, laboratórios, espaço para as artes. Fazer com que a turma se sinta corresponsável pela escola em termos de convivência e de espaço preservado, cuidado por todos. É a aprendizagem do bem comum.

### **3.2.2 Quanto à relação disciplinar no ensino das situações de movimento**

Quanto ao comportamento de aprendizes e professores de acordo com as regras de funcionamento da aula, tendo em vista o desfrutar do prazer e das vantagens de participar de uma aula de educação física. Para isso é preciso que se aprenda a respeitar o espaço do outro, sem deixar de dar expressão à sua própria maneira de ser com o mundo.

### Na construção dos “combinados” ou Regras de Convivência

A finalidade na construção dos combinados ou regras de convivência é fazer com que professores e aprendizes identifiquem de comum acordo as características de um comportamento indisciplinado na aula. Temos desenvolvido a estratégia da pergunta, no início do período letivo, professor sentado em roda de conversa com os aprendizes pergunta-lhes se há desejo de viverem aulas de educação física? Se é prazeroso participar das aulas de educação física? Se há benefícios em participar das aulas de educação física. Quando há positividade nas respostas passa-se para uma etapa seguinte. Quando não é preciso despertar o desejo em aprender e como o jogo é nossa situação de movimento privilegiada, logo há o despertar do desejo.

Então, em caso de positividade das respostas faz-se um segundo bloco de questionamentos sobre o que atrapalha uma aula de educação física, não permitindo que se usufrua das situações de movimento. Depois de identificados os possíveis problemas

que obstaculizam a realização das aulas é perguntado aos aprendizes sobre como é possível cada um e todos ajudarem para termos as aulas de educação física que todos desejam. Seja que procedimento adotar, entendemos que esse procedimento jurídico estabelecendo regras de convivência ajudam e muito no diálogo respeitoso entre aprendizes e professor, como corresponsáveis pelo cumprimento das regras tendo em vista o conhecimento e a convivência.

Para fazer os aprendizes se conscientizarem do seu espaço de atuação e os limites da sua liberdade na aula, desenvolvemos uma conduta de respeito de cada um por si mesmo, de uns para com os outros, de todos para com os materiais, para com a atividade proposta e para com a escola. Há um recordatório dos combinados sempre que necessário, sugerimos início das aulas. Para isso, não podem ser muitas regras, dificultando a memorização, temos trabalhado com no máximo cinco, portanto, devem ser abrangentes, como categorias de comportamento a ser enfatizado ou disciplinado.

As regras são expressas de forma acessível, utilizando desenhos e imagens para os menores e palavras-chave para os maiores. Em nossa experiência temos afixadas as regras na quadra ou de preferência na sala de aula, para que fiquem continuamente diante dos olhos dos aprendizes e sejam as regras de convivência trabalhadas por todo o coletivo de professores daquela turma (GOMES-DA-SILVA et. al., 2009; BEZERRA et. al., 2012).

Para que os aprendizes sejam verdadeiros na análise de seus comportamentos, quando infringem as regras, o professor incentiva que eles próprios se auto avaliem como também a própria turma vá assumindo o controle das regras de conduta combinadas e reclamando a aplicação das sanções. Depois de um tempo começaremos a ouvir os próprios aprendizes dizendo do descumprimento das regras pelo colega, exigindo a sanção correspondente, quando for esse o procedimento adotado.

Para que as sanções, aplicadas aos que infringiram as regras, não interfiram no gosto dos aprendizes pela Educação Física, é preciso enfatizar os prejuízos para com a aula quando da adoção de comportamentos contrários às regras estabelecidas. Que não está desrespeitando uma regra simplesmente, mas toda a turma, o professor, e principalmente ao conhecimento que todos têm direito. Daí o professor reagir a um comportamento indesejado com convicção e sem hesitação, não utilizando ameaças, mas identificando claramente o comportamento a ser modificado. A turma passa a compreender o conceito de sanção disciplinar, como a consequência jurídica da prática de uma ação contrária ao preceito de uma norma jurídico-administrativa, que ele está

vinculado a uma relação de subordinação, não ao professor, tão somente, mas a toda a turma (ANDRADE et.al., 2009).

Uma das sanções utilizadas é a suspensão momentânea do aprendiz da atividade em que está envolvido, para voltar em seguida após o tempo determinado, sob a condição de estar de acordo com as regras. Muitas vezes utilizamos o “canto da reflexão”, portanto, em silêncio, sem comunicação com os demais para refletir sobre os danos causados a si mesmo, ao outro e a aula.

Para disciplinar o aprendiz cuja história de vida mostra que a aplicação das regras não é totalmente eficiente, temos tido a experiência no Estágio supervisionado (GOMES-DA-SILVA et. al., 2009; BEZERRA et. al., 2012), que o professor deve ter mais uma intervenção disciplinar, sendo esta de modo privativo, numa conversa amigável com o indisciplinado, num horário fora da aula, elegendo comportamentos particulares de cada vez, para que sejam alterados. Para que numa evolução gradual, este aprendiz vá assumindo compromissos de modificação.

Nas regras de convivência o professor deve deixar claro o que é negociável em termos de conduta, por exemplo, o modo de sentar, de ocupar os lugares, de realizar a tarefa, dos horários, das dinâmicas, da sequência dos conteúdos, do modo de avaliação. Como também o que é inegociável, tais como: o respeito ao colega, ao professor e ao espaço e material da aula, o esforço de cada um para que a aula seja exitosa, em termos de aprendizagem pessoal e coletiva. A regra não é para coibir, mas para desconstruir um modo de ser excludente, endente ao *bullying*, mas para trabalhar caráter e valores mais inclusivos e integrativos.

Estes combinados têm sido formulados tanto na perspectiva de sanções, quanto na de premiações, mesmo correndo o risco de parecer comportamentalista, utilizando estímulos externos e não apenas motivações internas. Mas para algumas situações são estes os recursos mais eficientes. Nesse caso, se elege valores a serem estabelecidos, p.ex., RESPEITO aos outros (professor e colegas), às regras do jogo, ao espaço educativo (quadra ou pátio) e aos materiais didático-esportivos utilizados. Uma bandeira do Brasil é afixada numa folha de isopor na sala de aula, e os aprendizes, representados por um alfinete colorido com seu nome, são por eles afixados na cor verde. Ao final de quinze dias, se faz uma avaliação coletiva, numa espécie de conselho de classe com os próprios aprendentes e professor, em que se realiza a autoavaliação dos “quatro respeitos” acordados, em todas as aulas. Os aprovados pela maioria passa para a cor amarela, em seguida para a cor azul e, ao final de 2 meses, um bimestre, todos têm a



possibilidade de ter alcançado a cor branca. Em cada uma das passagens de cor, o aprendiz ganha uma fitinha para pôr no braço, da cor correspondente. E cada cor representa posição de prestígio na sala, do tipo, conduzir ou recolher o material, organizar o grupo para o momento inicial ou final da aula. Contudo, se o aprendiz descumprir com o combinado, não realiza a passagem para a outra cor e se o erro se repetiu, pode retroceder para a cor anterior.

Essas foram experiências já testadas e aprovadas no contexto do estágio supervisionado da educação física em escolas públicas de João Pessoa-PB/Brasil e nas pesquisas-ações realizada pelo laboratório do LEPEC (GOMES-DA-SILVA et al., 2009; BEZERRA et al., 2012). Bem como, pelas recomendações dos “conselhos de classe”, com todos os aprendizes reunidos para tratar de premiar ou disciplinar aquele que cumpriu ou não com as regras de convivência da turma, conforme a Pedagogia Institucional (ANDRADE et. al., 2009).

A compreensão dos valores é repetida e aprofundada em todos os dias de aula, ou as regras e suas sanções, para que os aprendizes reconheçam as razões do comportamento exigido e as consequências de contrariar ao comportamento solicitado. No exemplo que estamos dando, o respeito não significa apenas cumprimento formal da regra, mas o jogo limpo (*fair play*), sem tentar enganar, mesmo quando o adversário e o professor não estejam vendo. A paz é mais do que a não violência (física, verbal ou gestual), mas a própria gentileza para com o adversário, sem o qual não haveria jogo, não seria criada a disputa. É a educação para a convivência.

E a união é o valor do trabalho em equipe, educação do não-pessoalismo, do não querer ser o centro das atenções, mas de ser o melhor possível, buscar o seu melhor, dar o melhor. Para tomar a consciência de que em caso de derrota, saiba-se que não se ganhou a partida, mas foi o grupo deu seu melhor. Temos dezenas de exemplos de combinados com reforço positivo, a cada semestre sendo criativamente construído no Estágio Supervisionado, que pode ser adotados (GOMES-DA-SILVA et al., 2009; BEZERRA et. al., 2012).

### 3.3 Ecologia Ambiental do Ensinar

Por fim, a ecologia ambiental do ensinar se refere à relação estabelecida com todos os constituintes da situação de movimento, seja com a qualidade do tempo, dos espaços, dos materiais, da turma e do conteúdo/atividades. Portanto, diz respeito a organização da aprendizagem, cujo trabalho docente será facilitado quando houver na

cultura escolar ou familiar os hábitos de organização. Ou seja, essa ecologia está diretamente relacionada com as vivências na família, quando se tem horários para estudar, comer, assistir TV, jogar e outros. Ou se na própria escola também se preza pela organização, p.ex., na formação de filas, na destinação dos espaços para atividades específicas, no cumprimento dos horários... são todos estímulos de organização ambiental da situação de aprendizagem.

#### Na relação com o tempo da aula

Para que se incorpore as rotinas organizativas das aulas é preciso que os aprendizes saibam a estrutura da aula. Tomem consciência, pela vivência contínua, dos momentos da aula, que segundo a Pedagogia da Corporeidade, compreende três momentos; primeiro, o SENTIR, que consiste na apresentação do tema e objetivos por meio de poesia, canções, contos, com vistas a despertar o interesse do grupo; segundo, o REAGIR, apresentando a situação problema em termos de percepção exteroceptiva e proprioceptivas e terceiro, o REFLETIR, numa avaliação pessoal e coletiva da aula, por meio de representação icônica e verbalização (GOMES-DA-SILVA, 2014a; 2015).

Seja essa estrutura de aula ou outra, o importante é ter uma estrutura permanente para que os aprendizes saibam que as aulas sempre começam e terminam de certo modo, essa rotina cria uma estabilidade na turma, não os deixando ansiosos pelo que virá. Isso não significa fixidez na estrutura de aula, nem muito menos repetição de atividades, porque dessa decorre a monotonia, mas possuir uma estrutura básica a partir da qual se realizará criatividade no trabalho docente.

Os hábitos dos horários também são importantes para criar essa estabilidade educativa, para isso é importante começar e terminar a aula na hora marcada. Repetimos, essa estruturação de rotina de aula e horários não deve ser rígida, porque deve respeitar o tempo do aprendiz e da turma para assimilar e realizar as atividades. O professor não deve ter pressa ou rigidez para cumprir horários inflexíveis ou obedecer a rotinas “camisas-de-força”. Também reservar um tempo para falar, seja no início ou no final da aula deve ser regulado, para que todos tenham o direito a fala. Ou durante a brincadeira que todos devem ter o direito de participarem da atividade, fazerem parte do jogo, esperar a vez da sua equipe e assim por diante, são estratégias de aprendizagem de organização do tempo.

A atividade proposta estará planejada de acordo com o tempo disponível. Se a aula for de 50 min, dificilmente será possível realizar mais do que três atividades,

considerando a complexidade da atividade e o nível cognitivo da turma. De modo que não adianta planejar uma série de atividades que não irá realizar-se, só cria ansiedades no professor. Se o argumento é “levar atividades a mais para que possa ser necessário”, é um indicativo que o professor não conhece direito a turma, nem a atividade que está propondo.

Esse planejamento com poucas atividades não se adéqua a educação física infantil, crianças de 2 a 5 anos tem uma facilidade por desinteressar-se muito rápido, por isso, para essa fase a aula deve ter uma estrutura mínima, ao tempo que deixa mais tempo para criações, brincadeiras livres, contanto que não perca o objetivo da aula. Respeitar o tempo é respeitar ao aprendiz, seu ritmo em aprender, seu tempo em responder.

#### Na relação com o material

Com o fim de criar hábitos de responsabilidade nos aprendizes na aula uma estratégia interessante é o uso de jogos de conteste: “Quem arruma mais rápido?” “Quem recolhe as bolas?” “Quem guarda o material?” Fazendo com que os aprendizes se sintam reconhecidos pelos seus desempenhos. Como também pode criar sistema de premiação, como p.ex., passagem de faixa, por comportamento disciplinar na aula, votado pelos próprios aprendizes, que passam a ter mais responsabilidades no cuidado com o material. Os aprendizes de faixa amarela, p.ex., recolhem o material e os de faixa marrom organizam os materiais nos armários.

Para não dispersar os aprendizes, o material da aula deve estar disponível ao professor antes de começar, ao tempo que também não pode deixá-lo disponível aos aprendizes antes de começar as atividades. Trabalhar com pouco ou nenhum material é difícil, como também com muito material, porque causa dispersão. Seja qual for a situação, o professor deve usar o material com eficiência, levando apenas o necessário e explorando-o ao máximo.

O material só pode ficar inteiramente disponível aos aprendizes quando este é o propósito da aula. O material variado motiva o grupo de aprendizes: objetos coloridos, com formas e tamanhos diferentes trazem um incentivo a mais para a atividade. Essas características devem estar presentes nos materiais sejam eles de fabricação artesanal (construído pelos próprios aprendizes, GOMES-DA-SILVA, 2013; 2015) ou industrial. Os implementos em condições de uso mantêm os aprendizes desejosos de usarem o material na atividade. Uma bola colorida, uma luva de goleiro, uma máscara de

monstro, uma bola de sopro, uma corda vermelha, caixas de papelão coberta de papel brilhoso... são apreciados para a realização da atividade.

Podemos também aproveitar os objetos e implementos que há no local, a exemplo do que já Herbart ou os pais da educação física escolar, com a Ginástica Sueca. Ou ainda, utilizar os dons e ocupações como metodologia, como fazia o criador do kindergaten. Para Fröebel (2001) os jogos são atividades livres com o emprego dos dons, que ele listava: seis bolas de borracha em várias cores; esfera, cubo e cilindro de madeira; cubos divididos em partes; tabuazinhas quadradas; varetas; anéis e meio anéis; material para desenhar, picar, recortar, alinhar; papel para tecelagem; régua com dobradiças; fitas; material para modelagem e assim por diante.

#### Na relação com o espaço

Para evitar acidentes no desempenho das atividades é importante fazer um levantamento dos riscos que o local de prática pode oferecer aos aprendizes (lombadas no terreno, cacos de vidro, quinas salientes...). Depois desse levantamento é preciso tomar providências para diminuir os riscos e conscientizar os aprendizes sobre cada situação de perigo de acidente.

Outra relação interessante com o espaço de aula é explorá-lo, durante as atividades nas suas variadas possibilidades de dimensões e planos, p.ex., se vai fazer uma atividade de estafeta não ocupe o espaço apenas numa direção (linear), num único sentido (para frente) ou num único plano (baixo). Pois usar as várias dimensões do espaço, solicitar planos ainda não vividos, durante as atividades requer que os aprendizes lancem mão de outras cognições e esquemas de ação.

O espaço da educação física, seja ele um ginásio ou um chão batido, é sala de aula e o próprio espaço educa, na medida em que o exploramos suas diversas possibilidades. Quanto maior a exploração do espaço, maior a aprendizagem motora, cognitiva e afetiva social, como por exemplo, saltar na horizontal não tem a mesma emoção de saltar na vertical.

A Praxiologia Motriz nos auxilia a variarmos as situações de movimento de acordo com o espaço de sua realização (PARLEBAS, 2001). O critério de variação das atividades em relação ao espaço é de incerteza com o entorno físico. Há as situações de movimento realizadas em um Meio Estável, são aquelas praticadas em ambiente previsível, regular ou domesticado, no qual os participantes das atividades preocupam-se em tomar decisões apenas em relação aos companheiros ou adversários. Então, os

esportes de quadra, as ginásticas e o atletismo são jogos que se realizam em espaços estáveis. Porém, há as situações de movimento realizadas em Meio Instável, nas quais os jogadores necessitam tomar decisões considerando às condições do entorno. Ou seja, cabe aos jogadores buscarem indícios, informações ambientais para adaptarem-se ao entorno na busca de realizar sua tarefa motriz. Nessas atividades realizadas em meio selvagem estão as práticas realizadas na natureza, a exemplo de canoagem, corridas de orientações e outras semelhantes.

#### Na relação com a turma

Para chamar a atenção dos aprendizes e reuni-los junto a si, o professor pode utilizar um sinal de chamamento codificado com a turma, podendo ser palmas, silvos de apito, sons vocais e outros. Esses sinais podem ser utilizados todas as vezes que for preciso reunir a turma, seja para mudança de atividade no decorrer da aula, para dar uma parada reflexiva, necessária da atividade realizada ou para disciplinar o grupo. Contudo, essa codificação não deve ser abusada, tendo em vista a perda da eficiência do gesto comunicativo (ANTÉRIO; GOMES-DA-SILVA, 2012; CASTRO, 2010; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011).

A organização da turma já começa, para o professor de educação física, no momento de conduzir a turma da sala de aula para o espaço de prática, conforme percebemos na pesquisa de Costa et.al., (2013). É necessário que o professor tenha uma turma, e não um ajuntamento de aprendizes dispersos, ansiosos por saírem da sala que os impõe à imobilidade. Para melhor conduzir o grupo, não favorecendo a dispersão, recomendamos para os menores da educação infantil ou primeiros anos do Fundamental, um trenzinho com músicas. Para os maiores músicas que gostem, como por exemplo, um rap em que todos saiam cantando. Isso favorecerá a condução do grupo já como aula, porque já é ambiente significativo, porque está organizado com entusiasmo e participação.

A aprendizagem de organização pode ser facilitada com jogos de agrupamento: atividades em duplas, trios..., em equipes fixas (idade, sexo) e móveis (distribuição de papéis e funções no jogo); em equipes por sexo e mistas. Além do exercício deles mesmos se dividir para a atividade, como por exemplo, tirar o time para o jogo, consiste em possibilitar auto-organização. Criar conselhos de classe, como faz a Pedagogia Institucional (ANDRADE et. al., 2009), com todos os aprendizes reunidos, uma vez por

semana para tratar das possíveis atividades que gostariam de aprender, para premiar ou disciplinar aquele que cumpriu ou não com as regras de convivência da turma.

É preciso fazer o registro de presença na aula, contudo o controle da frequência não deve tomar muito tempo, pode ficar a encargo de aprendizes ou pode, p.ex., colocar os nomes num cartaz com o dia de aula, para ser clicado pelos aprendizes na medida em que passam para ir a quadra. Já faz parte da aprendizagem de disciplina para os aprendizes, em relação à ética, não marcar presença de quem está fora da aula.

A organização também admite o caos. Ordem e desordem fazem parte da estrutura de equilíbrio. Às vezes a turma está tão ansiosa por correr, extravasar energia reprimida, que é preciso liberar os aprendizes por um tempo, antes de começar a aula. Ou uma aposta de quem grita mais alto no coletivo, também funciona como linha de fuga do represamento. Correr ou agir livremente por um pequeno intervalo, uns três minutos. Deixá-los à vontade com o material esportivo por cinco minutos, são medidas de caos que ajudam a manter a organização da turma, quando essa está muito agitada. Também podemos em meio à agitação, ainda em sala, fazer uns exercícios respiratórios antes do deslocamento.

#### Na relação com as atividades

Para conduzir as atividades é consenso que o professor organize suas atividades ou situações numa progressão, do mais simples para o mais complexo, seja com atividades distintas ou com variações progressivas dentro da mesma atividade. Por isso, a passagem de uma atividade para outra não deve ser abrupta em termos de outras habilidades solicitadas, outro espaço exigido, outro material disponibilizado. É melhor ir progredindo da situação criada para outra distinta, em pequenas passagens.

Ao contrário, as atividades devem guardar semelhanças internas, seja do ponto de vista energético (esforço aeróbico), funcional (habilidades de exploração do espaço, e de manipulação do material) ou ainda tático (jogo de invasão ou de rede). Contudo, sem perder de vista a exigência progressiva do empenho, da intensidade rítmica, da orientação-espaço-temporal, da capacidade de diferenciação do movimento, das pressões de tempo, carga, precisão e variabilidade. Tanto Garganta (2002) quanto Greco e Benda (1998a; 1998b) sugerem mudanças táticas como processo de aprendizagem do esporte.

Também destacamos a contribuição da Praxiologia Motriz para criar variações das atividades conforme os componentes do sistema praxiológico, que estão definidos

conforme as regras do jogo. São eles: espaço, tempo, jogadores e implementos. Sobre a variação com o espaço discutimos anteriormente, agora esclarecemos que podemos criar sequências pedagógicas progressivas variando o tempo de jogo (p.ex., menor tempo de jogo no futsal; menor pontuação no badminton), os implementos (p.ex., bolas mais leves e cestas maiores no basquete) e o número de jogadores (p.ex., ao invés de seis, ampliar para 10 jogadores na quadra de vôlei).

Sugerimos ainda que a organização dos conteúdos a relação estabelecida entre as atividades realizadas com as demais disciplinas na escola, ser trabalhada por meio de projetos pedagógicos multidisciplinar, interdisciplinar e/ou transdisciplinar. O modo de trabalhar as atividades corresponde às características do projeto pedagógico: compartilhado, globalizado, integrativo e participativo. Ou seja, podemos relacionar o ensino de lutas e danças, por exemplo, ao lado das práticas de outras disciplinas.

#### 4 CONCLUSÃO

Concluimos esse texto com o entendimento de que cada uma destas ecologias do ensinar, que vem sendo adotadas nas pesquisas e intervenções docentes pela Pedagogia da Corporeidade, necessita ser aprofundada, porque é incompleta. Os procedimentos estarão sempre necessitando serem readaptados porque cada uma das situações de movimento, porque é realidade humano-ambiental é sempre dinâmica, instável e conflituosa. E esta é a beleza de educar, nela há jovialidade contínua. Os ares da docência serão sempre novos ares, evidente, para quem se permita a tal abertura e aventura.

#### ABSTRACT

This article discusses the analytical category Ecologies of Teaching, which belongs to the Programmatical Diagram of the Pedagogy of Corporeality, taking about the situation of movement, especially the game as an educational pivot for formation of the *Player Wight*. This is a theoretical and methodological essay about the ways to do the physical education teaching, based on the concepts of Personal Ecology, Social Ecology and Environmental Ecology. The guidelines and procedures outlined in these ecologies arise from the results of research in education.

**Keywords:** corporeality; education; teaching procedures; Ecology

#### REFERÊNCIAS

ANTÉRIO, D.; GOMES-DA-SILVA, P.N. Corpo comunicativo: analisando a comunicação corporal por meio da exploração espacial do educador. **Rev. Motrivivência**, v.25, n.61, p. 206-222, 2013a.



\_\_\_\_\_. Corpo comunicativo: analisando a comunicação corporal por meio da gestualidade do educador. **Vivência: Rev. de Antrop**, v.1, n.40, p.183-198, 2012.

ANDRADE, F.C.B et.al. **Instituir para ensinar e aprender**: introdução à pedagogia institucional. João Pessoa: Ed. Univ. UFPB, 2009.

ALVES, R. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 21. ed. Lisboa: edições 70, 2007.

BASTOS, J.P; MARTINY, L.; GOMES-DA-SILVA, P.N. Diários de aula no estágio supervisionado: análise da aplicação dos projetos pedagógicos da educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v.11, n.1, p. 31-43, 2012.

BEZERRA, B.B; RESENDE, J.; ROCHA, D.F.L; GOMES-DA-SILVA, P.N. 10 anos de estágio supervisionado no curso de educação física na Universidade Federal da Paraíba. **Coleção Pesquisa em Educação Física**. v. 11, n.1, 2012, p.7-16.

CASTRO, L.S. **As relações entre os espaços de aula da educação física e a construção das aulas**: uma análise proxêmica da corporeidade. 2010 98fl. (Monografia) Curso de Licenciatura em Educação Física. 2010.

CHEIK, N.C. et.al. Efeitos do exercício físico e da atividade física na depressão e ansiedade em indivíduos idosos. **Rev. Bras. Cien e Mov.**, v.11, n.3, p.45-52, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. SP: Cortez, 1992.

COSTA, S.B; GOMES-DA-SILVA, P.N; SCHULZE, G.B. A linguagem expressiva do andar humano. In: CATTUZZO, M.T; CAMINHA, I. O. (Org.). **Fazer e pensar ciência em educação física**. João Pessoa: Ed. Univ. UFP, 2012, p. 219-238.

FERREIRA, M.S; RIGHI, C.A. **Análise ergonômica do trabalho**. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2009

FLORÊNCIO, S.; SILVA, S.J; GOMES-DA-SILVA, P.N. A prática educativa dos professores do departamento de educação física da UFPB. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires). v.17. n. 178, p.1-8, 2013.

FREIRE, J.B.; SCAGLIA, A.J. **Educação como prática corporal**. SP: Scipione, 2003

FRÖEBEL, F. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. SP: Phorte, 2003.

GAUTHIER, C. Et. Al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUI, 1998

\_\_\_\_\_; TARDIF, M. **A Pedagogia**: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. RJ: Vozes, 2011.

GARGANTA, J. O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In: BARBANTI, V.J. et al. (Org.). **Esporte e atividade física**: interação entre rendimento e saúde. SP: Manole, 2002. p. 281-308.

GIBSON, J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GOMES-DA-SILVA, P.N. Jogo, cultura e pulsão: uma semiótica dos brinquedos e dos brincantes. In: VITA, I.B.; ANDRADE; F.C.B. (Orgs.). **(Des) fiando a trama: a psicanálise nas teias da educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 77-96.

\_\_\_\_; CAVALCANTI; K.; HILDEBRANDT, R. A poética dos gestos dos jogadores. **Rev. Bras. Ciências do Esporte**. v.27, n.2, 2006, p., 105-120.

\_\_\_\_. A brincadeira de dar susto e o jogo da convivência. In: CAMINHA, I. (Org.). **Aprender a conviver**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2007, p. 65-86.

\_\_\_\_. et. al., Estágio supervisionado em educação física. In: JEZINE, E. (Org.). **Desafios pedagógicos**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2009. p. 85-102.

\_\_\_\_. **O jogo da cultura e a cultura do jogo**: por uma semiótica da corporeidade. João Pessoa: Ed. UFPB, 2011.

\_\_\_\_. A potência educativa do jogo da bola de gude. In: CAMINHA, I. (Org.). **Inconsciente e educação**. Curitiba: CRV, 2012a. p. 105-134.

\_\_\_\_. **Cultura corporal burguesa**: história e sistematizações pedagógicas. João Pessoa: Ed. Univ. UFPB, 2012b.

\_\_\_\_. A corporeidade do movimento: por uma analítica existencial das práticas corporais. In: HERMIDA, J.F.; ZOBOLI, F. (Org.). **Corporeidade e educação**. João Pessoa: Ed. Univ. UFPB, 2012c. p.139-173.

\_\_\_\_. (Org.). **Oficina de brinquedos e brincadeiras**. Petrópolis: vozes, 2013.

\_\_\_\_. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. **Rev. Tempos e espaços em educação**. v.7, n.13, maio/agosto, 2014a, p. 15-30.

\_\_\_\_; BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, E. Semiótica. Verbetes.. In: GONZÁLES, F.J; FENSTEREIFER, P.E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2014b. p. 603-607.

\_\_\_\_. Pedagogia da corporeidade e seu epicentro didático. **Rev. Bras. de Educ. Física Esc. REBESCOLAR**, v.1, n.1, 2015, p. 136-166.

GUATTARI, F. **Três ecologias**. 21. ed., Campinas: Papirus, 2011.

GRECO, P.J.; BENDA, R.N. **Iniciação esportiva I**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

HILDEBRANDT, R.; LANGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. RJ: Livro Técnico, 1986.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. SP: Perspectiva, 1996.

LE BOULCH, Jean. **O corpo na escola no século XXI**: práticas corporais. SP: Phorte, 2008.

MANOEL, E.R.; GARCIA DA SILVA, H.H; GARCIA DA SILVA, I. Espécies de anophesles em municípios com risco de autoctoria de malária no estado de Goiás. **Revista patológica tropical**. v.39, n.2, abr-jun, p. 137-144, 2010.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos perdidos do humano. SP: Palas Athenas, 2004.

MARTINY, L.E.; GOMES-DA-SILVA, P.N. 'O que eu transformaria? Muita coisa': os saberes e os não saberes docentes presentes nas práticas de ensino/estagio

supervisionado em educação física. **Revista da Educação Física**. v. 22; n. 4, p.5 69-5812011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. SP: Martins Fontes, 1994.

OLIVEIRA, D.M.; GOMES-DA-SILVA, P.N. O brincar do bebê: notas winnicottianas para uma prática pedagógica criativa. In: HERMIDA, J.F.; BARRETO, S.J. **Educação infantil: temas em debate**. JP: Ed. UFPB, 2013, p.75-98

ONOFRE, Marcos Soares. Prioridades de formação didática em educação física. **Revista Sociedade Portuguesa Boletim de Educação Física**, n. 12, p. 75-97, inv.-prim. 1995.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deportes y sociedade: léxico de praxiologia motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. RJ: Zahar, 1978.

SÁ, S.; ANDRADE, A.I. "Aprender a respeitar o outro e o planeta": potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade. **Rev. Iberoam. Cienc. Tecnol. Soc**. v. 4 n.11 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p.115-1382008.

SILVA, G.M.O; SOUZA, F.C; MELO, J.L.A.; GOMES-DA-SILVA, P.N. O jogo na escola: uma análise da intenção pedagógica de professores de educação física. **Conexões** (Campinas). v.10; n. 2, p.145-164, 2012.

SOUSA CRUZ, R.W; SOARES; L.E.S; ARRUDA; E.P; GOMES-DA-SILVA, P. N. A sistematização do handebol e as contribuições da praxiologia motriz nas aulas de educação física escolar. **Coleção Pesquisa em Educação Física**. v. 11; n. 1, p. 53-60, 2012.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. SP: Martins Fontes, 1996

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. SP: Nova Alexandria, 1995

WINNICOTT, D.W. **Brincar e a realidade**. RJ: Imago, 1975

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.