



**ANA PAULA CORRÊA**

**INFÂNCIA E O SEU REMEMORAR EM WALTER  
BENJAMIN: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR**

**LAVRAS-MG  
2022**

**ANA PAULA CORRÊA**

**INFÂNCIA E O SEU REMEMORAR EM WALTER BENJAMIN: CONTRIBUIÇÕES  
PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestra.

Prof. Dr. Márcio Norberto Farias  
Orientador

**LAVRAS-MG  
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Corrêa, Ana Paula.

Infância e o seu rememorar em Walter Benjamin:  
contribuições para Educação Física Escolar / Ana Paula Corrêa. -  
2022.

85 p.

Orientador(a): Márcio Norberto Farias.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Infância. 2. Educação Física Escolar. 3. História da infância.  
I. Farias, Márcio Norberto. II. Título.

**ANA PAULA CORRÊA**

**INFÂNCIA E O SEU REMEMORAR EM WALTER BENJAMIN: CONTRIBUIÇÕES  
PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**CHILDHOOD AND ITS REMEMBERING IN WALTER BENJAMIN:  
CONTRIBUTIONS TO SCHOOL PHYSICAL EDUCATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 03 de março de 2022.

Dra. Paula Ramos de Oliveira UNESP

Dra. Camila Sandim de Castro E. M. “Professora Clotilde Rocha”

Dra. Luciana Azevedo Rodrigues UFLA



Prof. Dr. Márcio Norberto Farias  
Orientador

**LAVRAS–MG  
2022**

*A Deus, à minha criança interna, e aos meus estudantes, que amam brincar e reinventar a  
vida!  
Dedico*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por minha trajetória e por me dar forças e esperança na caminhada da vida!

À Professora Paula Ramos pela gentileza, interesse e disponibilidade para compor a banca examinadora, pela atenção e cuidado com a leitura e avaliação desta dissertação, tendo a sensibilidade de compreender o processo de formação em que me encontro.

À Professora Camila pelo carinho, incentivo e disponibilidade para compor a banca examinadora.

À Professora Luciana por aceitar o convite para compor a banca examinadora e, principalmente, pelo interesse em meus estudos, pelo incentivo com o grupo de estudos, pelo carinho e paciência. Sua sensibilidade e compromisso com a Educação contribuiu de maneira significativa para esta dissertação. Professora Luciana, muito obrigada!

Ao professor Márcio pelo saber compartilhado, boa vontade, pela paciência, sensibilidade e interesse em meus estudos. A sua atenção, sensibilidade e cuidados contribuíram grandemente para a produção de minha dissertação. Espero, ao longo de minha vida acadêmica, encontrar outros professores tão comprometidos e dedicados como o senhor. Professor Márcio, muito obrigada!

À Professora Ana Carla pela leitura, pelo carinho e disponibilidade para compor a banca examinadora como suplente externo.

Ao Professor Alessandro pela leitura e disponibilidade para compor a banca examinadora como suplente interno.

Aos colegas-amigos(as) do Grupo de Estudos e Pesquisas “Teoria Crítica, Educação e Educação Física” pelos momentos de estudos, de alegria, de dedicação e de conquistas. O apoio de todos do grupo foram fundamentais para a construção desta dissertação. Todos(as) têm a minha gratidão!

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos constantes aprendizados e ensinamentos. Pelo cuidado e responsabilidade com a formação de professores mais sensíveis e humanos.

Aos meus professores ao longo da minha vida que tanto me ensinaram, em especial a Professora Isabel, que foi minha educadora no 1º ano do ensino fundamental e que segurou o lápis junto comigo para me ensinar a escrever. Lembro-me até hoje do seu carinho e da sua paciência para comigo.

Aos meus pais pelo carinho, cuidado, proteção e, principalmente, pelo amor incondicional. Mãe, muito obrigada por sua dedicação amorosa. Pai, muito obrigada pelos seus ensinamentos e proteção. Tenho orgulho de ser filha de vocês!

Ao Alex, meu marido amado, pelo companheirismo, carinho, amor e confiança. Em especial, obrigada por entender e compreender a importância dos estudos em minha vida. Por estar comigo nas alegrias e nas tristezas! Meu amigo e esposo!

Às minhas irmãs queridas, muito obrigada pelo amor, carinho e, principalmente, por nossas risadas! Vocês me fazem acreditar nos sonhos e na alegria de viver!

Aos meus sobrinhos que tanto amo!

A toda a minha família!

O afeto e o acolhimento foram regra! Gratidão!!!

*Felicidade é a gente poder olhar para trás e encontrar esse vago mundo em “sol menor” que se chama infância. Adivinhação da vida. Bem sei que, com muita gente, acontece essa coisa estranha: torna-se adulto sem ter sido criança. Ou, o que é pior: ter sido criança sem ter tido infância. A infância, para mim, não é apenas e simplesmente uma idade, mas justamente aquele mundo de pequeninas coisas que tornam inconfundível na lembrança um tempo de alegria, um tempo em que conhecemos a felicidade sem ao menos nos apercebermos dela (JORGE, 1969).*

## RESUMO

A dissertação traz reflexões sobre a criança/infância mediante as transformações no decorrer da história ocidental, as lembranças lúcidas do pensador Walter Benjamin em relação a sua infância, articulando com o papel da Educação Física Escolar. A presente pesquisa é um levantamento bibliográfico em que se reuniram pesquisas recentes dos Programas de Pós-Graduação, com leituras de reconhecimento, seleção, reflexão e interpretação, junto à base de dados da CAPES, SCIELO e Repositórios dos Programas de Pós-Graduação disponíveis a partir do ano de 2018, tomando como os descritores criança/infância e ensino na Educação Física, sob a ótica do pensador Walter Benjamin. O objetivo foi compreender as mudanças sofridas pela noção de infância na Modernidade, em especial no presente da sala de aula da autora e pesquisadora, através do rememorar a própria infância e as lembranças de Benjamin. A perda dos lugares públicos coletivos para a prática de brincadeiras indica que, junto com os espaços, também os jogos infantis estão ameaçados por meio de comportamentos, atitudes, desejos e linguagens que cada vez mais se assemelham ao mundo adulto (POSTMAN, 1999). Já as crianças do século XVII representam uma época de descoberta da primeira infância: das falas, do corpo e dos hábitos infantis (ARIES, 1981). Conclui-se que a principal função da Educação Física é proporcionar para as crianças tempos e espaços em que o brincar seja possível, brincar na natureza, com outras crianças, sozinhos, com os adultos, com o próprio corpo, com os objetos e a experimentação do ócio.

**Palavras-chave:** Infância. Educação Física Escolar. História da infância.

## ABSTRACT

The dissertation brings reflections on the child/childhood through the transformations in the course of western history, the lucid memories of the thinker Walter Benjamin in relation to his childhood, articulating with the role of School Physical Education. The present research is a bibliographic survey in which recent research from the Graduate Programs was gathered, with recognition, selection, reflection and interpretation readings, together with the CAPES, SCIELO and Repositories of Graduate Programs databases available to from the year 2018, taking as the descriptors child/childhood and teaching in Physical Education, from the perspective of the thinker Walter Benjamin. The objective was to understand the changes undergone by the notion of childhood in Modernity, especially in the present of the author and researcher's classroom, through remembering her own childhood and Benjamin's memories. The loss of collective public places for the practice of games indicates that, along with spaces, children's games are also threatened through behaviors, attitudes, desires and languages that increasingly resemble the adult world (POSTMAN, 1999). 17th century children, on the other hand, represent a time of discovery of early childhood: of speech, of the body and of children's habits (ARIES, 1981). It is concluded that the main function of Physical Education is to provide children with times and spaces in which playing is possible, playing in nature, with other children, alone, with adults, with their own body, with objects and experimentation. of idleness.

**Keywords:** Childhood. School Physical Education. Childhood history.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pintura das crianças vestidas como adultos em miniatura.....	20
Figura 2 - Grupo de crianças alemãs da dinastia de Württemberg, 1903.....	21
Figura 3 - Pintura do Putto.....	22
Figura 4 - Fotografia de Walter Benjamin quando era criança.....	32
Figura 5 - Uma criança e um cavalo de madeira datado no ano de 1915.....	47
Figura 6 - Imagem da pedagoga Maria Amélia Pereira no documentário “Tarja branca”.....	63
Figura 7 - Imagem da coreógrafa Andrea Jabor.....	65

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
	<b>CAPÍTULO 1 A CRIANÇA NA HISTÓRIA OCIDENTAL</b> .....	<b>18</b>
	<b>1.1 Lúdico humano</b> .....	<b>25</b>
	<b>CAPÍTULO 2 INFÂNCIA E O REMEMORAR DA INFÂNCIA EM BENJAMIN</b> .....	<b>32</b>
<b>2.1</b>	<b>Rua de mão única</b> .....	<b>33</b>
<b>2.2</b>	<b>Brincar para Benjamin</b> .....	<b>39</b>
<b>2.3</b>	<b>Benjamin e o brinquedo</b> .....	<b>46</b>
	<b>CAPÍTULO 3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DIÁLOGOS ENTRE O BRINCAR E O FILME TARJA BRANCA</b> .....	<b>54</b>
<b>3.1</b>	<b>A conturbada trajetória da Educação Física brasileira</b> .....	<b>54</b>
<b>3.2</b>	<b>Papel da Educação Física</b> .....	<b>61</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>73</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>76</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para Silva (2021, p. 13) “escrever é um ato político. Manifestar uma maneira de ver e intervir no mundo, não só por ações, mas também por palavras, me conectou a uma reflexão inicial, mas não superficial, sobre as possibilidades do corpo”. Na introdução faço uma construção sobre mim, meus sonhos, meus espaços, minha emocionalidade, minha infância e subjetividades. Ainda para a autora Silva (2021, p. 13) “eu sou também o que escrevo e o que escrevo constrói o que sou, uma relação simbiótica cheia de significados, rupturas e reconstruções”.

Sou mulher, professora, esposa, filha, amiga, tia e sobrinha. Assim, meu papel social, com minha história e experiências demonstram e justificam os trajetos realizados em meus estudos.

A dissertação compreende a infância em uma visão histórica, a ludicidade, as lembranças do pensador Walter Benjamin e a Educação Física Escolar e suas mudanças ao longo dos anos. Para justificar esse tema, parto da narrativa da minha própria história, na qual tive uma infância feliz e gostava de me divertir brincando e correndo com outras crianças. Achava que liberdade era ficar livremente na rua, onde podíamos jogar queimada, pique-esconde, bandeirinha estourada e diversas brincadeiras infantis. Lembro-me até que gostava de pensar que me tornaria uma professora, e colocava minha irmã e meu cachorrinho como meus estudantes, tamanha era a admiração e a vontade de ir para a escola. Nessa época, recordo que ficava ali horas escutando uma fita cassete com histórias de um livro chamado “A guardadora de gansos” e a “Branca de neve”.

Meu tempo escolar foi muito proveitoso, pois gostava de estudar, desenhar e colorir. Era uma menina tímida e cheia de vergonha, que ficava quietinha, sentava à frente da turma e raramente era notada, de tão quieta. Durante essa época, precisava dividir meu tempo entre os deveres da escola e as brincadeiras na rua. Amava estudar, mas o brincar sempre foi algo muito importante para mim!

Entretanto, quando tinha 8 anos de idade, meus pais se separaram e, para que eles conseguissem organizar suas vidas, meu tio se ofereceu para cuidar de nós, já que ele estava recém-casado e minha tia grávida. Desse modo, meus pais aceitaram e mudei para a cidade de Santo Antônio do Amparo/MG, local em que meus avós paternos e maternos moravam. É uma cidade muito querida e de pessoas acolhedoras, com um ótimo ensino público, todos tinham acesso a mesma educação na cidade. Em princípio, logo que nos mudamos fiquei com a sensação que precisaria cuidar da minha irmã quatro anos mais nova e, assim, aquele meu

mundo dividido entre brincar e estudar passou por mudanças, já que havia a responsabilidade de cuidar de minha irmã. Assim, tendo a responsabilidade de cuidar da minha irmã quatro anos mais nova e também de minha prima, recém-nascida, meus deveres escolares e as brincadeiras na rua, que tanto amava, com o passar dos anos foram reduzindo à medida que aumentavam minhas obrigações em casa e na escola.

Depois de dois anos retornamos à Varginha, minha cidade natal, e mesmo com a guarda dividida entre meus pais, permanecemos mais com a minha mãe. Como ela trabalhava em escola, como auxiliar de serviços gerais, a cada ano estava em uma instituição diferente, e nós a acompanhávamos, tendo, assim, estudado em muitos locais na cidade.

Quando passei para o ensino fundamental II, a síntese das nossas aulas de Educação Física era: as meninas jogavam vôlei e queimada na quadra, enquanto os meninos jogavam futebol no campo. No entanto, às vezes havia disputas pelo controle da quadra quando os meninos queriam jogar futsal, restando alguns minutos para as meninas jogarem e, então, seguirem para as arquibancadas, como espectadoras. De vez em quando, o professor de Educação Física nos colocava para ensaiar a dança de quadrilha para as festas juninas. Não compreendia que naquele momento de não participar das aulas fosse uma perda das brincadeiras e jogos, não tinha a consciência de luta pela infância, e ainda pensava que era para o meu bem, pois o argumento do educador era: “os meninos podem machucar as meninas se vocês forem brincar com eles”, ou então: “vocês não conseguem jogar futebol, todas saem correndo atrás da bola!”.

Assim, caminhei para o Ensino Médio, no qual no primeiro ano era para todos os alunos matriculados, já no segundo e terceiro anos precisaria escolher entre contabilidade ou magistério, e não tive dúvida que minha escolha seria o Curso Técnico do Magistério. Nesse momento, passei a estudar no período noturno, para que durante o dia cuidasse da casa e da minha irmã mais nova, para que minha mãe conseguisse trabalhar. Encerrando o curso técnico do Magistério, prestei o vestibular em uma instituição privada, para o curso de Comunicação Social, na expectativa de uma carreira no jornalismo. Na época meu pai tomava dinheiro emprestado para custear minhas mensalidades. Diante das dificuldades econômicas, conversei com meu pai e interrompi o curso por 8 anos.

Só quando adulta e contando com os recursos do PROUNI (Programa Universidade para Todos) é que decidi retornar aos estudos, mas teria que conseguir arranjar uma bolsa de estudos, pois trabalhava de recepcionista e recebia meio salário-mínimo, portanto, não teria condições de continuar pagando um curso de nível superior. Na terceira tentativa do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) consegui oitenta por cento nas questões objetivas e noventa na

redação, e com essa pontuação conseguiria meia bolsa para Biomedicina ou bolsa total para o curso de Educação Física. Na época optei por cursar uma área que unia educação e saúde e fiz a escolha para a Educação Física.

Em toda a minha trajetória de vida, a questão da educação sempre esteve presente, mas por razões pessoais e financeiras iniciei tardiamente minha formação acadêmica, tendo por isso me dedicado tanto, pois sabia da importância daquele momento em minha vida e da alegria proporcionada aos meus pais pela conquista de uma bolsa integral pelo PROUNI.

No período da graduação, sempre busquei participar de diversas atividades estudantis, como iniciação científica, projetos interdisciplinares e de extensão. No dia da colação de grau em Educação Física (licenciatura) fui presenteada com um Certificado de Honra ao Mérito e uma especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, numa perspectiva inclusiva. No ano seguinte, cursei Educação Física (bacharelado) e a Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Fiquei encantada com a vivência entre a teoria e a prática na educação, assim unindo as ideias de diversos pensadores como Piaget, Vygotsky e Fernandez, sempre em colaboração com a vida dos estudantes dos quais convivía. Parecia que tudo ganhava um sentido renovador, muito além daquilo que estudava nos livros. Ao final dessa etapa de estudos (licenciatura, bacharelado e Pós-Graduação) pude experimentar a felicidade de arranjar um emprego na área da Educação Física Escolar, como educadora no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), nos quais permaneci durante um ano. Em 2013 fui lecionar na Escola Marista Champagnat de Varginha para crianças do Ensino Fundamental I, e lá estou até o presente momento. Atualmente, busco contemplar as brincadeiras para todos, sem distinção de gênero, incentivando meus estudantes para a realização de construção de brinquedos na escola e com a família, vivência nos jogos, na ginástica, nos esportes, enfim, com atividades diversas e com todas as possibilidades de conteúdos e riqueza que a disciplina de Educação Física Escolar pode proporcionar a uma criança. Sempre priorizo brincadeiras lúdicas ao ar livre, contemplando os temas da Educação Física Escolar e coloco-me a escutar meus estudantes, com uma escuta sensível e atenta.

Sigo preocupada com as diversas tensões sobre as crianças e a qualidade do brincar em um tempo tecnológico dito “moderno”, e preocupada com as infâncias em frente às telas em excesso, seja para brincar, seja para estudar, o que implica em uma anulação na experimentação e repetição dos movimentos e das brincadeiras. Também estou atenta às tentativas de mudanças da maioria penal em nosso Código Penal e às reformas no Ensino Médio, ou seja, em nossa sociedade, da qual cada vez com mais frequência escutam-se diálogos ditos com naturalidade sobre temas, que tem como pano de fundo uma luta pela infância e uma perda considerável na

qualidade de vida da criança, diante das transformações sociais e da perda de espaços públicos, do contato com a natureza, o que demonstram formas de imposição sobre a infância.

Realiza-se, assim, um tempo de debruçar sobre importantes reflexões e históricos, para que possamos pensar sobre a defesa da vida humana, na sua integralidade e na sua totalidade. Dessa maneira, busco diante desse breve relato das minhas vivências, desde a infância até a vida adulta, no meu processo formativo, as diversas tensões presentes em meu processo de desenvolvimento, e questiono: qual o papel da Educação Física Escolar, diante das tensões sofridas pelas crianças em nossa sociedade?

A principal função da Educação Física é proporcionar para as crianças tempos e espaços em que o brincar seja possível considerando que elas estão precocemente expostas às tecnologias digitais. É preciso mostrar para as crianças que existem outras maneiras de brincar que vão além das tecnologias e dos espaços reduzidos dos apartamentos (brincadeiras diversificadas na natureza, com o próprio corpo, com os objetos, com outras crianças e com o adulto). As crianças precisam se sentirem entediadas para brincar com liberdade, para a criação e produção de seus próprios brinquedos. Nos dias de hoje não se permite o ócio as crianças precisam produzir o tempo todo e sem sentir cansaço.

A presente pesquisa é um levantamento bibliográfico em que se reuniram pesquisas recentes dos Programas de Pós-Graduação, com leituras de reconhecimento, seleção, reflexão e interpretação, junto à base de dados da CAPES, SCIELO e Repositórios dos Programas de Pós-Graduação disponíveis a partir do ano de 2018, tomando como os descritores criança/infância e ensino na Educação Física. Abordamos uma reflexão acerca da criança, de forma histórica, a ludicidade, a noção de infância pelo autor Walter Benjamin e o papel da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental I. Utilizamos o referencial da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente os apontamentos de Walter Benjamin sobre o sentido da experiência na infância, como exemplo: brincar na natureza, ao ar livre, na construção de seus brinquedos com os pais ensinando, para empreendermos uma pesquisa teórica a partir de um levantamento sobre a produção bibliográfica disponível na literatura da área.

No Capítulo 1 busquei aclarar de forma breve a história da criança, trazendo elementos históricos importantes, através de autores como Philippe Ariès, Walter Benjamin e Neil Postman. Pensadores que, em suas explanações, apontam transformações significativas em relação às crianças. No decorrer do Capítulo 1, a ludicidade e o brincar ganham força, representando a maneira da criança se expressar no mundo.

Já no Capítulo 2, a infância de Walter Benjamin caracterizada com muita sensibilidade em seus escritos, as suas experiências individuais, elucidando toda uma infância coletiva da

época. O mundo infantil em alguns momentos é visto de forma equivocada, as crianças são enxergadas como seres estranhos, e o pensador através de suas obras nos auxilia em uma melhor compreensão da infância. Quando refletimos sobre o tema, somos provocados a pensar sobre a infância com mais sensibilidade e um olhar reflexivo sobre elas. A vivência do autor, em algum momento, encontra com a minha experiência infantil, no aforismo “Armários”, e também quando resgato comigo lembranças da casa de minha avó, quando ela guardava o bolo de cenoura com cobertura de chocolate em potes e colocava no seu armário da cozinha, e o quanto ficava ansiosa para chegar o momento de comer. Um tempo de vida diferente do meu, mas que demonstra o quanto é belo e rico as nossas memórias afetivas enquanto criança. A escolha por Benjamin se revelou no decorrer da escrita, quando compreendi a importância que o autor representa para a infância, mesmo sendo memórias de um tempo vivido e já adulto, porque um não está separado do outro. Percebe-se em suas obras uma riqueza de detalhes sobre a criança e o seu mundo infantil. O pensador Benjamin não discute a infância de uma maneira saudosista pensando que o tempo passado foi melhor que o tempo presente, ou seja, ele debate criticamente a(s) infância(s) atualmente sem ser saudosista. As crianças brincam, mas de uma maneira diferente, em tempos/espacos diferentes, com objetos diferentes.

Já no Capítulo 3, após uma breve caminhada pela história da criança, da ludicidade e das reflexões de Benjamin, chega-se ao diálogo da Educação Física, o brincar e o documentário “Tarja Branca”, que incentiva os seus entrevistados a relembrar a sua infância. O filme “Tarja Branca - a revolução que faltava”, com duração de 80 minutos, é um convite a refletir sobre o brincar e o espaço que a brincadeira ocupa (ou não) na vida das pessoas enquanto adultas. A infância e a vivência das brincadeiras são pontos importantes de reflexão para auxiliar os docentes na área da Educação Física Escolar. Compreender o conceito do brincar na infância permite uma sensibilização e promoção de aulas mais significativas para os alunos, além de fazer parte de minha formação e prática docente, que vem ao encontro das reflexões, na dissertação sobre a infância.

O documentário “Tarja Branca” nos leva a um momento reflexivo de sensibilidade e compreensão sobre o ato de brincar com sua essência lúdica nas narrações, buscando compreender melhor a dimensão e a representação dos entrevistados, bem como a noção de infância contemporânea que estabelece tensões com o ato transgressivo do brincar.

Vale destacar que os entrevistados do documentário resgatam em suas narrativas a lembrança de uma infância cheia de brincadeiras, espaços de relações com a natureza e com os brinquedos, e também infâncias sem o brincar, o que possibilitou um rememorar das lembranças infantis, às vezes tão esquecidas por nós adultos.

Ariès explana sobre a história da criança e retrata marcos históricos. O autor Postman nos traz indícios do fim da infância, como a forma de vestimenta infantil imitando a do adulto e vários pontos de preocupação em relação ao mundo infantil, ameaçado por situações impostas às crianças pelos adultos. Já para Benjamin, há várias lembranças de sua infância, que demonstram todo um universo infantil de uma época, rememorando a infância individual, mas trazendo todo um coletivo histórico e social de uma época.

Dessa forma, como professora de Educação Física numa escola e interessada nos desdobramentos do principal papel da Educação Física Escolar, justifica-se a escolha desse tema. O objeto de estudo nessa área do conhecimento, analisa a criança historicamente, conforme a infância descrita por Walter Benjamin, articulando com o papel da Educação Física Escolar, e levantou a seguinte hipótese: diante das transformações sociais e culturais, o brincar tem sofrido diversas tensões na infância, como a perda dos espaços para as brincadeiras, a falta do ócio, infâncias vivenciadas de maneiras diferentes, ou seja, crianças que brincam e outras não, além das crianças que utilizam exageradamente os aparelhos digitais, como celulares e *tablets*.

Para Magalhães (2017, p. 83) “o conceito de infância não é um fenômeno estático e universal, pois se relaciona ao contexto em que a criança está inserida, sem que com esse entendimento seja ignorado que crianças têm necessidades e características próprias”. A cultura e as relações sociais que a criança vivencia também interferem em seu mundo infantil, com o seu comportamento, suas ações e pensamentos. A criança está inserida em um contexto social e cultural, no qual ela tem suas especificidades e particularidades, que precisam de atenção e cuidados.

## CAPÍTULO 1 A CRIANÇA NA HISTÓRIA OCIDENTAL

Neste primeiro capítulo, buscam-se antecedentes históricos sobre como as crianças eram tratadas e compreendidas pela sociedade e o surgimento da concepção de infância no Ocidente. De acordo com Pinheiro (2018, p. 98) “trata-se de processos que indicam esforços da criança para se apropriar do mundo e reinventá-lo, (re)nomeá-lo, para criar seus modos de existência no lugar e na cultura de que é parte”. A forma como as crianças foram tratadas pode ser compreendida em diferentes concepções e em diferentes tempos e lugares, por isso é importante buscar alguns antecedentes históricos sobre como as sociedades ocidentais desenvolveram o conceito de infância.

Etimologicamente, a palavra “infância” significa sem fala, período no qual não se usa a linguagem oral para se comunicar, cujos sujeitos não têm voz, não são vistos e nem ouvidos na sociedade. É assim que surge a ideia de infância no ocidente, como período da vida cujos indivíduos foram ou ainda são invisíveis, definidos com características de falta, carência, incompletude, tidos como seres incapazes. (SANTOS, 1981, p. 37).

Dentro desse processo buscamos um entendimento de criança que nos permita apontar as condições sociais necessárias ao longo da história e como elas estiveram relacionadas às transformações nas sociedades. Abordaremos a história da criança na Antiguidade de forma breve, elencando alguns elementos importantes para a sua compreensão histórica chegando à contemporaneidade.

Dessa maneira, nas civilizações antigas, o “infanticídio” era considerado algo natural e as crianças não tinham nenhum direito. As crianças com deficiências eram vistas com preconceito e podiam ser “eliminadas”. Depois de três séculos, após Quintiliano (que era professor de retórica e oratória), foi criada a primeira lei (no ano de 374 da era cristã) proibindo o assassinio de uma criança e surgiu a ideia de que a criança precisava de proteção, cuidados, escolarização e não sabia os segredos dos adultos. O autor apresenta uma proteção às crianças quanto a fala dos adultos sobre seus segredos sexuais, e uma cultura civilizada para um controle rigoroso das “pulsões sexuais” diante dos jovens (POSTMAN, 1999).

Em Roma, abandonar ou sacrificar estava no direito dos pais. Em Esparta e Atenas, na Grécia, as crianças precisavam ser fortes e terem coragem para serem aceitas, mas sem direito algum (SANTANA, 2014). Ainda na cultura grega, a criança até completar sete anos de idade, a sua educação estava sob a responsabilidade da família, que era o seu meio social primário. Já na cultura romana (735-250 a.C.) o pai era o principal mentor da criança em sua educação, a

mãe também exercia também um papel importante, mas não em comunidade, somente dentro de casa (FURLANETTO, 2008). Na Antiguidade, e depois na Idade Média, acontece a invasão dos bárbaros do Norte, tendo o desaparecimento da cultura clássica: a capacidade de ler e escrever e a educação, conseqüentemente, o desaparecer da criança (POSTMAN, 1999).

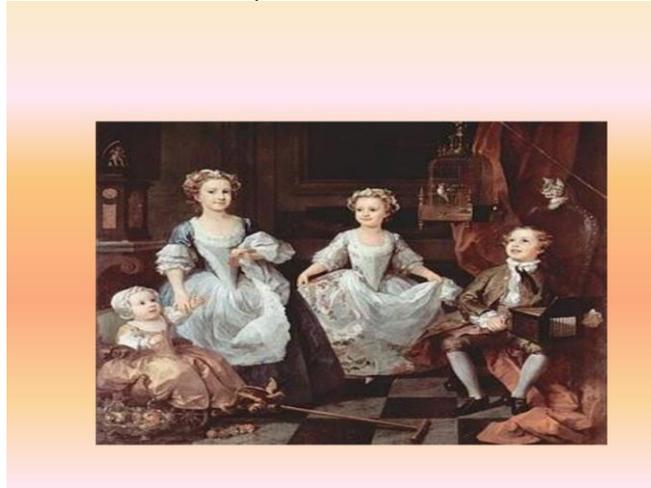
A ideia de criança terminava aos sete anos, porque era quando ela dominava a palavra e podia compreender o que os adultos diziam, inclusive a Igreja Católica escolheu os sete anos como uma idade que sabia a diferença entre certo e errado: a idade da razão. Para Heywood (2005) as crianças mudavam as roupas e já recebiam atribuições, seja para trabalho ou para estudo. De acordo com Quintiliano, a diferença entre o adulto e a criança era que o adulto conhecia os seus mistérios, suas contradições, sua violência e suas tragédias e era vergonhoso revelar para as crianças. Dentro do mundo da oralidade, a criança de sete anos fazia todas as atividades com os adultos: jogos, brinquedos e as histórias. Hábitos de higiene não existiam na época, nem com os bebês até um ano de idade. Tudo era permitido perto das crianças. A falta de educação, de alfabetização e de vergonha eram motivos pelos quais a ideia de infância não existia na época Medieval. A criança era um ser invisível e não havia interesse por ele (POSTMAN, 1999). Era como um ser incapaz, nada podia fazer, assim precisava ser direcionada por um responsável familiar, influenciando a forma de educá-la no Cristianismo.

De acordo com Duarte, nas igrejas mineiras:

A noção acerca da pureza infantil pode ser apreendida nas Minas ainda no século XX, mesmo após todas as modificações no contexto religioso e social na região, sendo expressa por meio dos necrológios, das fotografias e mesmo da tumularia. Esses exemplos mostram, mais uma vez, que as transformações seguiram junto com as tradições, como no caso das imagens dispostas na tumularia do Cemitério do Bonfim: um local planejado segundo os novos ideais de civilização e higiene, mas que teve as figuras angelicais presentes nas obras tumulárias um elemento capaz de indicar que a crença nos “anjinhos” permaneceu. Essa mesma perspectiva pode ser inferida pelos necrológios ou nas fotos dos pequenos mortos aqui apresentados, pois se conformam como inovações que favoreceram essa crença mais antiga; percebemos aproximações, por exemplo, entre as imagens dispostas nas igrejas no primeiro momento analisado e as fotografias e arte tumulária. As imagens infantis seguem, em grande medida, possuindo uma conotação religiosa, como os anjos com feições infantis encontrados em todos os contextos; os pequenos em presença da família também foram retratados, seja essa a criança santa disposta pelas imagens religiosas do século XVIII, seja nas fotos do século XX. Podemos inferir a ideia da existência da manutenção dos modelos imagéticos relacionados à infância nessas diferentes conjunturas, e mesmo da própria concepção que cercava essas, como nos mostram os necrológios que enfatizam sua salvação como certa e a capacidade de rogar pelos seus do Paraíso. (DUARTE, 2018, p. 344-345).

A imagem das crianças nas paredes das igrejas como anjos era representada através de uma conotação religiosa, como seres puros e seguindo uma tradição. Ariès (1981) traz pontos relevantes, principalmente na forma como a criança se distinguia dos adultos apenas pelo tamanho, e eram representadas nas obras românticas como adultos em miniatura.

Figura 1 - Pintura das crianças vestidas como adultos em miniatura.



Fonte: “Diferentes concepções de infância numa perspectiva histórico-cultural”. Disponível em: [timetoast.com](http://timetoast.com). Acesso em: 12 jan. 2022.

Por volta do século XIII, as crianças de Versalhes surgiram em fotos de todas as idades. Na época, as crianças desmamavam muito tarde e ajudavam nas missas. Na segunda metade do século XII, Jesus aparece nas pinturas no colo de sua mãe representando a “maternidade da Virgem”. No final da Idade Média aparece a criança nua, na fase gótica, que aparecia morta, cujas mães seriam julgadas por Salomão. Para Santo Agostinho, o pecado original fazia com que a criança nascesse impura e através do batismo o bebê recebia o perdão. Quando a criança é escrita nos evangelhos, traz Jesus como um ser sem pecado e inocente, gerando uma ambiguidade na forma de pensar o Cristianismo, de acordo com Furlanetto (2008). Essas concepções variavam da condenação da criança como um adulto em miniatura para a construção da imagem de inocência e pureza.

Philippe Ariès (1981), em sua obra “História social da criança e da família”, retrata essa trajetória histórica, através de uma linha temporária, apresentando os principais marcos para compreensão da criança:

1. séc. XV: a criança torna-se tema da iconografia religiosa; 2. séc. XVI: a pintura da criancinha nua – o putto – reaviva o Eros helenístico (ver Diana e Atteone [1522-24], de Parmigiano); 3. séc. XVII: surgem retratos de crianças sem os pais (ver as crianças de Habert de Montmors [1655], de Philippe de Champaigne); 4. séc. XVII: os retratos de família tendem a organizar-se em

torno dos filhos (ver Retrato de família [1668-69], de Rembrandt); 5. séc. XVII: o termo francês *enfance* tende a circunscrever-se às crianças; 6. séc. XVII: uma intensa campanha moralizadora, liderada pelos reformadores do cristianismo, consolida a ideia de inocência infantil; 7. séc. XVII: a escola cristã, baseada na disciplina dos conventos, incorpora grande parte dos filhos da burguesia; 8. séc. XVIII: o traje de marinheiro torna-se o vestuário típico dos meninos burgueses; 9. séc. XVIII: jogos e brincadeiras distintas para nobres e burgueses, por um lado, e para criança e plebeus, por outro; 10. séc. XVIII: nascimento da literatura infantil, por meio da lapidação escrita de uma antiga tradição oral (“contos de fadas”); 11. séc. XVIII: constitui-se a família nuclear moderna; 12. séc. XIX: o século da infância. (ARIÈS, 1981, citado por WEINMANN, 2018, p. 12).

Todas as transformações sociais e culturais sobre as crianças também são caracterizadas pelo vestuário e pela religião, representando o aparecimento da infância.

A surpresa apareceu no precoce sentimento da criança: o gosto, ou seja, para Ariès (1981) a escolha das pessoas pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato, sejam vivas para fixar os seus traços ou mortas para lembrá-las. O retrato de uma criança morta, no século XVI, marcou a história dos sentimentos. A criança aparecia apenas junto de seus pais nos túmulos. Os retratos infantis com seus pais eram raros até o final do século XVI. Alguns pintores anônimos começaram a pintar os filhos de burgueses ricos, cujo costume apareceu no século XVII e não acabou. Já no século XIX, a pintura foi substituída pela fotografia e “o sentimento não mudou”.

Figura 2 - Grupo de crianças alemãs da dinastia de Württemberg, 1903.



Ihre königlichen Hoheiten die Herzoge Philipp Albrecht, Albrecht Eugen, Karl-Alexander und die Herzoginnen Maria Amalie und Maria Theresia von Württemberg.  
Aus dem Atelier des königlich württembergischen Hof-Photographen Braun & Sohne, Stuttgart.  
(Siehe Seite 4.)

Fonte: Bascariol (2020).

De acordo com Duarte (2018, p. 345-346), “os anjinhos permaneceram correlacionados à compreensão da alma infantil, especialmente porque a ideia de ter um “anjo” no Paraíso poderia ajudar na superação do processo de perda”.

Do mesmo modo, o enraizamento de ideias decorrentes do projeto higienista do século XIX estiveram presentes e podem ser percebidas nas práticas

funerárias infantis. Assim, aspectos desse processo de secularização da morte estiveram presentes nas Minas, em especial na adaptação dos sepultamentos aos novos ideais médico/higienistas daquela época, mas, talvez, devido ao fato desses não terem sido totalmente retirados da responsabilidade da jurisdição eclesiástica, sejam os ritos ou, em grande parte, os cemitérios, possamos denominá-lo como incompleto ou relativo, principalmente no fim do século XIX e início do XX. (DUARTE, 2018, p. 345).

Com a falta de higiene, com os cuidados inexistentes de saúde e com a mortalidade infantil, compreender a perda das crianças e a sua transformação para “anjinhos” ajudava na superação em relação à morte.

Devido à cristianização da cultura, que anteriormente considerava a criança como pecadora, tem-se uma mudança de perspectiva sobre a infância promovida com a reforma que contribuiu para o nascimento de um novo olhar sobre a infância, da fragilidade e ameaças em relação às crianças, ou seja, a vacinação e outras práticas de higiene precederam em mais de um século. Uma representação da criança surgiu no fim do século XVI, “o putto” (significa, a criancinha nua), uma revivescência do Eros helenístico. Por muito tempo, pintores e fotógrafos utilizaram-se das fotos e pinturas de crianças em sua nudez, diretamente herdado do “putto”, um gosto burguês e popular, como forma decorativa (ARIÈS, 1981).

Figura 3 - Pintura do Putto.



Fonte: O sentimento da infância. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/XWBPXv8fYpaoWkD18>. Acesso em: 05 jan. 2022.

Nas artes as pinturas das crianças mortas e nuas eram a representação das almas em uma concepção miraculosa e sagrada. Já no século XIV surgiram as pinturas de crianças brincando de forma terna e ingênua, havendo um aparecimento na história de crianças, como lendas e contos pios. Para Ariès (1981), nunca aparecia somente a criança, sempre era uma representação simbólica da mistura com os adultos e o sentimento de “engraçadinha”, ou seja, o mundo das crianças separado do mundo adulto. Havia um sentimento de que era preciso ser pai e mãe de muitas crianças, devido à alta taxa de mortalidade ser grande na época. Assim, não fazia sentido

ter lembranças nas obras das crianças. Não devemos nos surpreender diante da insensibilidade, pois para a época era natural essas condições, a criança sem o batismo, por exemplo, era enterrada em qualquer lugar. Por diversos motivos o autor explana sobre o estado de surpresa diante de tanta negligência com as crianças, conforme cita Ariès (1981):

Não nos devemos surpreender diante dessa insensibilidade, pois ela era absolutamente natural nas condições demográficas da época. Por outro lado, devemos nos surpreender sim com a precocidade do sentimento de criança, enquanto as condições demográficas continuavam a ser ainda tão pouco favoráveis. Estatisticamente, objetivamente, esse sentimento deveria ter surgido muito mais tarde. Ainda se compreende o gosto pelo pitoresco e pela graça desse pequeno ser, ou o sentimento da criança "engraçadinha", com que nós, adultos, nos divertimos "para nosso passatempo, assim como nos divertimos com os macacos". Esse sentimento podia muito bem se acomodar à indiferença com relação à personalidade essencial e definitiva da criança, a alma imortal. (ARIÈS, 1981, p. 45).

Para a sociedade da época, esses acontecimentos, como a perda precoce das crianças, eram vistos como “normal”, ou seja, uma indiferença em relação ao mundo infantil.

Já no século XVII os retratos se tornaram comuns em torno das crianças: elas animando os adultos com brincadeiras e carinhos; lendo, desenhando e brincando; representando uma época de descoberta da primeira infância: das falas, do corpo e dos hábitos infantis (ARIÈS, 1981).

Porém, não se pode ter o entendimento que a compreensão sobre as crianças era igual às nossas. Não havia empatia para com as crianças, e isso ainda acontece atualmente. Contudo, pode se dizer que os gregos nos deram um anúncio chegando perto da ideia de infância, porém não a inventaram. Já os romanos, com a ideia de escolarização dos gregos, desenvolveram uma melhor definição dessa ideia infantil: a idade e o crescimento, os quais só serão vistos na Renascença no Ocidente (POSTMAN, 1999).

Uma nova diferenciação, também desde o ponto de vista terminológico, apresenta-se no século XVIII sempre em relação com tais classes: criança e adolescência separam-se definitivamente; e já no século XIX o bebê aparece como nova figura. Essas designações linguísticas afetam a criança rica e formam parte de sua própria definição. As classes populares seguem conferindo à criança, como manifestam em sua linguagem, um caráter amplo e impreciso: sai-se dela quando se sai da dependência. (VARELA, 1992, p. 7).

Quando a criança não depende mais do adulto, das classes populares, no século XIX, compreende-se a passagem para a adolescência. Segundo Furlanetto (2008), nos séculos XVI e XVII a criança ganha destaque, social e moralmente. Nesse momento histórico passa a ser um

ser humano que aprende, no qual o adulto tenta compreender o que acontece nesse universo infantil de desejos, sentimentos e formas de pensamento. Dessa forma, Furlanetto (2008) cita como um autor importante Jan Amos Comenius, que em sua obra “Didática Magna” traz uma organização na educação, dividindo em quatro tempos de estudos: a escola maternal (até seis anos de idade), dos seis aos doze anos, dos doze anos aos dezoito anos e a academia (dos dezoito anos aos vinte e quatro anos), buscando como resultado um “homem virtuoso”, a criança devendo ser comportada, com submissão e respeito a Deus, tendo objetivos religiosos articulados com a ciência na educação.

O autor Postman (1999) tenta explicar traços importantes de como as crianças eram tratadas e as relações que estabelecemos atualmente para alguns conceitos que ainda permanecem em nosso meio social, quando apareceu a ideia de infância e o porquê de ela estar desaparecendo. As roupas infantis, que antes eram diferentes, hoje já não se diferenciam da roupa adulta, inclusive as brincadeiras, que antes eram praticadas por prazer, atualmente houve uma grande mudança porque os jogos de futebol e beisebol precisam de árbitros, equipamentos e espectadores, buscando a fama. E as brincadeiras “livres” estão sumindo. Meninas vestindo roupas de adulto para serem modelos. Os jogos infantis estão ameaçados juntamente com a infância, através de comportamentos, atitudes, desejos e linguagem parecidos com o adulto (POSTMAN, 1999).

Pois, não é possível falar em infância e criança no singular. Existem diversas crianças vivendo múltiplas infâncias, procurando diferentes modos de ter uma infância possível. Assim como também temos que pensar nas diferenças culturais, étnicas, sexuais e sociais das crianças, sujeitos produtos e produtores de cultura e de história, que agem e reagem a pluralidade de adversidades que a sociedade apresenta. (SANTOS, 1981, p. 43).

Existem crianças e infâncias, no plural, pois na sociedade temos crianças sem o brincar, sem as experiências infantis, assim como temos outras que vivenciam e experimentam todas as possibilidades do universo infantil, ou seja, pensar em crianças e infâncias, exige um olhar também para a falta e também para a luta em favor das infâncias.

De acordo com Garcia (2014, p. 320) “as crianças aprendiam por imitação (de bom ou de ruim), mais uma aproximação com o pensamento piagetiano. Por esse motivo o papel dos pais era importante como exemplo de honestidade e como guardiões da disciplina familiar”. Como podemos observar, os conceitos que se referem às crianças foram sendo modificados ao longo da história, não de maneira natural, mas sempre vinculados ao social, político, cultural e econômico nas sociedades. Em algumas tribos, o conceito de infância não existe.

“Ver na infância um modo de existência crítico em sentido epistemológico sugere a configuração de atos de exame/avaliação da realidade muitas vezes instauradores de crises que forçam a criança a vencer as dificuldades interpostas no curso das suas investigações” (PINHEIRO, 2019, p. 39). Em seu processo de conhecimento do mundo, há algumas tensões sociais e culturais à criança, sem considerar o seu processo infantil de amadurecimento.

O devir-criança é também uma máquina de guerra contra o Estado e contra as instituições da capital. Ele é um espaço e um tempo de resistência: circula numa outra temporalidade que a habitada pela infância cronológica. O devir-criança não sabe de modelos, maiorias, totalizações, normativas. É uma força de encontro que abre espaço a um mundo novo, ainda inabitado. (KOHAN, 2010, p. 132).

A resistência contra o capitalismo vai além da idade cronológica da criança, a qual não compreende as normas e os modelos a ela impostas. A criatividade e a imaginação da criança perpassam também pelo lúdico, através dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos. A criança está aberta às aprendizagens, sendo estas um tempo muito rico de experiências e vivências. A criança e o seu aprendizado passam pelo corpo brincante e as brincadeiras, e dentro desse mundo infantil a ludicidade sempre está presente.

### **1.1 Lúdico humano**

A ludicidade é um assunto intimamente ligado à infância, acontece durante as brincadeiras, no contato com a natureza e com os objetos. As crianças compreendem os jogos como algo sério, como explana Huizinga, que acrescenta os conceitos sobre os jogos: algo como inato ao ser humano, uma força interior, uma imitação, uma forma simples e biológica.

Há um elemento a todas estas hipóteses: todas elas partem do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo, que nele deve haver alguma espécie de finalidade biológica. Todas elas se interrogam sobre o porquê e os objetivos do jogo. As diversas respostas tendem mais a completar-se do que a excluir-se mutuamente. Seria perfeitamente possível aceitar quase todas sem que isso resultasse numa grande confusão de pensamento, mas nem por isso nos aproximaríamos de uma verdadeira compreensão do conceito de jogo. (HUIZINGA, 2000, p. 4).

Na condição de uma função social, o autor explica de forma a compreender o sentido de jogo, com sendo cultural, ou seja, a linguagem tem um importante tarefa de comunicação capaz de “domínio do espírito”, criando um mundo de fantasia paralelo ao mundo real, sendo um dos

caminhos para a civilização, na qual o jogo é natural e sem complexidade, realizado com ou sem seriedade, podendo existir risos. Assim, o jogo faz parte do ser humano, entrelaçando a beleza e o jogo, caracterizado através de uma “liberdade”, como sendo uma saída do mundo real para o imaginário do jogo por um determinado tempo e espaço (HUIZINGA, 2000).

A maioria dos autores retratam a ludicidade como algo individual, de sensações compartilhadas. Como explica Massa (2017), o conceito de ludicidade se trata de um estado interno, motivando o sujeito para a aprendizagem, para as relações sociais e para aplicação da prática lúdica, sendo necessário um professor maduro: emocional, científico e técnico.

Já para Scholze, Brancher e Nascimento (2019), o brincar faz parte da vida das crianças, ou seja, elas podem construir e reconstruir seus brinquedos e jogos. No mundo imaginário surge uma nova forma de se relacionar com esse mundo irreal, que possibilita à criança experiências positivas que serão importantes para o seu desenvolvimento integral.

Por meio do brincar, a criança consegue assimilar o comportamento humano, aumenta o repertório de vocabulário, desenvolve a motricidade e a internalização de regras, porém, a aquisição nem sempre é espontânea, e é preciso que haja uma mediação da brincadeira e/ou jogo entre adulto-criança, essa mediação também ajuda a promover vínculos entre o adulto e a criança. (CORNETO, 2015, p. 93).

Culturalmente, o jogo torna-se parte da vivência humana trazendo sentido e valor individual e coletivo. Durante um tempo e em um espaço, o jogo faz com que haja nas pessoas um “encantamento”, aflorando sentimentos belos, mas ao mesmo momento um desequilíbrio, gerando uma “tensão”. Huizinga também relata a importância das regras, ou seja, quando um dos participantes quebra a regra, o juiz para o jogo, encerra-se assim o encantamento, o que o autor nomeia de “desmancha-prazeres”, aquele que não respeitou as regras e contribuiu para o fim do jogo e retorno para a vida cotidiana (HUIZINGA, 2000).

Para Albornoz (2009), o jogo, por estar presente nas diversas culturas e linguagens, torna-se algo sagrado em relação à humanidade, ou seja, reforça o pensamento de Huizinga (2000) que diz que a criança quando brinca é como se transportasse para outro mundo: de faz de conta, de imitações, de fantasias, ou seja, para um mundo da imaginação. O jogo infantil se apresenta de forma lúdica havendo uma organização, um ritmo, alterações, tensões e alegrias.

As experiências lúdicas, com seus tons encurvados, ao mobilizar, de modo implicado, corpo e espírito, nos dispõe e envolvem integralmente no suceder rítmico das intensidades de momentos comoventes e benfazejos. Momentos que fazem jorrar os fluxos de sensações e sentimentos vivificantes, extraordinários. O estado brincante implica na expressão livre e despojada de

nossa corporeidade, das intensidades dos movimentos das pulsões do corpo penetrando nos desvios de sua complexidade e de suas ambiguidades. (ARAÚJO, 2017, p. 20).

Na infância o jogar é uma brincadeira muito séria e de grande importância, pois a vida cotidiana por um tempo do jogo se separa da vida imaginária. Dessa forma, a “função lúdica” como sendo uma “construção da imaginação”, torna-se sagrado (HUIZINGA, 2000). Ainda para o autor:

Devemos aqui tomar como ponto de partida a noção de jogo em sua forma familiar, isto é, tal como expressa pelas palavras mais comuns na maior parte das línguas europeias modernas, com algumas variantes. Parece-nos que essa noção poderá ser razoavelmente bem definida nos seguintes termos: o jogo é uma atividade ou 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 diferente da “vida cotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero. Pareceu-nos que a categoria de jogo fosse suscetível de ser considerada um dos elementos espirituais básicos da vida. (HUIZINGA, 2000, p. 33-34).

Por outro lado, temos também uma oposição ao jogo, que seria a seriedade. Para o autor, o jogo é algo elevado, está acima desse conflito, ao passo de que o sério pode tirar o jogo, mas o jogo pode incluir a seriedade (HUIZINGA, 2000). O fato de a seriedade excluir o jogo, faz com que a importância do lúdico seja considerada cada vez menos, dando lugar a outras vivências infantis.

Foi no cruzamento informal das vivências intergrupais que as crianças puderam, historicamente, transportar entre si a cultura lúdica onde se afirma muito do que se subsume nas culturas da infância, realidade que pelos dias de hoje vai conhecendo tempos apagados que nos avisam para realidades outras que, no(s) contexto(s) em que se desenvolvem, vão castrando tudo quanto de proveitoso na infância também pode emergir para além do espartilho formal em que se vai metendo o cotidiano da geração mais nova. (SILVA, 2014, p. 104).

O jogo, as brincadeiras e os espaços públicos estão cada vez mais sendo retirados das crianças, na intenção de aceleração da vida adulta na infância, com costumes, roupas, brincadeiras competitivas, enfim, várias características que podam a criatividade infantil e prejudicam o desenvolvimento integral da criança. Nesse pensamento que Huizinga (2000) nos

leva a refletir sobre o excesso de seriedade, na vida moderna que a maioria das pessoas estão inseridas, o esporte, como exemplo em um nível de “organização” e aumento das regras capaz de desaparecer com a ludicidade. Dessa forma, para Huizinga (2000, p. 234), chegamos a seguinte reflexão:

A verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico, porque a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que se está encerrado dentro de certos limites livremente aceitos. De certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por certas regras, e a verdadeira civilização exigirá o espírito esportivo, a capacidade de *fair play*. O *fair play* é simplesmente a boa-fé expressa em termos lúdicos.

O jogo, como elemento lúdico para Huizinga (2000, p. 234), culturalmente traz em sua essência a pureza, sem ações da “razão, humanidade ou fé”, além de estar presente em nossa sociedade. O autor nos ajuda a pensar sobre a função da Educação Física Escolar, pois assim como existe no jogo um fim em si mesmo, a disciplina também é, ou seja, ela não pode ser entendida como um suporte para os outros conteúdos escolares. Na intenção de aceleração da vida adulta na infância, com costumes, roupas, a perda dos espaços públicos, brincadeiras competitivas, enfim, diversos fatores que podam a criatividade infantil e prejudicam o desenvolvimento das crianças.

A escola, como uma das principais instituições de formação e educação em nossa sociedade, tem um papel importante na construção de uma nova lógica social, uma nova lógica de trabalho e uma nova lógica de relação humana. A escola enquanto tal poderia contribuir para a concretização deste projeto de virada, através da priorização de uma educação para e pelo lazer. Uma educação que não abrace mais o lazer condicionado ao mundo do trabalho, ao consumo e à alienação, mas uma educação que tente caminhar para o fim da dicotomia entre trabalho e lazer, uma educação que valorize o humano e seus potenciais, o prazer, a emoção e o querer ser. (GARIGLIO, 1995, p. 32).

Luckesi (2005) irá levantar as vantagens da prática lúdica, mesmo que seja de forma individual, afirmando que o sujeito que experimenta tem prazer, inteireza como ser humano e, se o jogo lúdico for em grupo, as sensações são ainda melhores, como exemplos a alegria e a partilha de sentimentos bons. O autor reforça que, mesmo sendo coletivas, as sensações serão individuais. Assim, no trabalho não existe ludicidade, ele é determinado com horários e normas que visam o lucro e, conseqüentemente, alienante, sendo determinada pela empresa a forma de vida das pessoas.

Os autores Scholze, Brancher e Nascimento (2019) afirmam que essa realidade faz parte de nossa sociedade, que impõe um estilo de vida que coloca as crianças a uma forma de “cumprir metas”, só que se acaba por limitar a vida infantil, sem brincadeiras e imaginação, ou seja, na busca pelo saber e as brincadeiras passam a ter hora e lugar programados. Os autores irão reforçar a importância do lúdico para um melhor desenvolvimento da criança, a qual ela poderá vivenciar, experimentar, criar e obter conhecimento através das brincadeiras (SCHOLZE; BRANCHER; NASCIMENTO, 2019). Para isso, os autores Severino e Porrozzi (2017) alicerçam a importância das brincadeiras lúdicas na Educação Física para o auxílio no processo ensino aprendizagem, incentivando o melhor de cada criança e buscando um aprendizado significativo durante as aulas. Para tanto:

Percebe-se a possibilidade de revitalização da aprendizagem através do diálogo, da brincadeira, do envolvimento e da participação; pelo clima afetivo criado e oferecido pela aprendizagem lúdica. São oportunidades para a manifestação de conflitos, principalmente as relações de exclusão e de rejeição, que não estão presentes, porém latentes. Em contrapartida, é também oportunidade para a transformação e a construção de atitudes éticas, pois conta com um fator facilitador: a aprendizagem em campo lúdico, mais propício à experiência reconstrutiva que emancipa, que liberta. (MARONEZE, 2009, p. 85).

Não se trata de instrumentalizar os professores de Educação Física Escolar, mas buscase uma reflexão acerca da importância do brincar para a formação humana, através da ludicidade como um meio de vivência enriquecedora para todos os envolvidos no processo educativo. O brincar na atualidade é potente, inclusive para a saúde mental das pessoas, sejam elas crianças, adolescentes ou adultos. A escola e a Educação Física não dão conta de tudo, mas a disciplina consegue possibilitar às crianças espaços e momentos para o brincar (NUNES, 2014, p. 88-89):

No momento em que o mundo se debruça sobre a busca de alternativas ao neoliberalismo, a obra de Benjamin, principalmente o seu conceito de história, permite o desembaraçar-se das amarras de um percurso único e universal da história. Isto permite a abertura para o novo que ainda não estava dado no jogo das contradições do passado e lança luz acerca da trajetória do mundo no fechamento do século vinte. Não existe uma história comum a todos os países nem a todos os lugares. E, mais ainda, segundo Benjamin, no passado de cada um dos atores pode ser visto o futuro a partir de uma perspectiva, de um olhar assentado no presente e direcionado ao passado.

Uma ligação, ou seja, um olhar no passado faz com que as suas contradições não se repitam no presente, de maneira a esclarecer e libertar as crianças de todas as pressões sociais

que lhes foram impostas ao longo dos tempos. Walter Benjamin, com a sua sensibilidade e riqueza de detalhes nas lembranças de sua infância, propicia aos leitores reflexões importantes quanto à criança e sua relação social. Um olhar para o brincar que possibilita a criatividade, a construção e desconstrução, um fazer e desfazer, pontos marcantes para o filósofo Benjamin, tornam-se a criança protagonista do seu brincar. “Dar ênfase às metodologias e estratégias que se baseiam no brincar, por meio de brincadeira, do jogo, da fantasia, do encantamento, permite que, enquanto brinca, a criança está pensando, criando e desenvolvendo o pensamento crítico” (PINHEIRO; BARROS, 2017, p. 297).

A ludicidade corporal das crianças na escola, esse rico manancial que nos possibilita conhecer os alunos em seus modos de ser, pensar e agir, alinha-se ao resgate da dimensão mítica e imaginária, cuja expressividade esboça um riscado da cultura lúdica, revelando um dinamismo simbólico rico. (NHARY, 2016, p. 35).

Segundo Freire (2014, p. 6), quando uma pessoa afirma que a educação é liberdade, “se obriga neste momento a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação”. Um libertar-se a formar um cidadão emancipado e crítico frente às tensões presentes em nossa sociedade.

As atividades lúdicas são fundamentais para as crianças, pois envolvem um trabalho de elaboração e de ação, possibilitando as relações interpessoais, uma relação com o vivido e a transgressão do real. O lúdico é também um escape, é um espaço-tempo em paralelo à realidade, onde se entra por vontade própria e por motivação. Exige, também, o vínculo às regras estabelecidas e a possibilidade de recombinações criativas das experiências, assim como a apropriação e troca de códigos culturais. É uma mistura de realidade e fantasia em que o cotidiano toma outra aparência adquirindo um novo significado. Estar de olhos vendados pode significar uma ameaça, mas, pode também ter sabor de descoberta. A sensibilidade do professor é que pode dar o ‘tom’ da brincadeira, é que pode fazer do lúdico uma possibilidade educativa. Para isso é preciso que se reconheça o tempo e o espaço da brincadeira como pertencentes às propostas pedagógicas, como espaço-tempo que revela contextos, que tem alma, que reverberam formas de estar no mundo, de falar de si, de construir saberes que não se limitam aos instituídos por programas escolares, mas que vão se estabelecendo em processos de troca que envolvem o desejo, o prazer, a razão, a emoção, a objetividade e a subjetividade, a fantasia e a realidade. (MENEZES; CHAVES; NHARY, 2020, p. 72-73).

É preciso apostar nas possibilidades de transformação de nossos rígidos espaços, na tentativa de se (re)construir um diálogo multicultural em meio às diversas culturas silenciadas. O tempo para brincar tem sido alterado significativamente em meio às atividades do dia a dia,

inclusive para as crianças, com o objetivo de que no futuro tenham trabalhadores produtivos e criativos, e não somente pelo brincar.

Com esse processo de formação de professores acreditamos que não só estamos considerando a criança, e o humano vivendo na condição de infância, como pessoas que criam a forma legítima de viver, ver e falar o mundo. Estamos, além disso, propondo que o educador adulto pode se (trans)formar por meio desse encontro, vivendo, ele mesmo, uma experiência no espaço/tempo da infância, na condição da infância, abrindo-se a outras possibilidades de pensar, de falar, de agir. (PULINO, 2017, p. 424).

Para Pereira (2015), um relembrar que vai de encontro com um tempo histórico, porém nos sinaliza diversas reflexões sobre o olhar sensível do pensador Benjamin. Este autor traz em suas lembranças um brincar que incentiva pais e filhos para a construção de seus brinquedos, relembra espaços, móveis e diversos momentos de sua infância e o quanto as suas memórias são importantes para a compreensão do mundo infantil. Pois não se trata de voltar a ser criança, mas trazer à tona lembranças da infância, que nos faz capazes de sensibilizar diante das tensões sofridas sobre o brincar na infância atual.

## CAPÍTULO 2 INFÂNCIA E O REMEMORAR DA INFÂNCIA EM BENJAMIN

No capítulo 2 apresentamos a sensibilidade e riqueza dos escritos de Benjamin na obra “Rua de mão única”, escrita em 1925, em que explana sobre as suas memórias enquanto criança de maneira muito lúcida. Sendo um pensador de suma importância, o qual traz em suas obras lembranças individuais, quando era comum o compartilhamento das experiências e valores, mas que com o tempo foram se perdendo. “O filósofo deixa registrado o valor de se contar histórias para a criança, referir a história da comunidade e repassar experiências, costume que unia mais os adultos às crianças” (SOUZA, 2011, p. 64-65). O mesmo ocorre no documentário “Tarja Branca”, no qual os entrevistados também relembram as suas infâncias, algumas cheias de brincadeiras e outras sem o brincar.

Particularmente em relação ao conceito de criança, Benjamin crê que ela, indivíduo social inserido numa história, pertencente a uma classe social, produtor e produto de sua cultura, apreende o mundo através da capacidade de percepção de afinidades e semelhanças, atribuindo-lhe outras relações de pertencimento e temporalidade. Acredita que a criança brinca com seus brinquedos, reconhecendo neles o caráter de objeto passível de confronto e, assim, identifica-se com ele para compreendê-lo, através de sua imaginação, criatividade e sensibilidade. (ALVES, 2018, p. 84).

Em infância berlinense, Walter Benjamin (1987) compreende a criança como um indivíduo capaz de redescobrir o novo, diante da oposição ao sempre igual, realizando uma viagem de redescobertas da própria vida. Benjamin busca em sua obra reconhecer as condições contrárias às experiências e realiza relações e diálogos entre os tempos presente e passado.

Figura 4 - Fotografia de Walter Benjamin quando era criança.



Fonte: Iconografia de Walter Benjamin: Projeto Fortuna. Disponível em: <http://benjamin.labeledicao.com/iconografia/iconografia.html>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Quarenta e um aforismos contam as histórias de sua infância, a partir de 1932. Benjamin, como uma escrita complexa e bela, revela características importantes da infância: como histórias infantis, de sua família, de sua casa, de objetos e lugares, através de fragmentos, com riqueza de detalhes, capazes de encantar o leitor. Walter Benjamin tem uma escrita literária em seus textos e um recorte temporal, estabelecendo as relações entre o “eu-criança” e a “voz subjetiva”. Não é uma obra ingênua, pois levanta questões sociais, políticas e de trabalho da época, inclusive a importância dos espaços públicos, como por exemplo o zoológico, o parque e a rua.

## 2.1 Rua de mão única

Evidenciando a experiência individual e a coletiva de sua cidade natal, como uma ideia de espaço da memória, volta ao passado e com uma sensibilidade infantil fala sobre o seu mundo. Essa memória pode ser chamada de “a escavação de uma terra”, resgatando as memórias infantis importantes, camada a camada de lembranças, para a sua formação, sendo uma memória afetiva, que é um tesouro descoberto por Benjamin.

A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sob a qual se acocora é transformada no ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas talhadas. E atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se estivesse vestida com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada nesse mundo podia ser descoberta. Se faz caretas, lhe dizem que é só o relógio bater e seu rosto vai ficar deformado daquele jeito. O que havia de verdadeiro nisso pude vivenciar em meus esconderijos. Quem me descobrisse era capaz de me fazer petrificar como um ídolo debaixo da mesa, de me urdir para sempre as cortinas como um fantasma, de me encantar por toda a vida como uma pesada porta. (BENJAMIN, 1987, p. 91).

No aforismo “esconderijos” o pensador explica em uma riqueza de detalhes partes importantes de sua casa enquanto criança, ou seja, é o Benjamin adulto que rememora Benjamin criança. Para o filósofo, o indivíduo é capaz de (re)descobrir o novo diante da oposição ao sempre igual, realizando uma viagem de redescoberta da própria vida, de suas relações entre os tempos passado e presente.

Exilado de sua cidade natal, o pensador vivencia uma das maiores atrocidades da história e suas lembranças de infância são o seu maior tesouro. Benjamin traz levantamentos de questões importantes: de como era a infância dentro de um recorte temporal, a importância dos espaços

públicos para as crianças, a imaginação infantil, enfim, vários aspectos que levam a compreensão da grandeza de suas obras.

Walter Benjamin representa a criança em sua obra de forma detalhada. Contudo, faz-se necessário conhecer o Benjamin e os principais acontecimentos que marcaram a sua vida. Santos (2015) retrata em sua obra esses fatos que nortearam os seus escritos: o pensador nasceu em Berlim, de família judaica, sua família materna era de grandes comerciantes e seu pai banqueiro. Formou-se em Filosofia e doutorou-se em 1919, com a tese “O conceito de crítica de arte no Romantismo alemão”. Tendo a origem no judaísmo, sofreu com o nazismo, sendo exilado da Alemanha e residindo em “países como Dinamarca, França e Espanha, onde se suicidou em 1940, devido ao avanço das tropas nazistas, após tentativa frustrada de refugiar-se nos Estados Unidos”.

De acordo com Alves (2018, p. 79), Walter Benjamin vivenciou “crises fundamentais do sistema capitalista na Europa: a Primeira Guerra Mundial, o nazismo, o fascismo, o stalinismo, bem como o início da Segunda Guerra Mundial”, trazendo em suas obras experiências coletivas representadas através de sua história, com muita sensibilidade.

Em seus escritos “Rua de mão única” o pensador percebe a criança em seus detalhes e em cada época do Benjamin criança, como no trecho que o filósofo retrata em “Corcundinha”:

Quando pequeno, gostava de olhar, durante os passeios, através das grades horizontais que permitiam que nos colocássemos diante de uma vitrine, mesmo quando, debaixo dela, se abrisse uma claraboia que servia para prover um pouco de luz e ar a respiradouros nas profundezas. Essas aberturas mal davam para o lado de fora; abriam-se antes para o subterrâneo. Daí a curiosidade com que olhava para baixo através das barras de cada gradeado que pisava a fim de ganhar do subterrâneo a visão de um canário, de uma lâmpada ou de um morador. Nem sempre era possível. Mas, se durante o dia fossem vãs minhas tentativas, poderia acontecer que, à noite, a coisa se invertesse, e eu mesmo me tornasse presa em sonhos de olhares que apontavam para mim de tais aberturas. Eram gnomos de gorros pontudos que os lançavam. Porém, mal me haviam assustado até a medula, já desapareciam. (BENJAMIN, 1987, p. 141).

A imaginação infantil toma forma e não somente, para Grigorowitschs (2010, p. 243) “o Corcundinha pode ser considerado uma ponte do mundo adulto com o mundo da criança, e a própria imagem do Corcundinha o revela”, ou seja, “subtrai à criança as suas experiências inconscientes e as retém; dessa forma prepara o recordar”.

O versinho está deturpado; entretanto, cabe nele todo o mundo deturpado da infância. Já não se tinha lembrança da Muhme Rehlen, que outrora nele se achava, quando me foi explicado pela primeira vez. Seguir o paradeiro da

Mummerehlen foi, contudo, ainda mais difícil. Ocasionalmente eu a supunha no macaco que nadava no prato fundo em meio aos vapores da sopa de cevadinha ou de tapioca. Tomava a sopa a fim de fazer mais clara sua imagem. Talvez morasse no lago Mummel, cujas águas dormentes talvez aderissem a ela como uma pelerine cinzenta. (BENJAMIN, 1987, p. 100).

Segundo Grigorowitschs (2010), Benjamin não conhecia o significado das palavras e brincando com elas descobria os seus significados. “A Muhme Rehlen era, originalmente, tema de alguns versinhos entoados para Benjamin quando criança por pessoas adultas. O pensador acabava por dotar de novos significados aquilo que lhe era desconhecido, como a Muhme Rehlen”.

E, se então minha mãe, mesmo que tivesse ficado em casa, viesse por um instante a meu quarto me dizer boa-noite, sentia duplamente o presente que, nos outros dias, àquela hora, ela punha sobre o edredom: o conhecimento das horas que o dia ainda lhe reservava e as quais, confiante, levava comigo sono adentro, como fazia outrora com a boneca. Eram essas horas que caíam secretamente, e sem que ela soubesse, mais dobras do cobertor que ajeitava para mim, e que me consolava, nas noites em que saía, se me tocassem na figura das pontas pretas da mantilha que ela já colocara. Eu amava aquela proximidade e o que ela me dava a mais em perfume; cada espaço de tempo ganho à sombra da mantilha e da pedra amarela me alegrava mais que os bombons rebuçados que me eram prometidos, em seu beijo, para a manhã seguinte. (BENJAMIN, 1987, p. 104).

Quanta sensibilidade nesse aforismo “Saraus”, além de toda uma compreensão do elo com o passado através dos objetos, a afetividade pela sua mãe e a proteção de seu pai. Riqueza de detalhes que representam a infância do indivíduo para a coletividade.

O tablado com os solícitos animais girava muito próximo ao chão. Tinha a altura na qual melhor se sonhava sair voando. A música irrompe, e o menino girava às sacudidas, afastando-se da mãe. No início, tinha medo de abandoná-la. Mas depois percebi como era fiel a si próprio. Estava sentado no trono como leal soberano, governando o mundo que lhe pertencia. Nas tangentes, árvores e indígenas formavam uma guarda de honra. (BENJAMIN, 1987, p. 106).

No aforismo “Carrossel”, estavam representados o menino e a sua imaginação. Como sendo o protagonista do seu brincar, mesmo com a proteção de sua mãe, estava em seu mundo infantil, necessitando do adulto como um guardião. Para Medeiros (2011, p. 67), “em seu cavalo a criança se lança no mundo da fantasia, deixando-se levar, simplesmente, pelo prazer de ir. Pelo mundo simbólico também vive a infância, soltando-se do mundo adulto”.

O fato de ser este armário o único entre todos a permanecer aberto era um sinal da posição privilegiada que os bens espirituais tinham naquela casa. Pois aos outros não havia acesso que não fosse através da cesta de chaves que, naqueles tempos, acompanhava por todas as partes as donas-de-casa que a cada passo a requisitavam. O chocalhar do molho de chaves por elas revolvido antecede qualquer atividade doméstica; era o Caos se manifestando antes que nos saudasse a imagem da santa Ordem atrás das portas dos armários escancaradas, como do fundo do santuário de um altar. Também de mim aquilo exigia respeito e mesmo sacrifício. Depois de cada celebração de Natal e de aniversário era preciso decidir qual dos presentes seria doado ao “novo armário”, do qual minha mãe me guardava as chaves. Tudo o que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo. Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. (BENJAMIN, 1987, p. 124).

No aforismo “Armários”, Benjamin traz a imaginação, as profundezas do seu pensamento e modos de se relacionar, sob o pensamento marxista. O pensador também retrata um colecionador, ou seja, “preservar o velho”. Segundo Pires (2014, p. 815), “Benjamin propõe saltos, recortes inusitados que desfazem a distinção entre a chamada alta cultura e a cultura popular e quebram o tempo continuum da história oficial”, ou seja, “escovar a história a contrapelo”. Em nome do progresso o filósofo traz reflexões importantes sobre “as transformações históricas em uma percepção humana” e possibilita aos leitores a compreensão da época experimentada por ele.

Não obstante, um belo dia a cidade rompia esse invólucro, e de suas entranhas brotavam brinquedos, nozes, palha e adornos para a árvore: o mercado do Natal. Mas com ele surgia também outra coisa: a pobreza. Pois assim como maçãs e nozes podiam se exibir no prato natalino, com um pouco de ouro, ao lado do maçapão, também os pobres apareciam com lantejoulas e velas coloridas nos melhores bairros. E os ricos mandavam os filhos à frente para comprar dos filhos dos pobres as ovelhinhas de lã ou para distribuir esmolas que, por vergonha, não davam pelas próprias mãos. Entrementes, já estava instalada na varanda a árvore que minha mãe comprara em segredo e que fizera trazer para dentro de casa pela escada dos fundos. E o que de mais maravilhoso lhe proporcionava a luz das velas era a impressão de como, a cada dia, mais se enredava em seus ramos a festa próxima. Nos pátios os realejos começavam a dilatar com corais no último prazo. Contudo, este era por fim vencido, e retornava um daqueles dias, e aqui me recordo de um dos mais remotos. (BENJAMIN, 1987, p. 121).

Benjamin, no aforismo “Um anjo de Natal”, enquanto criança enxerga a pobreza e a desigualdade social de sua época, do silêncio que “fala” e a dialética que se repete durante os seus escritos, além do descarte da árvore quando terminava o Natal (representando um capitalismo feroz). Walter Benjamin traz uma riqueza de detalhes, mesmo tendo vivido por épocas históricas desafiadoras (MARCHI, 2011).

Em suas memórias de infância, Benjamin deixa sobressair a criança de forma generalizada, embora relatando suas experiências pessoais. “Infância em Berlim” é uma obra formada de pequenos textos, escritos de forma fragmentada, mas podem ser encontrados neles o universo da infância, a singularidade da criança que se revela através de suas fantasias, medos, frustrações, alegrias e brincadeiras. Benjamin apresenta suas memórias da infância de forma poética e artística, capaz de levar o leitor ao prazer da leitura. Em suas narrações pode se encontrar a criança, qualquer que seja ela, independentemente de sua raça. Encontra-se a criança desordeira, inquieta, brincalhona, sonhadora, aborrecida com a escola, doente, assustada com fantasmas imaginários, carente dos carinhos da mãe, amante das avós e das tias, extasiada com as cores e deslumbrada com os animais. (SOUZA, 2011, p. 64-65).

O que reflete a noção de infância para todo um coletivo e apresenta indícios de como as transformações culturais e sociais impactam diretamente a vida das crianças. Conforme relata Meira (2003, p. 75), “ao mesmo tempo em que realiza uma análise histórica, aponta para a crescente massificação própria da evolução industrial que acaba por inscrever o brinquedo em uma dimensão de homogeneização”. Uma desvalorização da construção do brinquedo para uma “plastificação” deles, ou seja, são objetos que revelam em sua configuração os traços da cultura em que se inscrevem. A infância contemporânea apresenta traços que nos remetem a pensar acerca do que se encontra apagado no brincar hoje.

Um brincar cujas tensões nos remetem a uma produção de gerar resultados e não a sua importância do brincar, pelo seu valor simbólico, mas para apresentar o conteúdo e aprender, ou que seja para nos encaminhar para uma vida adulta de tarefas e compromissos, assim como no *videogame* passando as fases, que condiciona a uma lógica de desafios e obstáculos. As crianças nos dias de hoje estão sendo bombardeadas com publicidade para a compra de brinquedos plastificados que, além de serem prejudiciais para o seu desenvolvimento, ainda poluem o meio ambiente. Muito tempo em frente às telas jogando *videogames* programados por outras pessoas, com finalidade de venda, de pular etapas, realiza na mente das crianças uma programação de imitação do mundo adulto capitalista.

Em um cenário que se industrializava rapidamente e que se transforma em metrópole do dia para a noite, despontando como potência econômica imperialista, o garoto Benjamin vagueia, observa e medita pelas ruas e galerias da cidade, casas de amigos, cafés, zoológico, fontes, lojas e caminhos das escolas e se recorda dos passeios com sua mãe, do jeito de caminhar um passo atrás, atento a emoções, lugares, pessoas e paisagens. É deste modo, portanto, que o filósofo percebe o mundo sob sua perspectiva, assim como relembra e reinventa sua infância, com extrema riqueza de detalhes, apresentando-nos elementos que habitaram este momento de sua vida, atribuindo atenção, sobretudo, a objetos, costumes cotidianos e pequenas coisas que, de tão familiares, poderiam não ser notadas por outrem. (ALVES, 2018, p. 80).

Segundo Meira (2003), a fragilização da narrativa revela-se nas novas configurações do brincar, marcadas pela exigência da novidade incessante e pelas constantes rupturas que se operam em função dos imperativos do consumo, sendo outro ponto importante de reflexão que está sendo alterado para a atualidade.

Para Almeida (2006, p. 542), “trabalhar a compreensão de infância como categoria social requer essencialmente desvencilhar-se da noção linear do tempo para que se possa apreendê-la como elemento maior, submetido à constante lógica da reificação”.

O que se busca é a infância por inteiro, apesar do trabalho baldado, uma vez que o autor já aprendera a andar e nunca mais poderá tornar a aprendê-lo. A rememoração e a escrita dos pequenos textos se deparam com a incompletude tanto do passado quanto do presente visado por ele. Não se alimentam de um psicologismo ou de uma concepção de que o passado tenha sido melhor do que o presente, mas reconhecem a possibilidade de uma suspensão da cronologia, lançando-nos a uma compreensão política do tempo histórico. A saudade do que foi esquecido se remete à incompreensão de algumas palavras e ao espanto instituído pela naturalidade com que, por exemplo, os filhos dos ricos lidavam com os filhos dos pobres na noite de Natal, momento em que Berlim se fantasiava como um presente e os filhos dos pobres vinham para vender objetos que encontravam nas mãos das crianças burguesas um provisório abrigo, nutrido, também, pela vergonha dos adultos em adquirir os objetos das crianças pobres. A escuridão de parte da cidade contrastava com a luminosidade das casas dos ricos. Claro e escuro se apresentam ao historiador na “agoridade” do texto, impedindo que a rememoração seja apenas uma recuperação do esquecido, mas uma ampliação de sentido do que se viveu no passado. Trata-se de uma temporalidade distinta daquela que se abriga nos relógios e na linearidade da concepção de história burguesa, que considera a continuidade do tempo e seu encaminhamento ao futuro. (FERREIRA, 2015, p. 399).

Tensões que estão presentes na atualidade, na qual várias crianças têm enfrentado e vivenciado, ora seja na qualidade do brincar, ora no seu tempo retirado para realização de cursos e exposição às telas, assim, comprometendo o brincar. A narrativa da vida de Benjamin e os atores precisam dialogar, pois se compreende que “a ação de ambos deve ser permeada pela noção de respeito e reconhecimento recíprocos; juntas, essas ações apontam para a existência de feridas abertas e de injustiças impetradas” (VEIGA; ALVES, 2020, p. 9).

Seus escritos assumem um sentido político relevante, na medida em que a valorização da vida infantil se vincula claramente a uma nova leitura da história, que visa a retomar a tradição e a memória do que foi sufocado, reprimido no processo de constituição da modernidade. Tentar entender a experiência infantil significa questionar com argúcia as formas de educação modernas para tentar uma reformulação teórica condizente com uma nova prática política revolucionária. (SCHLESENER, 2011, p. 129).

A sensibilidade de Walter Benjamin diante de suas lembranças em sua infância remete-nos a outros olhares, principalmente em relação à qualidade do brincar e às finalidades as quais esse brincar está sujeito atualmente. Em toda a sua trajetória histórica, o brincar assim como as crianças estão sujeitos ao momento histórico social em que estão inseridos. Segundo Benjamin (2002) citado por Lessa (2016), “é na infância, pois, que reside a capacidade de reconhecer o novo, de estranhar-se e introduzir esse novo estranho no espaço simbólico, e a essa tarefa de construção simbólica encarrega-se a infância”.

## 2.2 Brincar para Benjamin

A criança através de suas experiências com o brincar constrói de forma simbólica o seu mundo infantil, tendo assim condições de aprendizados e significados para as brincadeiras, para além da função instrumental. Para Almeida (2006, p. 550-551):

Ao verificar-se uma equivocada abordagem sociológica do mundo da criança e da infância, que a concebe como categoria uniforme, universal e homogênea, torna-se imprescindível propor a sua desconstrução e subsequente reconstrução com base em conceitos de heterogeneidade e autonomia. Ao perceber-se na criança o verdadeiro ator social de suas ações, um ser ativo dotado de sentido de competência na sociedade em que vive, espera-se construir um novo sentido de valorização da experiência da infância, longe da visão idealizada do adulto que, ao olhar para trás, contempla sua própria infância.

O pensador ressalta a importância de se olhar para trás, de contemplar a própria infância. Na continuidade da história o brincar pode ser visto não na sua temporalidade, mas de forma a “compreender os processos culturais e educacionais, em seus impasses e contrastes, pelos quais somos tocados e de onde saímos transformados”. Ainda segundo as autoras, “a memória do brincar é, portanto, um substrato que pode estabelecer liames entre passado e presente, entre distintas realidades espaciais e temporais, individuais e sociais” (ALVES; SILVA; OLIVEIRA, 2011, p. 4-6). Sendo também a memória do brincar e do não brincar, em que algumas crianças brincam e outras não.

Os objetos históricos na vida de Benjamin, como por exemplo os brinquedos, os jogos e os livros infantis, aparecem em sua história: “a história dos vencidos e não dos vencedores”. Em “Infância berlinense por volta de 1900”, o pensador Walter Benjamin faz a narrativa de sua infância, estando na condição de exilado em outro país, e através dos aforismos conta a sua história rica de detalhes, como autobiográfico, de maneira a contar uma infância burguesa,

judaica e berlinense, entre o século XIX e o século XX, sendo um momento fértil para a infância (LESSA, 2016). O mesmo também foi observado por outra estudiosa.

O filósofo vê a infância como uma fase importante para a aquisição das experiências que deixarão as impressões no inconsciente e, conseqüentemente, formarão os hábitos do adulto. Desse modo, a criança interioriza as experiências individuais e coletivas, adquiridas socialmente no contexto em que ela vive. A subjetividade do adulto se constitui, portanto, a partir das múltiplas experiências vivenciadas pela criança, principalmente no brincar. Benjamin transmite a ideia de que a infância tem a característica formadora da subjetividade do adulto. (SOUZA, 2011, p. 67).

As contribuições do filósofo sobre o brinquedo e o brincar são de suma importância para a compreensão da infância, como: a liberdade para a construção do seu brincar, a criatividade e o refazer as brincadeiras. Segundo Walter Benjamin (2002) citado por Meira (2003, p. 84), “nestes pequenos objetos cotidianos da infância o social se revela nas dimensões que se estendem da cultura ao inconsciente”. A dimensão da fantasia, da lembrança e os brinquedos trazem reflexões importantes para as crianças, pois através do brincar elas têm a possibilidade da experiência, da criatividade e da interação do mundo que as cerca.

O brincar é tecido por histórias e a travessia pelos brinquedos feitos com arte, elaborados com as mãos das crianças e dos adultos que as cercam, representa uma via possível de construir suas bordas. Brinquedos artesanais que se encontram nas primitivas formas de brincar que as crianças buscam e que paradoxalmente hoje lhes são subtraídas: a água, a terra, a areia, as folhas, as pedras, o papel, e tantos outros materiais que se encontram nas inúmeras vias invisíveis por onde elas transitam em seus exercícios de invenção. Materiais que são colados pelas palavras, gestos, histórias, narrativas, que tecem sua forma fundando uma obra ali onde apenas havia objetos. (MEIRA, 2003, p. 85).

A construção do brinquedo pela criança, e também no rememorar a sua infância, uma interação entre ambos, já seria todo o início da brincadeira e de todo o imaginário infantil. No documentário “Tarja branca” (RHODEN, 2014) os entrevistados também explanam sobre a importância da construção do brinquedo feito pela criança, como sendo o início do brincar. Benjamin retrata o brinquedo e o seu construir como fontes de todo o processo simbólico do brincar e a importância de sua representação. Souza (2011, p. 69) afirma que a criança prefere viver em seu “mundo infantil a imitar os adultos”, ou seja, “os fabricantes de brinquedos que os criam segundo a percepção do adulto e não de acordo com o gosto da criança”.

Momm (2011) traz as seguintes reflexões:

Suporte para as brincadeiras, inscritos numa tradição, mas também nas relações capitalistas que nos oprimem, os brinquedos (mesmo que na forma de livros, computadores, ou bonecas e carrinhos) são expressões da cultura de um tempo, de uma classe social, de relações de poder; ao mesmo tempo, são porta de entrada para a crítica desse mesmo tempo. (MOMM, 2011, p. 155-156).

Meira (2003, p. 81) faz uma crítica em relação à comercialização de brinquedos plastificados e os jogos virtuais, e incentiva a construção do brinquedo para uma qualidade no brincar da criança:

Estes objetos que propiciam à criança o contato, a construção e a desconstrução, encontrados nos mais insólitos lugares, produzem mais prazer à criança do que os brinquedos plastificados, até hoje. É comum a observação de que quando uma criança pequena recebe de presente um brinquedo, muitas vezes interessa-se mais pela caixa do que por este. Observamos também que a preocupação extrema com a segurança e a saúde, marcas ideais da sociedade de consumo, acaba por revelar-se na dimensão dos brinquedos, que na maioria são plastificados, esterilizados, inquebráveis.

Na construção do brincar está a imaginação e todo o seu processo cognitivo e simbólico. De acordo com Benjamin (2002) citado por Meira (2003), refere-se às fantasias que a criança revela no brincar, nas lutas, na destruição dos brinquedos. Ainda para Meira, a diferença em relação aos *games* é que nestes o roteiro da fantasia é pré-programado, assim como sua travessia é virtual.

O estudo e a leitura minuciosa e atenta da obra benjaminiana possibilitam a construção de práticas pedagógicas emancipadoras da infância com que nos relacionamos cotidianamente em espaços públicos de educação e cuidado. Possibilita, em síntese, a construção de um espaço diferenciado para a infância contemporânea, que permita à criança experiências reais de vida, na descoberta do mundo, de si própria e do outro. Um espaço que lhe oportunize a exploração do mundo, em vivências reais, de ação e reflexão, de crescimento e desenvolvimento. (SANTOS, 2015, p. 237).

O ato de construir o seu próprio brinquedo, para Benjamin, significava situações reais de aprendizado e vivência reflexiva. O filósofo nos orienta para uma vida de mais sentidos: “ouvir sem pressa, identificar-se afetivamente com aquele que relata sua história, não escutar como quem escuta uma notícia, mas como quem, ao contar sua história, deixa marcas e ensinamentos para as gerações futuras” (VEIGA; ALVES, 2020, p. 9).

Se reconhecemos que as crianças constroem um mundo cultural que lhes é próprio, num fecundo diálogo com a cultura e a sociedade adultas, as práticas

(tanto pedagógicas, quanto de pesquisa) devem, pelo menos, levar em consideração o ponto de vista infantil. Esse empreendimento demanda a desconstrução de práticas planejadas “para” as crianças e a emergência de práticas “das” próprias crianças ou, pelo menos, construídas com a participação dos(as) pequenos(as). Ou seja, é preciso que o adulto deixe as crianças criarem, no sentido lato da palavra, assumindo-se, como sujeitos de maior plenitude em termos de experiências culturais, o estatuto de mediadores e ampliadores dessas experiências. (SANTOS, 2015, p. 237).

A imaginação, o jogo simbólico, a criação do brincar, todo esse processo infantil necessita que o adulto seja mediador e um incentivador nesse caminhar lúdico da criança. De acordo com Souza (2011, p. 69), “crianças que têm contato com resíduos e oportunidade para construir seus próprios brinquedos desenvolvem mais sua criatividade. Aliás, o brincar independe do brinquedo, pois é a fantasia infantil que transforma o objeto em jogo ou brincadeira”.

Benjamin mostra-se sensível e ponderado ao tratar de assuntos primordiais à criança. Ele ressalta a importância da observação dos atos infantis para que a educação de fato seja eficaz. Sob a visão filosófica de Benjamin, o brincar deve ser criativo e espontâneo; a criança deve lidar com materiais diversos e criar seus próprios brinquedos. Ele diz que a confecção dos brinquedos artesanais unia pais e filhos. Segundo Benjamin, tanto os brinquedos quanto os livros infantis devem ser confeccionados de acordo com o gosto infantil e não apenas sob a visão do adulto. Seus escritos transmitem a importância da experiência do brincar infantil para a formação do adulto realizado. A prática das atividades lúdicas constitui o pilar para a construção da identidade saudável no adulto. (SOUZA, 2011, p. 74).

A criança requer um cuidado e diversas experimentações, que possibilitem a construção e o crescimento saudável. As experiências ampliam o conhecimento do mundo, e contribuem para o seu desenvolvimento. De acordo com Sanches (2018, p. 998), o adulto apresenta um olhar sobre a criança e sua forma de experimentação do mundo que a cerca:

Nesse sentido, forma-se um campo de ação limiar que se estabelece na relação entre o adulto e a criança e que favorece o trânsito entre a forma de ser e estar no mundo dessas partes. Sem esse limiar para o trânsito e a troca, provavelmente, seria improvável qualquer espécie de mediação cultural entre essas duas formas de sensibilidade e racionalidade tão distintas. Em tal contexto, o autor valoriza a capacidade da criança em resistir às obrigações que lhes são outorgadas, a partir do olhar do adulto sobre a concepção de infância. Na visão benjaminiana, essa capacidade se efetiva por meio das peculiaridades da existência, da sensibilidade e dos modos de ser das crianças.

O adulto apresenta à criança uma maneira adulta de ser e não a deixa ser protagonista de suas experiências, levando-se em consideração a forma infantil de ser e de existir na infância.

Para Grigorowitschs (2010, p. 244), conforme as lembranças do filósofo de sua infância em Berlim, “as crianças descobrem paulatinamente os significados sociais dos elementos ao seu redor”, cabendo a elas o descobrimento do significado.

Os jogos e suas relações sociais, através da ludicidade, auxiliam as crianças para uma maior autonomia e protagonismo de suas experiências, fortalecendo os vínculos entre as pessoas e proporcionando uma socialização efetiva. Segundo Momm (2011, p. 159), Arendt e Benjamin entendem a infância como algo novo, em que se faz necessário uma relação dialógica entre o adulto e a criança, ou seja, a “conservação” e a “renovação”, que se faz necessário “conservar um diálogo com o passado, com a tradição é fundamental para a renovação do mundo, a criação”.

É preciso uma relação dialógica entre as relações, não de dominação, mas para produzir o novo, aproveitando a chance que nos é conferida a cada nascimento, estando aberto para novos aprendizados. “Não se trata de uma recusa a tudo o que já foi debatido no campo da infância, mas sim de um movimento de abertura para novas percepções do outro que vive hoje sua infância” (QUEIROZ, 2015, p. 167-168).

De acordo com Alves, Silva e Oliveira (2011, p. 3), ao brincar a criança tem “a experiência que lhe permite o refúgio, a perda, o (re)encontro, o domínio de si e o acesso ao outro”, proporcionando a emancipação em “relação ao artefato-brinquedo”.

Já para Sanches (2017, p. 151), Benjamin nos auxilia na compreensão entre “experiência/vivência, limiar/fronteira, flâneur/mercadoria, coleção/narração, memória/história, enfim, assuntos que nos permitem refletir sobre a complexidade da ideia de infância do homem”.

Toda e qualquer experimentação de criança pode fazer as coisas delirarem, sair dos lugares funcionais e previstos para assumir outros, pois seus caminhos são tecidos num movimento zigzagueante que se presta a desfazer e refazer coisas, sons, palavras, signos, linguagem e mesmo a própria cultura. Assim como na poesia, de modo análogo a uma criança, é preciso desfazer/desmanchar a linguagem e recompô-la em outros termos, brincando com suas possibilidades para que ela possa delirar. Também destruir o objeto do conhecimento, despedaçá-lo para desdobrar camadas de sentido e depois reconstruí-lo são movimentos fundamentais do método em Walter Benjamin. (PINHEIRO, 2018, p. 106).

As crianças destroem os objetos “para em seguida e a partir de outras relações possíveis, ou reconstruí-los com outra percepção/compreensão, alavancada num processo que é criador e muitas vezes condensa elementos incongruentes”. O início do brincar já está na construção do

seu brinquedo, como exemplo: montar e desmontar, juntar e separar, processos fundamentais para o autor (PINHEIRO, 2018, p. 106).

Contudo, ela sabe dos limites de um espaço artificialmente inventado e, como que na tentativa de dirigir a situação, interrompe o processo quando se lhe aproxima o perigo, na figura de quem pode encontrá-la em seu esconderijo, o que aponta a presença de uma dimensão racional no processo. Esse, entregar-se infantil às coisas mesmas, mimetizando-as, faz parte de um percurso que contém, na outra ponta, a necessidade de que posteriormente ela se distancie da matéria, pois isto a auxilia a compreender melhor as próprias coisas. Aproximação e afastamento dos objetos, dois aspectos constitutivos de um mesmo processo, que é o da produção de conhecimento. (PINHEIRO, 2018, p. 108).

O brincar envolve a imaginação e a criatividade e para a criança adquire formas nesse processo, no qual ela se aproxima e distancia para tal aprendizado. As brincadeiras são tarefas complexas e amplas, os "pressupostos" benjaminianos convidam a olhar o mundo pelo avesso e a ver a criança além das instituições de ensino, dando outro lugar à criança. Sob essa visão, a infância ganha destaque único (CEZÁRIO, 2016).

De acordo com Benjamin, o tempo da infância é o tempo do brincar e o tempo de "agoras", em que passado, presente e futuro relacionam-se numa unidade. Trata-se de um tempo que se abre para diferentes possibilidades. É nesse tempo que Benjamin viaja e reflete sobre os modos de ver de uma criança, sua sensibilidade, valores, estética e historicidade, isso porque designou a memória do brincar como um substrato que além de possibilitar a redenção do sujeito com ele próprio, pode estabelecer liames entre distintas realidades espaciais e temporais, individuais e sociais. (ALVES, 2018, p. 78).

As lembranças da infância de um adulto são acionadas porque a criança pulsa nesse adulto que escreve e está presente em si, em sua plenitude. A valorização do lembrar nos textos de Benjamin pode suscitar lembranças nos docentes de sua criança interna, realizando um movimento para outras práticas pedagógicas juntos às crianças. As lembranças da infância trazem em nós uma força de vida, de reflexões, sobre busca por mudanças e possibilidades, para que as tensões sofridas no nosso passado não venham a acontecer nas infâncias atuais.

“Portanto, a nosso ver, a criança, em Benjamin, é leitora. O amor por histórias, a brincadeira e a imaginação também são características dos pequenos” (SANTANA; OLIVEIRA, 2019, p. 22). “Tal como um fio que tece a experiência”, o autor afirma que as lembranças da infância de um adulto são acionadas porque a criança pulsa neste adulto que escreve e está presente em si, em sentido pleno”.

A infância, neste contexto alegórico, como uma forma específica de sensibilidade e condição humana, retorna como centro da própria noção da experiência. Se na tradição estava claro o sentido e as condições de sua existência, encontramos, na infância moderna representada em Benjamin, sentidos para uma possibilidade de experiência com o moderno. Na infância como imagem da ausência de fala está também a imagem da ausência de um logos desenvolvido, portanto, um realce para outras formas de apreensão e compreensão do mundo. (SANCHES, 2017, p. 154).

A ausência da fala nas crianças, nas mulheres, e nos oprimidos em geral, os quais cada um/uma na sua condição particular, de maneira velada, revela o não reconhecimento enquanto seres de direitos.

Os objetos representam para as crianças um construir e reconstruir do imaginário infantil, tratando-se de uma “repetição” carregada de sentidos, criação e aprendizados. Assim, de acordo com Meira (2003), o brincar representa o movimento, o diálogo, através da construção do brinquedo com os materiais utilizados. No documentário “Tarja branca” (RHODEN, 2014) os entrevistados dizem de forma riquíssima o quanto se faz importante e urgente o brincar, tratando a ludicidade nas brincadeiras como algo muito sério para as crianças e muitas vezes esquecida pelo adulto.

O estudo e a leitura minuciosa e atenta, da obra benjaminiana possibilitam a construção de práticas pedagógicas emancipadoras da infância com que nos relacionamos cotidianamente em espaços públicos de educação e cuidado. Possibilita, em síntese, a construção de um espaço diferenciado para a infância contemporânea, que permita à criança experiências reais de vida, na descoberta do mundo, de si própria e do outro. Um espaço que lhe oportunize a exploração do mundo, em vivências reais, de ação e reflexão, de crescimento e desenvolvimento. (SANTOS, 2015, p. 237).

Segundo Sanches (2017, p. 150), o filósofo Benjamin tem em suas lembranças “um espaço que abrange o olhar retroativo do adulto, ao rememorar sua infância, ao mesmo tempo em que reaviva a infância vivida por ele, como sua experiência de criança”. Dentro do universo da criança o lúdico é parte fundamental na infância, e está presente principalmente no brincar.

Para D’Angelo (2008, p. 101), “ao recuperar os acontecimentos que marcaram de forma positiva e negativa sua própria experiência escolar, o professor se fortalece, torna-se mais consciente e menos inclinado a reproduzir mecanicamente suas práticas”. Essa sensibilidade se aflora e possibilita a “compreensão da memória e do esquecimento como formas de controle social e é fundamental para uma educação mais consciente e mais democrática” (D’ANGELO, 2008, p. 101). Isso não se limita à experiência escolar, mas à infância, à brincadeira, à não brincadeira, sendo também um brincar de lembrar, de imaginar, se entregar. Quando nos

colocamos na condição de pessoas muito adaptadas à rotina do fazer e do desempenho, enfrentamos muitas dificuldades ante a isso, e tendemos a falar de sucesso, daquele que foi vencedor e não do que foi vencido.

### 2.3 Benjamin e o brinquedo

Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando é pedante ao máximo. Acontece apenas que ele não se lembrará de suas brincadeiras; somente para ele uma obra como essa permaneceria muda. Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? (BENJAMIN, 2002, p. 102).

As memórias da infância de Benjamin reforçam a importância dos brinquedos antigos sob muitos ângulos, como: história da arte, folclore e a psicanálise. Não se trata de voltar à vida infantil, mas da libertação de uma amarra capitalista. Para Benjamin, “o corpo é nossa caixa de lembranças”.

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos. (BENJAMIN, 2002, p. 96).

A criança brinca com o próprio corpo, com os dedos, com as mãos, pois o brincar está na vida infantil com ou sem o material, a sua imaginação cria possibilidades para o brincar. Mas o brinquedo representa um símbolo para a infância e está nos escritos de Benjamin, sendo que para o pensador a materialidade não é dispensável, mas o corpo em razão da imaginação infantil torna-se um objeto de culto.

Figura 5 - Uma criança e um cavalo de madeira datado no ano de 1915.



Fonte: Um cavalo de madeira do início do século XX e um carrinho restaurado vêm ao fundo do Museu del Jogueet. Disponível em: denia.com. Acesso em: 12 jan. 2022.

Inicialmente, “os brinquedos originaram-se nas oficinas de entalhadores em madeira, de fundidores de estanho. Antes do século XIX, a produção de brinquedos não era função de uma única indústria” (BENJAMIN, 2002, p. 93-94).

Nesta exposição, onde havia uma diversidade de atrações infantis, o soldadinho de chumbo foi o mais pesquisado. Não só os soldadinhos podiam ser vistos, como também outras figurinhas de chumbo burguesa, dispostas em cenas de gênero. Em Berlim, a sua fabricação floresce tardiamente: durante o século XVIII, a comercialização dos produtos do sul da Alemanha ficava a cargo dos comerciantes de ferragens. A partir desse fato, conclui-se que o comerciante de brinquedos propriamente dito surge lentamente ao final de uma dedicada especialização comercial. Ao lado destes outros brinquedos, foi criada como monumento construído de açúcar e figura de pão de mel a boneca de confeitaria, conhecida ainda hoje pelos contos de Hoffmann. (1818). (GUIMARÃES, 2012, p. 92).

Somente no século XVIII se impulsionou a fabricação e a emancipação do brinquedo, fazendo com que o elo entre pais e filhos ficasse distante. “Os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo” (BENJAMIN, 2002, p. 93-94).

Compreendendo a infância e os objetos destinados a ela, partimos para a análise do conceito de experiência. Este aponta para a capacidade de o indivíduo transcender suas relações e percepções do mundo, permitindo a ele se entregar inteiramente ao momento em que está vivendo, deixando marcas e realizando assim uma troca de relações que o modifica e o afeta. Podemos observar que existem elementos atrelados a este conceito que auxiliam na sua constituição, tais como: a narração, memória e mimesis. A narração é necessária para que as experiências se concretizem, pois, ao compartilhá-la com alguém, o indivíduo pode ressignificar aquilo que foi vivido e criar um elo entre as diferentes gerações, conectando passado e presente. Para que essa conexão ocorra utilizamos a memória, já que as experiências vividas no agora necessitam se relacionar em um fluxo constante com as memórias individuais e coletivas do passado a fim de que mantenham uma relação que signifique o presente. (WELTER, 2019, p. 81).

As memórias e as experiências são pontos importantes para Benjamin, através dos quais compartilhamos nossas emoções, comportamentos e as experiências. Conforme Welter (2019, p. 81-82), “na brincadeira infantil, as crianças vão preenchendo as lacunas daquilo que não conhecem e não dominam com a sua imaginação, fazendo a todo o momento uma espécie de reelaboração do mundo”.

Pedaços de papel, tecidos, madeira, pedrinhas, conchinhas, transformam-se em brinquedos, personagens, cenários e histórias nas mãos e construções das crianças. Cadeiras viram trens, lápis guerreiam, pás e ancinhos atiram, caixas de fósforo apostam corridas, escorregas navegam no espaço por meio de um conjunto de ações das crianças que envolvem imaginação, gestos, falas, narrativas, movimentos e construções. (AMORIM, 2008, p. 81).

“O corpo brincante está ligado a diferentes estímulos e linguagens. Há um consentimento tácito de significados e é embalado por rituais, por formas a serem desenvolvidas, por movimentos e por comportamentos” (BARBOSA, 2014, p. 161). Para Amorim (2008, p. 82), “a brincadeira é em si mesma um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem”. Um lembrar que inclusive chega a se manifestar na escrita, sendo um exercício de partilha coletiva.

Para Benjamin, a criança forma o seu mundo, ou seja, “um pequeno mundo inserido no grande”, com suas vivências, experiências, construções do brinquedo e do brincar (BENJAMIN, 2002). Cada brinquedo é um gesto de expansão da criança. Como se depreende do documentário “Tarja branca” (RHODEN, 2014), a construção do brinquedo já seria o início do ciclo do brincar. A leitura infantil das palavras também faz parte do brincar, através da imaginação e curiosidade sobre as histórias.

As culturas infantis têm que ser percebidas a partir da genialidade da interação. Ou seja, desse ator coletivo que é a criança que interage com os outros e continuamente vai produzindo formas onde vai modulando, vai interpretando o mundo, e que se exprimem, por exemplo, em desenhos em que as crianças repetem motivos nos desenhos uns dos outros, como por exemplo o sol que sorri, que tem olhos e é, portanto, transformado em ser humano, as borboletas que circulam por todo lado, mesmo quando está desenhando a sala de aula. Em suma, esta partilha coletiva de formas de representação é um elemento central também das culturas infantis, não apenas a transgressão. Para além disso, temos a forma específica como a criança constrói a sua relação com o tempo, a ideia de contínua reiteração, de voltar sempre ao mesmo ponto: “e daí, e daí...”, e “acabou a história? conta lá outra vez”. Isso também se exprime na escrita das crianças, que é continuamente construída numa base copulativa: “e..., e..., e..., e...”. Um tempo, portanto, que não termina, mas

que circula, volta ao ponto inicial, que retoma sobre uma outra forma. Todos estes aspectos são centrais nas análises das gramáticas das culturas infantis. (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 25-26).

De acordo com Guimarães (2012, p. 88), “o livro infantil alemão começou a sua história com o Iluminismo, que o colocou à prova utilizando-se dos livros como canais de formação humanitária, buscando educar a criança tendo como referência o adulto”. E, conseqüentemente, as crianças não gostaram, não havia interação (imaginação e criatividade infantil) das crianças com os livros. A leitura, para Benjamin (2002), também simboliza o brincar, através da imaginação e da criatividade infantil.

**CRIANÇA LENDO.** Da biblioteca da escola recebe-se um livro. Nas classes inferiores os livros são distribuídos. Vez ou outra apenas se ousa expressar um desejo. Frequentemente veem-se com inveja livros almeçados caírem em outras mãos. Por fim, recebeu o seu. Durante uma semana o leitor esteve inteiramente entregue à agitação do texto, que, suave e secretamente, densa e ininterruptamente, envolveu-o como flocos de neve. Adentrou-se assim o interior do livro com ilimitada confiança. Silêncio do livro que atraía mais e mais. Cujo conteúdo não era assim tão importante. Pois a leitura ainda caiu naquela época em que se inventam na cama as próprias histórias. A criança vai rastejando esses caminhos semicobertos. Durante a leitura ela tapa os ouvidos; o seu livro fica sobre aquela mesa demasiado alta e uma mão está sempre sobre a página. Para a criança, as aventuras do herói ainda são legíveis no torvelinho das letras como figura e mensagem na agitação dos flocos. Sua respiração paira sobre a atmosfera dos acontecimentos e todas as figuras bafejam-na. A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura. (BENJAMIN, 2002, p. 104-105).

Quanta sensibilidade em forma de poesia que existe nos escritos de Benjamin! Uma criança lendo e ao mesmo tempo envolvida com a história, na qual ela não é somente leitora, mas parte daquelas palavras do livro. Encantador, remetendo o leitor a atenção a pontos antropológicos, sociológicos e psicológicos.

**CRIANÇA QUE CHEGOU ATRASADA.** O relógio do pátio da escola parece avariado pela sua culpa. O ponteiro está marcando “atrasado”. E no corredor penetra um murmúrio de secreta deliberação que sai das portas das classes que a criança percorre. Atrás das portas, professor e alunos são amigos. Ou então tudo fica em silêncio, como se esperassem por alguém. Sem o menor ruído, a criança coloca a mão na maçaneta. O sol molha a faixa onde ela está. Profana então o dia verde e abre. Ela ouve a voz do professor matraquear como uma roda de moinho; detém-se perante o trabalho da moenda. A matraca da voz conserva o seu compasso, mas agora os rapazes atiram tudo sobre o recém-chegado; dez, vinte pesados sacos voam em sua direção, os quais ele deve carregar para o banco. Todos os fios de seu pequeno casaco estão salpicados

de branco. Como uma pobre alma à meia-noite, a cada passo a criança provoca um estrondo, e ninguém a vê. Se não toma o seu lugar, participa em silêncio até o soar do sino. Mas não há nenhuma benção nisso. (BENJAMIN, 2002, p. 105).

Benjamin, ao rememorar, traz um repensar do conhecimento através da experiência. O contar da própria história torna-se importante para nomear as atrocidades sofridas e possibilitar as infâncias de hoje, um tempo do agora. Para D'Angelo (2006, p. 72), o pensamento benjaminiano “de uma educação verdadeira é a que envolve reciprocidade, mesmo quando se tratam de idades e culturas diferentes”. Existem infâncias vivenciadas de maneiras diferentes, cada qual em sua época, em sua sociedade ou comunidade, ou seja, algumas privadas do brincar e outras com diversas possibilidades de experiências.

Nesse gesto atento à infância percebemos, por um lado, a sensibilidade de Paulo Freire, que nunca parece pensar apenas em si mesmo, mas sempre sensível a outras vidas, em particular às excluídas, oprimidas, esfarrapadas. Percebemos sua sensibilidade e também sua generosidade no seu desejo de se envolver com a humanidade inteira na esperança de que a humanidade encontre condições de vida mais humanas para todos. Não basta manter o menino que fomos na própria vida: é preciso também manter, cuidar, dar vida a todos os meninos que não podemos, mas poderíamos ser. (KOHAN, 2020, p. 96).

Benjamin também nos leva a refletir, assim como Paulo Freire, sobre os vencidos, crianças que não têm a possibilidade de vivenciarem as suas infâncias, com brincadeiras, tempo livre para brincar e que não têm os seus brinquedos. O rememorar demonstra uma maneira de resistir política e culturalmente, o passado do oprimido, confrontando o que aconteceu de forma “traumática” aos dias atuais e seus monumentos (D'ANGELO, 2006).

CRIANÇA LAMBISCANDO. Pela fresta do guarda-comida entreaberto sua mão avança como um amante pela noite. Uma vez familiarizada com a escuridão, tateia em busca de açúcar ou amêndoas, uvas passas ou compotas. E assim como o amante abraça a sua amada antes de beijá-la, da mesma forma o tato tem um encontro preliminar com as guloseimas antes que a boca as saboreie. Como o mel, punhados de passas e mesmo arroz, como todos entregam-se lisonjeiramente à mão! Quão apaixonante esse encontro de dois que finalmente se subtraíram à colher. Agradecida e selvagem, como uma moça que se rouba da casa dos pais, assim a geleia de morangos se oferece aqui à degustação, sem o pãozinho e como que sob o livre céu de Deus, e mesmo a manteiga retribui com ternura a ousadia de um pretendente que tomou de assalto o seu quarto de menina [...]. (BENJAMIN, 2002, p. 105-106).

Para Lourenço e Barsalini (2016), o poder pode ser neutralizado e profanado por diversos caminhos, como por exemplo pela arte, e em particular pelos brinquedos e brincadeiras, que são utilizados para demonstrarem as diversas situações. Benjamin levanta vários pontos de crítica sobre problemas do ensino sobre religião e moral, sobre as relações entre as crianças e os adultos, escritas no brinquedo e na leitura, e de uma fantástica atualidade. E principalmente sobre as experiências e o seu testemunho sobre a importância do corpo.

A obra de Walter Benjamin registrou sem retoques a modernidade, desvelou o seu universo de miudezas e capturou, tal como um cronista, os acontecimentos sem distinguir se eram grandes ou pequenos, apenas considerou que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido pela história. A composição que Benjamin fez do seu contexto epocal mostra-se atemporal à medida que nutre o debate, na contemporaneidade, nos campos da cultura, da linguagem, da educação e da política. O seu legado filosófico permite conexões com outras correntes do pensamento que se debruçam a investigar os fenômenos que cercam as existências. É o caso de Paulo Freire, um pensador da periferia global, cuja obra se constitui como uma teoria do conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, mas que também a extrapola, pois há com Freire uma consolidação do pensamento pedagógico latino-americano que revela mais de nós e do mundo a partir de outras lentes. É uma concepção de educação ancorada na solidariedade, na democracia, na liberdade, na ética e na humanização. É no garimpo de ideias que aproximamos o educador brasileiro do pensador berlinense em uma rota que se coloca à deriva para pensar um cotidiano voltado à formação de professores e que tem, no campo do sensível, um lócus de reflexão dos processos formativos. (PEREIRA, 2021, p. 173).

Uma relação entre Walter Benjamin e Paulo Freire ao pensar uma educação alicerçada em uma educação solidária e principalmente mais humanizada. Os pensadores trazem um legado atemporal nas áreas da educação, da política e da cultura.

Apresenta-se um eixo de reflexões integrando uma construção de situações vinculadas “enfocada por assim dizer no plano e no espaço, histórico-estruturalmente” (PEREIRA, 2021, p. 163-164). Benjamin traz em suas histórias relacionadas à infância momentos e situações que demonstram o mundo infantil em interação com o mundo adulto.

**CRIANÇA DESORDEIRA.** Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção. Na criança, essa paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio que continua a arder nos antiquários, pesquisadores e bibliômanos, porém com um aspecto turvado e maniaco. Mal entra ela na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais o seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu encontro, se passa com ela. Os seus anos de nômade são horas

passadas na floresta de sonhos. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. “Pôr em ordem” significaria aniquilar uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as clavas medievais, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, que são os escudos. A criança já ajuda há muito tempo no armário de roupas da mãe, na biblioteca do pai, enquanto que no próprio território continua sendo o hóspede mais instável e belicoso. (BENJAMIN, 2002, p. 107).

Benjamin tem um “olhar lúcido”, pois percebe na falsa “hostilidade burguesa: a manipulação das pessoas, o bloqueio à liberdade, a domesticação das consciências, a idolatria da ordem a serviço de outras idolatrias”. Dentro de um conjunto de fatos históricos, o autor “escova a contrapelo os acontecimentos” (BENJAMIN, 2002, p. 165). Na falsa hostilidade burguesa é pregado um discurso de modernidade, mas na realidade serve somente para automatizar as pessoas, e conseguir os objetivos que almejam, ou seja, um capitalismo feroz.

A educação burguesa, na sua função sociocultural, atende aos interesses econômicos do Estado que impõe uma pedagogia para atender à demanda do capital, bem como incorpora o discurso uniformizador e sistêmico do pensamento e, assim, escamoteia seu verdadeiro sentido e significado: formação para ação. Na tentativa de se contrapor à institucionalização da educação burguesa, Benjamin propõe uma saída ao apontar no Ocidente uma razão instável que demonstra sua vulnerabilidade quando se vê coagida pelo inconsciente infantil. Este, ainda depurado, consegue, por meio do brincar, destruir todo significado atribuído ao brinquedo e ao jogo instituído pelo adulto. Os comportamentos lúdico e mimético da criança facilitam a destituição dos objetos da condição original no momento do brincar. Essa destituição é possível porque a criança aciona a faculdade mimética na produção de semelhança entre suas ideias e os objetos. Quando a criança atribui a qualquer objeto a função de brinquedo, ela sempre conserva a relação de semelhança no momento do jogo, bem como sua capacidade de transformação das coisas aponta sua destreza de efemeridade e transitoriedade das coisas, pois na fantasia infantil nada é eterno, tudo é transitório. (VASCONCELOS, 2013, p. 137).

Dessa maneira, tanto o adulto quanto a criança passam pela experiência do brincar, seja nas lembranças de um tempo, na experimentação das brincadeiras ou na força da imaginação infantil. No pensamento benjaminiano o passado prepara para o presente, ou seja, dando significado ao recordar, conferindo sentido às lembranças como parte da experiência humana. Nos aforismos o pensador traz para o seu presente lembranças de sua infância, através do brincar, das emoções, dos sentidos, dos gostos, dos cheiros, sempre com muita sensibilidade.

Conhecer a história da criança, a ludicidade e a visão de Walter Benjamin sob a infância nos possibilita reflexões para além da sala de aula, com olhares mais empáticos para a criança e também para a nossa forma de viver.

## **CAPÍTULO 3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DIÁLOGOS ENTRE O BRINCAR E O FILME “TARJA BRANCA”**

Neste terceiro capítulo, abordamos brevemente a história da Educação Física em busca de articulações sobre o brincar, em um diálogo reflexivo sobre o corpo brincante e as tensões existentes no mundo infantil presentes no documentário “Tarja branca”. É importante compreender as principais mudanças ocorridas na Educação Física, os seus caminhos percorridos, enquanto área do conhecimento, para melhor refletir sobre as tensões nas aulas e na infância atualmente, da mesma forma sobre a história da criança. Não se trata de utilizar a história como uma sucessão linear e progressiva dos acontecimentos, mas para a reflexão do momento atual em que vivemos. Para Maia (2012, p. 100), "aprendemos que é preciso reler a história para que o presente possa ser mudado e para que também outro futuro possa ser construído". A Educação Física passou por diversas mudanças ao longo dos anos, transformações sociais e culturais que tiveram um grande impacto sob a disciplina que atualmente conhecemos nas nossas escolas, e que como professores nos levam a reflexões importantes para o momento atual.

### **3.1 A conturbada trajetória da Educação Física brasileira**

Os rudimentos das práticas corporais em terras brasileiras ancestrais haviam sido relatados por Pero Vaz de Caminha, em 1500, quando escreveu em suas cartas que viam os povos nativos dançando, saltando e felizes ao som de um instrumento musical. Talvez essa primeira impressão dos nativos nos permita dizer que eles expressavam sua felicidade a partir do próprio corpo, pois como nos diz Carmem Lúcia Soares:

Tendo como características elementos de cunho natural (como brincadeiras, caça, pesca, nado e locomoção), utilitário (como o aprimoramento das atividades de caça, agrícolas etc.), guerreiras (proteção de suas terras); recreativo e religioso (como as danças, agradecimentos aos deuses, festas, encenações etc.). (SOARES, 2012, p. 1).

Com esse pequeno registro sobre os diversos hábitos dos povos indígenas, podemos imaginar que as práticas corporais em terras indígenas fossem uma garantia de uma relação saudável integrada à natureza, mas não foi bem isso que a história dos vencedores nos diz com a violência contra os povos originários a partir do chamado "descobrimento" do Brasil.

É preciso compreender que o processo de colonização foi também a imposição de um novo modo de vida que estava baseado nas pessoas que foram escravizadas trazidas do continente africano para assegurar a extração das riquezas da terra e das pessoas da própria terra. Nesse sentido, as atividades físicas derivadas dos trabalhos braçais e as festividades religiosas formaram a base cultural que nos permite entender os primeiros sinais de uma possível Educação Física brasileira, já que no período colonial, em especial na Bahia e no Rio de Janeiro, os povos que foram escravizados desenvolveram uma prática corporal de forma criativa e rítmica, que passou a ser conhecida como capoeira (SOARES, 2012).

Segundo Betti e Zuliani (2002, p. 73), a expressão "Educação Física" surgiu ainda no século XVIII: “A formação da criança e do jovem passa a ser concebida como uma educação integral – corpo, mente e espírito – como desenvolvimento da personalidade”.

Desse modo, embora a história da Educação Física brasileira seja relativamente recente, pois seu registro oficial data de fins do século XIX, ela se desenvolveu num período de relativa efervescência cultural em torno da importação dos movimentos ginásticos. Segundo Soares (2012), no Brasil império, junto com o surgimento da capoeira, desembarcaram por aqui os primeiros movimentos da ginástica científica europeia quando apareceram os primeiros tratados sobre a Educação Física. Em 1823, Joaquim Antônio Serpa elaborou o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”. Este documento marcava que a educação unia “saúde do corpo e a cultura do espírito, e os exercícios físicos deveriam ser divididos em duas categorias: a) os que exercitam o corpo; e b) os que exercitam a memória”. O tratado compreendia uma educação moral ligada à Educação Física. Um marco importante na Educação Física no Brasil, que era denominada como ginástica, ocorreu oficialmente na reforma Couto Ferraz, em 1851, conforme explana Lima (2015):

No ano de 1851 foi feita a Reforma Couto Ferraz, que tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. De modo geral, houve grande contrariedade por parte dos pais, ao ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual. Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a ideia de ginástica associava-se às instituições militares; mas, em relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas nas atividades de educação física. (LIMA, 2015, p. 248).

Somente em 1882, quando Rui Barbosa lançou o parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, é que a importância da Ginástica na formação escolar ganhou destaque. Nesse documento, Rui Barbosa relata a situação da Educação Física em países mais adiantados politicamente e defende a ginástica como elemento indispensável para a formação

integral da juventude. O projeto explanado por Rui Barbosa buscava colocar uma sessão de ginástica em todas as escolas de ensino normal, tendo a obrigatoriedade para ambos os gêneros. O fato é que o documento colocava a ginástica nos programas escolares como matéria de estudo e em horas diferentes do recreio, geralmente depois das aulas regulares. Nele ficou estabelecido que haveria uma equiparação em termos de categoria e autoridade dos professores de ginástica em relação aos professores de outras disciplinas. Para tanto, a implementação da ginástica nas escolas inicialmente ocorreu apenas na capital da república da época, Rio de Janeiro, sobretudo nas escolas militares.

A Educação Física no Brasil República pode ser subdividida em duas fases: a primeira remete o período de 1890 até a Revolução de 1930 (que empossou o presidente Getúlio Vargas); e a segunda fase, configura o período após a Revolução de 1930 até 1946. Na primeira fase do Brasil República, a partir de 1920, outros estados da Federação, além do Rio de Janeiro, começaram a realizar suas reformas educacionais e começaram a incluir a Ginástica na escola. (SOARES, 2012, p. 2).

Como vimos, foi somente no ano de 1907 que surgiu a primeira escola de instrutores de Educação Física, ainda vinculada à Força Policial do Estado de São Paulo, e em 1922 inaugurou-se o Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro, voltado exclusivamente para que os militares passassem a ser contratados como instrutores de ginástica nas escolas.

Assim, as escolas de formação têm o seu início nas primeiras décadas do século XX, em cursos de curta duração voltados, prioritariamente, para a formação dos militares. Nesse contexto, fugindo a regra, foi ofertado um Curso Provisório de Educação Física, em 1929, ministrado pelo Exército, em que se aceitou a inscrição de civis. Posteriormente, com a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) no Rio de Janeiro, em 1933, nova exceção foi feita para o ingresso de civis, até que promoveram formação em educação física permanente para os civis. (CRUZ *et al.*, 2019, p. 230).

Militares como professores de Educação Física indicavam um cerceamento do espaço para o brincar, para o movimento e o corpo brincante. Então, a popularização da Educação Física se deu a partir de 1929 com a criação dos primeiros cursos de formação na área, especialmente o "Curso Provisório de Educação Física", ministrado pelo Exército para a capacitação de seus instrutores. Assim, Cruz *et al.* (2019) explanam que na década de 1930 também já iniciavam os cursos superiores para a formação de professores de Educação Física em São Paulo, Rio de Janeiro e no Espírito Santo. Entretanto, em 1933, o "Curso Provisório de Educação Física" passou a aceitar a inscrição de civis que obteriam acesso à formação em

Educação Física dentro de uma perspectiva médico-militar, sob forte caráter higienista, visando o preparo para a obtenção de saúde e preparação militar. De acordo com Cruz *et al.* (2019), a perspectiva era de caráter médico militar, sob forte caráter higienista, visando o preparo para obtenção da saúde e para a preparação militar.

Ainda para Soares (2012), a ideia de escolas voltadas para os princípios do higienismo e militarismo era que se buscassem homens submissos, obedientes e sem criticidade perante a realidade brasileira. A vinculação com as origens do Exército influenciou a disciplina da Educação Física Escolar.

Desse modo, em nome da saúde, da ordem e do progresso, os médicos higienistas levantaram a bandeira que a Educação Física deveria ser disciplinadora dos corpos e das vontades, preparando os homens para o exército, as mulheres para a reprodução humana e cuidados com a casa e as crianças para a disciplina dos gestos e das vontades desde a infância. Portanto, junto com as primeiras reformas educacionais brasileiras, surgiram diversas escolas de Educação Física, cuja preparação médico-militar serviu de base da sua formação profissional.

Foi a partir da segunda fase do Brasil República, com o aumento da preocupação com a educação e saúde da população, que começou a se destacar outra concepção de Educação Física que visava atender aos objetivos governamentais. Com isso, a Educação Física foi inserida na constituição brasileira e tornou-se obrigatória no ensino secundário, recuperando alguns dos princípios dos métodos “gímnicos” originados de várias escolas europeias:

Das escolas sueca, alemã e francesa, esses métodos conferiam à Educação Física uma perspectiva eugênica, higienista e militarista, na qual o exercício físico deveria ser utilizado para aquisição e manutenção da higiene física e moral (Higienismo), preparando os indivíduos fisicamente para o combate militar (Militarismo). (SOARES, 2012, p. 2-3).

Para Bittar e Bittar (2012, p. 162), no período após 1930, as forças políticas predominantes no Brasil “se dividiram entre os que apoiavam o projeto político-econômico nacional-populista defendido pela classe trabalhadora e alguns setores da classe média, e os conservadores, como latifundiários e oligarquias tradicionais”.

Quando a conjuntura internacional se polarizou em consequência da Guerra Fria, no período após 1945, essas forças à direita, alegando que o Brasil caminhava para o comunismo, tramaram o golpe de Estado que acabou sendo desfechado pelo Exército, colocando fim ao nacional-populismo e subordinando o País à política norte-americana. A Reforma Universitária (Lei n. 5.540/1968) foi consequência do trabalho de um grupo de especialistas,

atendendo a uma determinação do general Arthur da Costa e Silva, então presidente do Brasil, e foi realizada em curto prazo. Isso porque o movimento estudantil estava mobilizado exigindo a democratização da universidade brasileira desde o pré-64 e o governo militar pretendia calar a sua voz. No entanto, embora realizada pelo Estado autoritário, acabou incorporando algumas reivindicações do período anterior à ditadura. Essa Reforma mudou a face do ensino superior no Brasil, instituindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a pós-graduação no âmbito universitário, além de ter aberto caminho para a expansão do ensino privado. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 162).

Segundo Oliveira (2003), foi a partir do golpe militar de 1964 que se desdobraram vários acontecimentos políticos e educacionais:

No ano de 1967 o Brasil contava com apenas nove escolas superiores de Educação Física, nem todas ligadas às universidades, segundo o Diagnóstico de Educação Física e Desportos no Brasil. Essas escolas baseavam sua formação no antigo modelo herdado da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, fundado em 1939. Esse modelo previa uma formação para o professor de Educação Física e outra para o treinador esportivo (havia ainda uma terceira possibilidade que era a formação do médico esportivo). Naquele período não se distinguia ainda com precisão o espaço de atuação do professor de Educação Física. Era professor aquele indivíduo formado em um curso reconhecido que poderia atuar tanto em escolas, quanto em clubes, praças, parques etc. Mas definitivamente o grande espaço de atuação profissional era a instituição escolar. (OLIVEIRA, 2003, p. 153).

O início da expansão dos cursos superiores no Brasil foi marcado por um conjunto de fatores daquele momento. No caso das Políticas Públicas para a Educação Física Escolar no Brasil, a reforma universitária proposta pela Lei nº 5.540/68, expandiu a oferta de vagas no ensino superior brasileiro. A expansão da escolarização obrigatória em seu aspecto quantitativo gerou a necessidade de mais escolas e, assim, a necessidade de mais professores para o número de vagas. A busca por uma identidade científica foi um debate mundial para ressaltar a importância e a forte vinculação da Educação Física com a sociedade que buscava se organizar em torno do reconhecimento profissional e *status* social, ainda que numa perspectiva centralizadora, tendo o esporte como uma atividade física a ser privilegiada como um modelo a ser expandido.

Como diz Oliveira (2003, p. 153), durante a ditadura militar foram criadas várias diretrizes, normas e leis expressas nas políticas educacionais, marcando esse tempo como “um fenômeno mundial no âmbito educacional, que é justamente o questionamento das bases sobre as quais estava assentada a formação superior”.

Durante a década de 1980, a resistência à concepção biológica da Educação Física foi criticada em relação ao predomínio dos conteúdos esportivistas. As aulas de Educação Física foram criticadas pelo modelo mecanicista e tradicional, representado pelo esportivismo. Para contrapor o método mecânico dos esportes, foram criados diferentes modelos pedagógicos: a Psicomotricidade, a Pedagogia Desenvolvimentista, a Pedagogia Crítico-Superadora, a Pedagogia Crítico-Emancipatória, a Pedagogia dos Jogos Cooperativos, a Pedagogia Sistêmica, etc.

E por que tal discussão histórica? Como exemplo: quando o governo militar assumiu no ano de 1964, houve um aumento no investimento nos esportes, tendo como objetivos corpos fortes e saudáveis, e o professor tornou-se um instrutor e treinador, centrado nas competições e na produtividade da mão de obra nas fábricas. Cada época teve seu estilo de ensino modificado devido ao contexto histórico do momento. Assim como sujeitos culturais, sociais e históricos, ter o olhar no passado nos ilumina o presente e cria outras possibilidades para o futuro. “Afinal, uma Educação para a emancipação somente é possível como uma produção coletiva dos próprios caminhos para a emancipação” (FURTADO; BORGES, 2020, p. 35). Uma autonomia de posicionamento e criticidade, que leve os professores para a reflexão de sua prática nas aulas de Educação Física, com mais brincadeiras, ludicidade, e um olhar sensível e atento para com as crianças.

Todo o processo histórico nos leva a pensar sobre como está a Educação Física atualmente, como o professor prepara as suas aulas, quais são os critérios de escolha das suas atividades nos espaços utilizados e qual o papel do docente e da disciplina diante do corpo brincante infantil.

Nos dias atuais temos como parâmetro norteador a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). De acordo com os anos escolares, os conteúdos e habilidades são trabalhadas através de descritores para cada fase escolar. Esse mesmo processo é aplicado no Brasil inteiro, em todas as regiões.

Como é em todo o território nacional, há uma incoerência, pois não leva em consideração a especificidade de cada região, deixando para o professor essa função de adequar de acordo com cada sala de aula e estudante de sua escola. Além disso, Neira (2018, p. 222) chama a atenção afirmando que “a concepção de prática corporal apresentada tampouco resiste ao menor enfrentamento com a produção mais recente sobre o tema, em semelhança ao que se passa com os critérios para definição dos objetos de conhecimento”. Entretanto, esse é o

documento oficial do qual se utiliza para o planejamento anual e mensal nas aulas de Educação Física Escolar, tendo como proposta pedagógica em instituições públicas e privadas atualmente:

Correspondência entre unidades temáticas e objetos do conhecimento da BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual se tem as unidades temáticas: brincadeiras e jogos (1º e 2º anos - brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional/ 3º ao 5º ano - brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana), esportes (1º e 2º ano - esportes de marca e esportes de precisão/ 3º ao 5º ano - esportes de campo e taco, esportes de rede/parede e esportes de invasão), ginástica (1º ao 5º ano - ginástica geral), danças (1º e 2º ano - danças do contexto comunitário e regional/ 3º ao 5º ano - danças do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana), lutas (3º ao 5º ano - lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana) e práticas corporais de aventura. (BRASIL, 2017, p. 223).

Uma sistematização de todo o conhecimento na área da Educação Física Escolar por anos (1º ao 5º ano), na qual classificam-se as habilidades de acordo com cada tema proposto. O professor planeja conforme a BNCC, tendo em vista os objetivos de seu plano de aula e as especificidades de cada turma. O movimento humano torna-se central para as discussões e reflexões. As brincadeiras também estão presentes na ginástica, na dança, no esporte e na luta.

Na unidade temática “brincadeiras e jogos”, o eixo principal é o desenvolvimento da cultura popular, na qual a ideia central é cooperar, interagir, através da experimentação. Na unidade temática “esportes”, apresentam-se os movimentos e técnicas de cada modalidade, de acordo com a regra geral do esporte trabalhado e faixa etária dos estudantes. Na unidade temática “ginásticas”, desenvolvem-se a percepção corporal, a exploração corporal, os movimentos e a expressão corporal, promovendo uma interação social, compartilhamento de objetos e a identificação, manipulação e equilíbrio dos objetos, proporcionando um trabalho individual e coletivo. Na unidade temática “danças”, apresenta-se uma variedade de estilos de dança, de acordo com a faixa etária, com fatores socioculturais, históricos e regionais, com coreografias e movimentos rítmicos. Na unidade temática “lutas”, são trabalhadas a capacidade física, a disciplina e a resiliência. Já na unidade temática “práticas corporais de aventura”, o objetivo principal são a ludicidade e o encontro com a natureza, com intenção educacional (BRASIL, 2017).

No plano de aula temos também as habilidades a serem desenvolvidas, o tempo de aula, qual turma, os objetivos, os materiais e a metodologia utilizada. Dentro de todo esse processo, o professor tem importante papel a ser desenvolvido: o incentivo às atividades, aos planejamentos, dando espaço para a força da imaginação infantil do/da docente e da criança. E

se o estudante conseguiu consolidar o conhecimento, ou não, se necessita elaborar novos planos de ação, para que a unidade temática seja vivenciada novamente no processo ensino aprendizagem.

Após a discussão histórica da Educação Física e algumas das mudanças ocorridas ao longo dos anos até os dias atuais, com os documentos norteadores da disciplina, caminha-se para o papel do professor e da Educação Física Escolar em nossa sociedade.

### **3.2 Papel da Educação Física**

A Educação Física proporciona às crianças interações importantes: com ela mesma, com o espaço, com o outro e com os objetos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento. Uma disciplina que motive os estudantes para a socialização e o conhecimento de diversos temas, de acordo com a individualidade de cada estudante, segundo Basei (2008, p. 5), “é um espaço para que, através de situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram os próprios limites, enfrentam desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo”.

Cada criança possui inúmeras maneiras de pensar, de jogar, de brincar, de falar, de escutar e de se movimentar. Por meio dessas diferentes linguagens é que se expressam no seu cotidiano, no seu convívio familiar e social, construindo sua cultura e identidade infantil. A criança se expressa com seu corpo, através do movimento. Nesse sentido, busca-se libertar a criança enquanto criança e dar-lhe o seu maior direito que é o de viver seu tempo de infância (FURLAN, 2020).

O estado brincante é o estado de abertura da alma e do corpo – como constitutivos estruturantes e visceralmente coexistentes – em que nos dispomos, com despojamento, a viver as intensidades das proezas e contingências de cada momento, as dobras e curvas das aventuras cotidianas, as pulsões das proezas e travessuras que nos movem e envolvem na fruição de sensações e de sentimentos de bem-estar e vivacidade, de alegria e contenteza. (ARAÚJO, 2017, p. 20).

As diferenças entre as crianças possibilitam o respeito com o outro e abrem a diversas possibilidades de aprendizado. A beleza está nas diferenças individuais que quando estão nas brincadeiras, no coletivo, incentiva a ajuda ao outro, ao respeito, criando assim laços de amizade e empatia. O corpo possibilita à criança apreender e explorar o mundo, estabelecendo relações com os outros e com o meio (BASEI, 2008, p. 5).

Desde o nascimento as crianças atuam dando significados em seu meio familiar através dos movimentos, os quais são compreendidos de forma cultural. Por meio dos movimentos e dos gestos, formam uma linguagem corporal. Entretanto, a criança, mesmo realizando os gestos e movimentos, necessita percorrer um caminho para a aprendizagem, em interação com o espaço, com outras crianças, rumo ao seu desenvolvimento de aprimoramento dos movimentos. Segundo Basei (2008, p. 3-4), “os processos pedagógicos passam a ser essenciais na construção dos conceitos, uma vez que a formação dos conceitos espontâneos que a criança realiza na interação com uma determinada cultura, não se dá do mesmo modo como a formação dos conceitos científicos, que para serem adquiridos precisam de um contexto organizado e sistematizado de ensino, e da interação com outros contextos, para que a criança possa conhecer os significados e criar sentidos para os conceitos a partir de suas vivências”. É através das interações que as crianças experimentam o brincar, o corpo brincante.

A Educação Física proporciona esse contexto sistematizado de ensino. Contudo, o estilo de vida das pessoas tem acentuado o sedentarismo, a má alimentação e mais tempo em frente às telas. Segundo Betti e Zuliani (2002, p. 74), “o esporte, as ginásticas, a dança, as artes marciais, as práticas de aptidão física tornam-se, cada vez mais, produtos de consumo”, ou seja, “o crescente número de horas diante da televisão, especialmente por parte das crianças e adolescentes, diminui a atividade motora, leva ao abandono da cultura de jogos infantis”, além da substituição da prática esportiva por somente assistirem aos programas de televisão.

O ritmo de vida atualmente compromete a saúde física e mental dos sujeitos, pois a máquina capitalista do consumismo tem feito com que as pessoas fiquem horas trabalhando e pouco tempo para o reencontro consigo mesmo. A correria do dia a dia tem aumentado o número de pessoas doentes: com depressão, tristeza, frustração e medo, aumentando a carga de emoções negativas nas pessoas. Quando o ser humano faz o que ele gosta, tudo se torna mais leve e com mais alegria, por isso se enfatiza a importância das brincadeiras para que tenham mais lugar na vida das pessoas, ou seja, as crianças costumam acompanhar o ritmo de vida de seus pais e familiares. Se nossa sociedade está cada vez mais sedentária, conseqüentemente, reflete sobre o cotidiano das crianças.

No documentário “Tarja Branca (RHODEN, 2014)” as entrevistas possibilitam às pessoas lembrarem as memórias da infância, pois na sociedade atual temos muitas tendências opostas, inclusive ao rememorar, em relação ao passado, especialmente a encobrir o que foi ruim, ao movimento, ao jogo e às brincadeiras. Realiza-se uma lembrança que nos remete a um tempo de tensões, de lutas, de vivências e de experiências de um tempo no qual, refletido, altera

o nosso pensamento para uma Educação Física Escolar mais humanizada e não tão automática para a sua prática.

Tarja Branca constitui um discurso de resistência aos sentidos sedimentados sobre a infância em nossa sociedade. Seu processo discursivo, ao mobilizar uma riqueza de elementos, sons, músicas, cores e corpos em movimento, desestabiliza significações atreladas à ideologia dominante, as quais buscam o controle dos corpos dos sujeitos, sua submissão e subordinação à norma e à produtividade do mercado, constituindo uma alternativa à medicalização generalizada da vida. (BOCCHI; GOMES, 2020, p. 148).

Figura 6 - Imagem da pedagoga Maria Amélia Pereira no documentário “Tarja branca”.



Fonte: Carrera (2019).

A criança, através da ação motora e imaginativa, é capaz de conseguir o que ela deseja, seja levar a mão até a boca ou pular. O ato motor integra um sistema de símbolos, que expressa um desejo ou sentimento. Segundo Garanhani (2002, p. 109), “a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação”. A combinação de habilidades motoras, a força da imaginação, as brincadeiras, a cada fase do seu desenvolvimento, irão acontecer de acordo com as experiências vivenciadas em seu meio cultural. Os gestos das crianças representam a marca do seu grupo cultural e social, ou seja, tendo também a sua individualidade biológica, mas dentro de um coletivo social.

A Educação Física como uma área que se dedica a estudar a Cultura Corporal de Movimentos, tem como grande meta introduzir a criança nesta cultura, oferecendo um arcabouço brincante para que possa ter ferramentas para construir, reproduzir e transformar seus saberes em vivências sólidas, tanto na esfera escolar, bem como na de lazer. (BARBOSA, 2014, p. 157).

Na educação, o brincar, infelizmente, em muitas instituições não é visto como uma proposta pedagógica séria, ou seja, as crianças são punidas quando brincam. A recuperação do lúdico auxilia na melhora das relações entre as pessoas e uma vida em plenitude; relacionar-se faz parte da vida humana. Para Garanhani (2002, p. 109), “na pequena infância o corpo em

movimento constitui a matriz básica da aprendizagem pelo fato de gestar as significações do aprender”. Quando a criança brinca, criam-se possibilidades para uma aprendizagem de experiências, ou seja, a criação de um brinquedo se torna o início do brincar, de acordo com a entrevistada Maria Amélia Pereira (RHODEN, 2014).

O brincar, de acordo com os entrevistados, está em outro campo, em outra dimensão; é alimento para nós, seres humanos. As crianças cada vez mais têm sido negligenciadas no direito do brincar e, conseqüentemente, ocorre o aumento da obesidade infantil e uma série de problemas relacionados à infância, podendo-se estender até a fase adulta, como o excesso de uso das telas, ocasionando lesões na visão, a falta de contato com a natureza, a falta do ócio e da brincadeira livre, ou seja, as crianças com muitos compromissos e agenda cheia de atividades com comandos já programados. “No Brasil, inúmeras das expressões estéticas populares resistem, contrariando e jogando com a lógica burguesa, pelos/as seus/as diversos artistas – por vezes, anônimos –, entre os quais encontramos os/as brincantes” (MOREIRA, 2015, p. 165).

O brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter- e intrageracional e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo. (AMORIM, 2008, p. 82).

Através das explorações, das experiências e da observação, em relação às pessoas que convivem com a criança, esta aprende sobre si mesma, sobre o mundo que a rodeia, na convivência e comunicação da linguagem corporal. “Nas diferentes brincadeiras da cultura popular apresentadas no documentário, observam-se a pluralidade das filiações e a historicidade se constituindo pelo som das músicas tocadas e cantadas” (BOCCHI; GOMES, 2020, p. 146). Quanto mais vivências e experiências as crianças tiverem, mais ajudará em seu repertório motor, além da socialização, da interação social e cultural. Não se trata de quantidade, mas de um tempo no qual o brincar seja primordial. Configura-se um espaço diferenciado, cheio de possibilidades, nas quais ressignificam os movimentos e atribui um sentido renovado para novas aprendizagens. “As brincadeiras infantis fazem parte de nossa formação social, intelectual e afetiva. Por elas nos socializamos, definimos e introduzimos muitos dos hábitos culturais da vida adulta” (RHODEN, 2014).

Os entrevistados apresentam a importância do brincar para o ser humano, além de trazerem memórias de uma infância lúdica e que na vida adulta foram deixadas de lado para o

trabalho remunerado. Outros afirmam que nem puderam brincar, ou seja, rememoram a sua infância e deixam a sua criança interna reverberar.

O brincar se torna urgente pelo nosso modo de vida: sem tempo para as brincadeiras, ou seja, para o ócio. No mundo capitalista, somente tem “validação” se for para trabalhar. O brincar tem ocupado um espaço de motivação para adultos mais criativos e produtivos. A atual sociedade capitalista desestimula o brincar, as brincadeiras e a criação dos brinquedos, tiram delas o direito de serem crianças, de brincar livremente, de brincar na e com a natureza, ou seja, relaciona a ideia de que é preciso estimular as crianças de modo que elas aprendam as habilidades necessárias para o trabalho produtivo, além da demarcação de habilidades por faixa etária: um exemplo está no estímulo à compra de andadores para os bebês andarem.

O que o documentário proporciona é um olhar para o brincar como ele sendo significativo para o nosso ser, como forma de nossa manifestação enquanto sujeitos culturais e sociais, em interação, conosco, com o outro, com os espaços. Para a pedagoga Maria Amélia “a liberdade é perigosa, o sonho é perigoso, a reinvenção daquilo que a gente vive é sempre uma desestabilização do *status quo*” (RHODEN, 2014).

Figura 7 - Imagem da coreógrafa Andrea Jabor.



Fonte: Tarja branca: o regaste à criança interna é revolucionário – revista o Viés (2009-2016). Disponível em: revistaovies.com. Acesso em: 12 jan. 2022.

A nossa sociedade atual tem sobrevivido e não vivido. Nossos direitos aos poucos estão sendo retirados, de maneira velada, e sem perceber estamos em uma rotina exaustiva. O documentário “Tarja branca” e o pensador Walter Benjamin trazem em suas obras mensagens de uma revolução, nas quais as armas são os livros, as brincadeiras, os brinquedos, as infâncias vividas e lembradas. Segundo Silva e Anjos (2019), o uso do documentário motiva o docente a pensar a realidade, questionar os valores sociais, econômicos, políticos, educacionais e éticos em que nossa sociedade está inclusa proporcionando novos olhares para construção de uma sociedade mais consciente.

A união entre família e escola amplifica o desejo da criança em aprender, sendo que o ambiente escolar se torna um ambiente acolhedor para que a criança se sinta segura e feliz. As parcerias representam um ganho, tanto para a criança quanto para a comunidade escolar, pais e escola em conjunto com objetivos para o melhor auxílio na aprendizagem e conhecimento se tornam um fator facilitador para que o professor possa desenvolver o seu trabalho.

A sociedade almejada por Benjamin é aquela na qual as crianças, os adultos e os idosos tenham o seu lugar de direito e respeito. A Educação Física enquanto área de conhecimento possibilita aos estudantes diversas linguagens e aprendizados para pensar o corpo brincante, mediante interações entre o corpo, o espaço e os objetos. Para Barbosa (2014, p. 166), “as linguagens expressas neste corpo giram em torno do que a criança é enquanto brinca”. A atitude do professor também é decisiva para que a criança construa de forma positiva uma imagem em relação ao próprio corpo, com motivação para o movimento.

Interpretar o movimento da criança não como desordem ou indisciplina, mas como elementos para a idade, valida o avanço motor, sempre de maneira respeitosa ao tempo da criança e suas condições físicas, psicológicas e culturais. Para Buss-Simão (2010, p. 165), “a compreensão do corpo-infância está em conceber o ser humano como biocultural, em especial ao enfocarmos o corpo, compreendendo-o, concomitantemente, como biológico e cultural”. Um repertório de movimentos, uma “cultura corporal”, interpretando a criança com as suas marcas simbólicas desse universo cultural e social a qual ela pertence.

Essa ideia de potência concebida como interconexão entre natureza e cultura forneceria pistas para estratégias educativas que privilegiam essa dimensão no cotidiano dos contextos educativos, auxiliando-nos a compreender as crianças como potencialidades, e não mais como uma natureza que precisa ser “controlada”, moldada. Nesse sentido, é necessário pensar e propor que as crianças também participem na construção do mundo, tanto para elas quanto para os adultos, pois, além de serem produtos da cultura, são também produtoras de cultura. E essa construção deve compreender a dimensão corporal como fundamental na educação das crianças, já que é ela, com sua materialidade palpável, que literalmente incorpora o projeto educacional. (BUSS-SIMÃO, 2010, p. 165-166).

O aprender o movimento insere várias ações, como: planejamento, experimentação, avaliação, opção por alternativas, organizar ações do corpo em relação aos objetos no espaço, a interação com outras crianças, sendo motivado e favorecido no ambiente escolar pelo professor de Educação Física. Contextualizado de forma lúdica, para que a criança possa ter contextos significativos para com a experiência das brincadeiras e jogos. Segundo Barros (2018, p. 18) “brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas,

encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de um galho”. Focar também nas experiências emocionais para depois entrar no ensino sistematizado. Trabalhar os sentidos e as emoções também faz parte dos temas na Educação Física Escolar e irá auxiliar o estudante a desenvolver uma concepção mais abrangente e sensível do corpo.

O distanciamento com a natureza e a falta de parques auxiliam para uma infância mais dentro de casas e apartamentos, limitando as experiências infantis. As vivências de brincadeiras e jogos ao ar livre, em contato com a natureza, compreendem um momento importante para a infância.

Para Arenhart (2015, p. 100-101), “o corpo e sua relação com as culturas infantis pode ser identificado em sua premente expressividade como linguagem, ludicidade e transgressão e no que isso significa para as crianças”. Como sujeitos corporais e culturais as crianças têm o desejo de se movimentar, brincar e de interagir. Durante o desenvolvimento humano a motricidade requisita perceber os movimentos em sua totalidade, ou seja, a coordenação motora fina e grossa, assim denominada na Educação Física Escolar. Busca-se um equilíbrio entre a parte social e a competência motora.

O lugar do corpo na escola pode ser aquele em que haja espaço e aprofundamento para um debate amplo e profundo sobre o que é ser corpo - não só baseado na característica fundamental que se refere ao movimentar-se; mas também ao seu entendimento integral e holístico, que considera a cognição, as emoções, os afetos, as potências, a linguagem e a manifestação de tudo isso. O lugar do corpo na escola é aquele das experiências significativas, ao invés de vivências exclusivamente burocráticas. (SILVA, 2021, p. 109).

O papel da Educação Física Escolar também lida com as emoções, sobre perder, saber ganhar, com frustrações, ou seja, fazer com que o estudante saiba lidar com as suas emoções, amadurecer os seus sentimentos e as suas relações, ganhando-se assim a confiança em si mesmo, com suas sensações. Além dos pontos acima, também é papel do professor escutar com sinceridade, fortalecer os pontos positivos dos alunos, ensinar a aprender com os erros. Esses fatores são importantes para a transformação não somente dos estudantes, como também de todos que estão ao nosso redor, com uma energia positiva coletiva. Motivar e cativar os alunos com atividades interativas, colaborativas e dinâmicas. Apresentar também possibilidades e incentivos para uma rotina saudável de exercícios, brincadeiras e esportes para além das aulas.

Pensar a Educação Física em uma articulação com as áreas dos saberes. “Estudos que procuram fazer a desconstrução do corpo aprendiz para interpretar a possibilidade do corpo

aprendente – têm sido realizados, sobretudo, por profissionais da Educação Física” (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 20). Através dos esportes, o estudante pode aprender idiomas, diferentes culturas, operações matemáticas, enfim, diversas possibilidades para o desenvolvimento da prática pedagógica, com a interdisciplinaridade.

A aquisição de conhecimento acontece em qualquer idade e tempo, porém é na infância que essa capacidade é maior, o período de desenvolvimento de uma criança, os estímulos corretos, e na hora certa amplia positivamente para o conhecimento. Pensar o estudante como ator principal no seu processo de conhecimento, no qual haja uma construção individual, mas também coletiva de uma educação para todos e todas, sem distinção de gênero, com mais espaços públicos para o contato com a natureza e com as brincadeiras. Diante das experiências vivenciadas na escola, Ferreira (2018, p. 79) afirma: “percebi a necessidade de rever e repensar os espaços contemporâneos para brincadeira, para proporcionar às crianças mais oportunidades de mobilidade, aprendizagem, autonomia e desenvolvimento”. Toda e qualquer forma de incentivo às brincadeiras, aos jogos, é válida, seja na família, na escola e em todos os espaços que a criança está inserida.

“Um estudo do corpo infantil que articula a Sociologia da Infância com a Educação Física e com essas outras áreas que simultaneamente pensam o corpo da criança como um corpo construído, mas também como um corpo configurante de novas relações sociais” (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 19). A reflexão sobre esse corpo brincante, que também é cultural e social, que representa uma história de vida, de experiências vividas e na possibilidade para mais vivências. Refletir sobre o corpo que brinca nos indica reflexões para pensar uma prática docente mais assertiva.

As metodologias e as formas de ensinar na Educação Física são de acordo com a visão do professor e da instituição na qual ele está inserido, ou seja, fazem parte das características e filosofias de cada escola, porém, todas seguem a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que direciona o trabalho pedagógico para parametrizar a disciplina em todo o campo nacional.

As estratégias utilizadas com métodos em que os estudantes participam ativamente do processo auxiliam o aluno na criação de alternativas e na resolução de problemas, como melhor engajamento do seu aprendizado. Alguns estilos de metodologia utilizadas nas aulas de Educação Física: por comando (o professor dá o comando e o estudante realiza, ou seja, estímulo e resposta), por tarefa (o aluno realiza o comando e ele mesmo toma as decisões, muito parecido com o comando), de avaliador (o professor inicia, mas é o estudante que executa e também se autoavalia), de descoberta (o professor se torna um mediador entre o item pesquisado e o estudante, nesse o aluno tem mais autonomia) e por solução de problemas (o estudante é

parte central do processo). Em todos os estilos de ensino o professor tem a abertura para escolha de qual utilizar, devendo levar em consideração a idade e o grupo para o qual o trabalho está direcionado, além dos objetivos da aula.

As crianças desejam brincar! Brincar não apenas nas entrelinhas, renegado a momentos de recreio, descanso e nos deslocamentos de ônibus. Um brincar que permite mais liberdade ao corpo. A convivência com as crianças nos auxiliou no desenvolvimento de uma compreensão mais detalhada da forma como as crianças enxergam seus corpos, seu mundo e tudo o que está ao redor delas. Suas brincadeiras repetidas a cada recreio, individualmente ou com seus pares, suas maneiras de sentar, de escrever, de desenhar, de escutar, de falar, de se alinhar em filas, de escapar da sala para ir ao banheiro, de se alimentar, enfim, todo o modo como seu corpo interage com o corpo dos outros, não de maneira ingênua e passiva, mas de maneira intencional e situada em sua realidade escolar, cultural e social. (PRAÇA, 2016, p. 112).

A imaginação infantil possibilita uma aprendizagem e um potencial para desenvolver um outro pensamento. Através da escola, os estudantes iniciam a compreensão do mundo e todo o contexto social a sua volta, sendo no brincar um tempo de imaginação e criação. “É no jogo com o outro, neste diálogo premente, na força do ancestral humano, no “fazer junto” que deflagramos o verdadeiro aprendizado corporal infantil” (SAURA, 2013, p. 24). O coletivo amplia esse individual para uma cultura corporal, a qual não somente a criança cria, imagina e pensa, mas esse desenvolvimento acontece também no coletivo, uma construção junto a outras crianças. “A história do corpo em sociedade nos mostrou que, segundo a cultura, a ideologia dominante e o arquétipo de uma época, o corpo vai manifestando imagens simbólicas por gestos, por preparação física, por comportamentos, enfim, por uma cultura” (NHARY, 2016, p. 35).

Nas aulas de Educação Física, com a construção/experimentação do próprio corpo como brinquedo, percebemos que estão presentes: a imaginação, a imitação, o jogo simbólico, a criatividade e a representação, possibilitando ao estudante a autonomia de sua aprendizagem e um desejo pelo brincar. Ainda bebê, a criança já tenta se comunicar através do olhar, pelos sons, pelas expressões, logo depois o verbal, pela fala, e em seguida a alfabetização, ou seja, as sensações, as emoções, os odores, os sabores, o afeto e a exploração são itens importantes para a infância. Uma escuta atenta que possibilite entender e compreender as crianças, os seus desejos e as suas necessidades. “Há relevância na observação daquilo que seja significativo para as crianças, em outras palavras, naquilo que expressa as suas culturas, interesses e expectativas” (BARBOSA; ZANDOMINEGUE, 2020, p. 19). O processo de ensino e aprendizagem deve ser

livre, criativo e lúdico na infância, para que quando tiver a maturidade cognitiva esse caminho seja teórico e técnico também.

Perceber o movimento em sua totalidade possibilita-nos uma compreensão na forma como tomamos as decisões e desenvolvemos a produção de atividades motoras, ou seja, o olhar de atenção, não somente para o corpo, mas também para as ações afetivas e psicológicas do estudante. “Para a criança, todos os elementos que compõem o seu meio social são passíveis de brincadeira, agem para aflorar o seu imaginário, se combinam entre si e englobam aspectos emocionais, sociais e culturais” (BARBOSA; GOMES, 2015, p. 67).

O professor também insere em seu dia a dia os trabalhos de controle motor, força, potência, agilidade, tempo de reação, velocidade e resistência, também participando desse processo de aprendizado nas aulas de Educação Física Escolar, bem como: as lutas, as danças, brincadeiras cantadas, construção do brinquedo, ginástica e os esportes. Sempre respeitando a faixa etária e o estado maturacional do estudante. Outro ponto importante de reflexão se dá na relação entre Educação Física e saúde, trabalhando a higiene pessoal com as crianças, sobre a importância das vacinas, ter uma boa alimentação, ou seja, a saúde do corpo e da mente, para uma qualidade de vida dentro e fora da escola.

A fala para as crianças é de suma importância para que elas compreendam as suas emoções e consigam ter uma atitude brincante auxiliando no processo educativo. “Precisamos reconhecer que a escola é lugar da norma e da vida, da razão e da emoção, onde convivem, antagônica e complementarmente, a obrigação e o prazer, a diversão e a aprendizagem” (MENEZES; CHAVES; NHARY, 2020, p. 75). Um espaço pedagógico que torne a criança protagonista de sua aprendizagem, permitindo a ela um lugar de fala, um ambiente de diálogos que valorize as suas produções e respeite o seu tempo de aprendizado, acabando com a invisibilidade da infância. De acordo com Barbosa e Zandomingue (2020, p. 18), “o reconhecimento das produções culturais infantis se materializa quando consideramos as experiências anteriores das crianças, quando valorizamos o que elas fazem”. Dar o direito da fala, do diálogo, entender as potencialidades e dificuldades de cada criança e apoiá-la para o seu desenvolvimento, de emancipação e de autonomia, sendo um processo pensado de acordo com o tempo de cada estudante.

Por isso tamanha importância da escola e do professor no processo educativo. As diversas possibilidades e habilidades trabalhadas podem e devem acontecer para auxiliarem as crianças no seu conhecimento. E a Educação Física Escolar é um momento rico de experiências motoras, das relações com os coleguinhas e com os brinquedos, além do espaço para as aulas, fora da sala de aula, em quadras e espaços abertos, tornando-se um momento propício para o

movimento, para o refazer, o rememorar, o relembrar, para as experiências que são tão importantes para Benjamin.

Se refletirmos a disciplina com todo o seu histórico conturbado, a história da criança repleta de invisibilidade, acontece em nós uma reflexão de nossa prática atual e, conseqüentemente, uma sensibilização que nos possibilita mudanças positivas para que a criança tenha o melhor da Educação Física Escolar. Para Menezes, Chaves e Nhary (2020, p. 75), “carecemos fazer da escola um lugar também da alma, do corpo vivido e desejoso de se narrar, de ensinar e aprender, fazendo deste lugar um lugar de vida”. Tempo de infância de forma humanizada, de respeito às crianças, através da escuta sensível, da aula bem planejada e realizada, pensando nesse ser humano social que também tem seu espaço de fala e de interação.

Conceber a educação como um processo que não se traduz na transmissão linear de conhecimento torna-se imperioso para que possamos incluir novos modos de aprender, de viver o próprio dançar e criar novos ambientes de aprendizagens que incluam, sobretudo, a linguagem corporal e a educação dos sentidos, ou seja, afinar a escuta sensível, colocando a experiência perceptiva como possibilidade de conhecimento. (VIANA, 2005, p. 106).

Uma Educação Física que promova e incentive as brincadeiras, a construção de brinquedos, sendo um momento de respeito e liberdade no espaço e na criação. Um reencontro conosco, um olhar para dentro, exercitando-se o brincar em qualquer idade e tempo, reaprendendo a dimensão humana. Ter no brincar uma forma de dar significados a nossa forma de ser e estar no mundo. Segundo Viana (2005, p. 102), “o nosso brincante é um corpo que não se divide, mas é permeável em suas interações com o meio”. Um corpo que está presente dentro de um tempo cronológico, em uma sociedade, um ser cultural e social. Entender esse corpo brincante é ponto de partida para uma compreensão maior de nossa condição humana e também de sobrevivência nesse mundo.

“Entretanto, isso é possível se forem revistas as condições econômicas, políticas e sociais postas na sociedade capitalista, pois a criança que se tem hoje é expressão do que a sociedade determina via mercado produtivo” (FURLAN, 2020, p. 14). O professor é ator importante desse papel na Educação Física Escolar, como agente facilitador para o processo ensino aprendizagem, para buscar soluções nas tensões existentes no meio social e cultural e também como um farol para os estudantes quanto a uma prática da atividade física para uma melhor qualidade de vida. Estamos em um momento de nossa sociedade no qual toda reflexão se faz necessária para que tenhamos uma sociedade mais justa, igualitária e empática. A Educação Física é uma das áreas que trabalha com a prevenção e com o incentivo à promoção

de uma vida mais leve e harmônica, seja conosco, com o outro, com a natureza e principalmente com as crianças.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das leituras e reflexões, percebe-se que o termo infância não existia, e em alguns lugares ainda não existem, construiu-se historicamente ao longo dos anos, na organização da sociedade burguesa. A criança não era tratada da mesma forma que conhecemos nos dias atuais em nossa sociedade, ocorreram muitas mudanças sociais e culturais. Atualmente, em algumas comunidades, o conceito de infância ainda não existe.

A dissertação não trata somente a criança lembrada, mas o ato de lembrar, rememorar, como elemento unificador das concepções históricas de infância, tratando da concepção benjaminiana e da história da Educação Física. Trata também sobre a negação da infância pela classe trabalhadora, negação que para Benjamin encontra-se além da indiferença ante a criança dentro da história da Educação Física, sendo uma nova forma de negação das crianças e do brincar no presente, no qual enfatizam-se somente as habilidades. Ao longo da história na educação escolar, a ludicidade não ocupou um lugar de destaque, pelo contrário, o lúdico ainda é visto por muitos professores como desnecessário e/ou menos importante. Isso reflete na própria desvalorização da área da Educação Física Escolar diante de outras disciplinas e do trabalho das professoras da educação infantil quando comparado ao trabalho feito a partir do ensino fundamental, porque na educação infantil o lúdico e o brincar ainda ocupam um lugar central no processo ensino e aprendizagem.

Realiza-se, assim, a preocupação de Postman (1999) em relação aos pontos levantados para o desaparecimento da infância, tornando as crianças em “adultos em miniatura”. As crianças têm sido negligenciadas, como exemplos: os parques para as brincadeiras têm se tornado cada vez mais raros, as roupas infantis imitando as roupas de adulto, separação de gêneros durante as brincadeiras, as crianças desde muito pequenas já cheias de compromissos, tendo, por exemplo, aulas de violão, de inglês, de balé. Reforço que isso não seja algo ruim, porém com diversos afazeres sobra pouco tempo para as brincadeiras comuns à infância e para o tempo de liberdade no brincar. Como professora de Educação Física Escolar e pesquisadora, faz-se necessário levantar o enfrentamento das transformações que a infância vem sofrendo ao longo dos anos, demonstrando que através do rememorar podemos mudar o que a modernidade nos impõe e propormos o brincar em todas as faixas etárias no ensino escolar, com uma atitude brincante.

Meu brincar enquanto criança foi cerceado, ao relembrar a minha infância percebi muitas tensões existentes também nos dias atuais, como: o brinquedo plastificado, o tempo das brincadeiras alterado e do não brincar livremente. Como professora, entender todos esses

aspectos possibilita mudanças na minha prática pedagógica como docente e principalmente para a importância do brincar em toda a nossa vida, desde a infância até a fase adulta. Compreender que a força imaginativa das crianças é a potência do brincar para a formação, com a criação de histórias, da interpretação de suas formas psíquicas, permitindo que ela consiga fazer a leitura da realidade. O brincar dentro de uma possibilidade que respeite o protagonismo infantil e que seja acessível a todos(as), que em meio às experiências infantis, consigamos escutar, reconhecer o que a criança fala e constrói, como um ser social. A Educação Física Escolar como uma disciplina que auxilia no desenvolvimento do estudante, com práticas e espaços adequados para a prática das brincadeiras. Um brincar que por si, representa a sua importância enquanto tema e não uma finalidade simplesmente. Transformações que partem de uma ação docente em querer mudar o cenário atual, tendo como objetivos uma aprendizagem que valorize o brincar e a criança. Trazer perspectivas de democratização do conhecimento com um acesso qualitativo dos bens culturais, sendo sólido e constituído; um patrimônio cultural para toda a humanidade, e não somente disponível para uma camada social do nosso país.

A partir da pesquisa, chegamos ao papel da Educação Física Escolar, o qual é dar possibilidades para o brincar em diversos espaços públicos e tempos, através dos jogos, das brincadeiras, minimizando esse aceleramento da vida adulta nas infâncias e dando a possibilidade de uma experiência concreta e total do conhecimento, de brincar, de lembrar, de construir e reconstruir o corpo brincante, através da força imaginativa. Benjamin faz uma chamada para nós educadores que é um reconhecimento da importância do brincar, uma educação emancipatória, uma formação crítica e um alerta da massificação que a indústria cultural pode promover quando no brinquedo deposita toda a ação imaginária e tira das crianças a força imaginativa.

As obras de Walter Benjamin e o documentário “Tarja branca” (RHODEN, 2014) motiva-nos a uma sensibilização de uma prática pedagógica mais humanizada. A vida moderna nos leva a um cotidiano cheio de compromissos com o capitalismo e nenhum tratado com a vida humana e, conseqüentemente, as crianças também são afetadas com essa condição de falta de tempo para a saúde, para o brincar e para a ludicidade. Cada vez mais estão em frente ao celular e à TV e pouco tempo brincando e interagindo nos espaços, em especial nos parques ao ar livre. Aprendi com o texto de Walter Benjamin (1987) que se faz necessário “reler”, “reviver” e “relembrar” a infância, a nossa história.

Todo o encantamento por Walter Benjamin efetivou-se durante as leituras e reflexões no grupo de estudos do qual sou participante, pois o apoio e a interação com meus colegas foram fundamentais para o desenvolvimento da presente dissertação. Benjamin nos faz pensar,

refletir, alegrar e, sobretudo, aprender e entender a infância e o brincar, despertando em nós a sensibilidade e o relembrar de nossas lembranças do tempo de criança. Brincar é do ser humano, está na linguagem do homem e se faz presente. Cada brinquedo é um gesto de expansão da criança. Por isso, o resgate ao tempo, com uma escola que reaprenda a dimensão lúdica do humano, faz-se essencial para as nossas crianças. O brincar nos auxilia na liberdade de tempo, espaço e criação, liberdade, na organização do mundo, a relacionar-se, além de ser uma necessidade biológica.

Todo o contexto histórico e as reflexões sobre a Educação Física Escolar necessitam de uma continuidade e um aprofundamento sobre o objeto de estudo, não se esgotando as reflexões nessa dissertação.

## REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana Guerra. Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 75-92, jun. 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172009000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172009000100007). Acesso em: 01 jun. 2020.
- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 541-551, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7h49pKd8H9wDJ6qHKqTXWNp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- ALVES, Claudia Ximenez. Infância, brincar e memória de infância em Walter Benjamin: categorias de estudos passíveis de associação à formação e à prática docente ligadas à infância no contexto contemporâneo. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [Vitória da Conquista], n. 19, p. 76-95, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4494>. Acesso em: 04 nov. 2021.
- ALVES, Claudia Ximenez; SILVA, Marilda da; OLIVEIRA, Paula Ramos de. Memória, infância e brincar em escritos de Walter Benjamin: Cultura lúdica, processo de formação e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 46-56, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5000>. Acesso em: 20 set. 2021.
- AMORIM, Cassiano Caon. Os lugares da Infância: A infância e seus lugares. *In*: VASCONCELLOS, Tânia de. (org.). **Reflexões sobre infância e cultural**. Niterói: EDUFF, 2008. p. 39-55.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima. O Estado Brincante. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 19-30, dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/48257>. Acesso em: 14 set. 2021.
- ARENHART, Deise. O corpo como expressão de culturas infantis na escola: marcas de geração e classe social. **Cadernos de Formação RBCE**, [Rio de Janeiro], v. 6, n. 1, p. 91-102, mar. 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2085>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- ARIÈS, Philippe. **A descoberta da Infância**. História Social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 39-68.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães. Educação Física e Matemática: um diálogo sobre a linguagem do corpo brincante. **Revista Teias**, [Rio de Janeiro], v. 15, n. 36, p. 154-168, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24389/17367>. Acesso em: 05 set. 2021.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; GOMES, Cleomar Ferreira. Interfaces entre os instrumentos lúdicos e a brincadeira: um olhar para o ambiente brincante infantil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [Rio de Janeiro], v. 13, n. 30, p. 53-74, 2015. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/664>. Acesso em: 10 set. 2021.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; MELLO, André da Silva. Práticas brincantes e narrativas infantis nos espaçostempos da Educação Física com a Educação Infantil: análises a partir da sociologia da infância. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5777>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BASCARIOL, Mariana. **A moda infantil do século XX: a evolução do setor ao longo das décadas - Parte 2/2**. 2020. Disponível em: [fashionbubbles.com](https://fashionbubbles.com). Acesso em: 12 jan. 2022.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, [Madrid], v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BENJAMIN, Walter. **Biografia**. 2018. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/walter\\_benjamin/](https://www.ebiografia.com/walter_benjamin/). Acesso em: 19 set. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Infância em Berlim por volta de 1900**. Rua de mão única. Obras escolhidas. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 71-141. 2 v.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 1. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2002. 174 p.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [São Paulo], v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao\\_Fisica/REMEFE-1-1-2002/art6\\_edfis1n1.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-1-1-2002/art6_edfis1n1.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/pdf>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BOCCHI, Aline Fernandes de Azevedo; GOMES, Rita Gabriela Moreira. Movimentos de sentido sobre o brincar e o corpo brincante no documentário Tarja Branca. **Revista DisSoL-Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre, n. 11, p. 128-150, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/875>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRANCA DE NEVE E A GUARDADORA DE GANSOS. **As mais belas histórias infantis de todos os tempos**. Editora: Globo. Duração: 28 min. e 30 segundos. Rio de Janeiro: Rede Globo, 1987. Narração da história disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I0peNbahtCo>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BUSS-SIMÃO, Márcia *et al.* Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NdhG4Brn8nYjdCFhL3Jhmwb/?lan>. Acesso em: 12 jan. 2020.

CARRERA, Camila. **Tarja Branca: A hora de brincar é agora!** Avera, 2019. Disponível em: <https://noticiasavera.com.br/tarja-branca-a-hora-de-brincar-e-agora/>. Acesso em: 20 set. 2020.

CEZARIO, Maria Angélica. Sobre a infância, experiência e educação em Walter Benjamin. **Plures Humanidades**, [Ribeirão Preto], v. 17, n. 1, p. 78-88, 2016. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/183>. Acesso em: 06 jul. 2021.

CORNETO, Nathalia. A importância da ludicidade na infância e o desenvolvimento integral da criança. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p. 86-96, jul./set. 2015. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1419>. Acesso em: 08 jan. 2020.

CRUZ, Marlon Messias Santana *et al.* Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 227-235, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unoeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20408>. Acesso em: 19 nov. 2021.

D'ANGELO, Martha. Filosofia e Educação em Walter Benjamin. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 215, p. 68-75, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2793>. Acesso em: 24 set. 2021.

D'ANGELO, Martha. Infância em Berlim: expedições às profundezas da memória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 221, p. 90-102, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1495>. Acesso em: 09 jul. 2020.

DUARTE, Denise Aparecida Sousa. **Em vida inocente, na morte anjinho: morte, infância e significados da morte infantil em Minas Gerais (séculos XVIII-XX)**. 2018. 379 p. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

- FERREIRA, Marcelo Santana. Por uma concepção crítica de infância. **Psicologia & Sociedade**, [Recife], v. 27, n. 2, p. 394-403, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/3GBBZzHgPfnvBnWD3RNdSc/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- FERREIRA, Sônia Maria *et al.* **Espaços brincantes: um olhar reflexivo para os espaços utilizados para brincadeiras na contemporaneidade**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.
- FURLAN, Marta Regina. A construção do “ser” criança na sociedade capitalista. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, [Londrina], v. 20, n. 38, p. 3-15, abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistateste/article/view/1323>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- FURLANETTO, Beatriz Helena. Da infância sem valor à infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico. **Revista da PUC**, Curitiba, p. 2704-2717, 2008. Disponível em: <https://btux.com.br/wp-content/uploads/sites/10/2018/07/Da-inf%C3%A2ncia-sem-valor-ao-direito-%C3%A0-inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.
- FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Física escolar, legitimidade e escolarização. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 24-38, abr. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2356>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- GARANHANI, Marynelma Camargo. A Educação Física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 106-122, nov. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/49>. Acesso em: 18 set. 2021.
- GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. A didática magna: uma obra precursora da pedagogia moderna? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 60, p. 313-323, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640563>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- GARIGLIO, José Ângelo. A ludicidade no "jogo" de relações trabalho/escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 27-33, 1995. Disponível em: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo589553-a-ludicidade-jogo-de-rela%C3%A7%C3%B5es-trabalhoescola](https://redib.org/Record/oai_articulo589553-a-ludicidade-jogo-de-rela%C3%A7%C3%B5es-trabalhoescola). Acesso em: 21 set. 2020.
- GRIGOROWITSCHS, Tamara. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 230-246, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3yGzzNSXgh873tBZXpb5z7z/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2021.

GUIMARÃES, Conceição Ribeiro. Os livros e os brinquedos no pensamento de Walter Benjamin. *In*: CHAGAS, Eduardo Ferreira *et al.* (orgs.). **Subjetividade e Educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 87.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo], v. 35, n. 125, p. 239-242, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TQgx5RMHkwGHdJXJtN6ynVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2020.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. **O jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JORGE, J. G. de Araújo. **Epígrafe**. No mundo da poesia. Retrato da Infância. Oceano de Letras. 1969. Disponível em: <https://nuhtaradahab.wordpress.com/2012/02/24/j-g-de-araujo-jorge-retrato-da-infancia/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire e a (sua) infância educadora**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 84-100.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educação & Realidade**, [Porto Alegre], v. 35, n. 3, p. 125-138, set. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083>. Acesso em: 22 jul. 2020.

LESSA, Juliana Schumacker. O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância. **Zero-a-Seis**, [Florianópolis], v. 18, n. 33, p. 108-121, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2016v18n33p108>. Acesso em: 24 set. 2021.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [Santos], v. 7, n. 13, p. 246-257, jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199>. Acesso em: 19 set. 2021.

LOURENÇO, Allan André; BARSALINI, Glauco. Arte e brinquedo como libertação em Walter Benjamin. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 21., 2016, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. PUC: Campinas, 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/30075030/ARTE\\_E\\_BRINQUEDO\\_COMO\\_LIBERTA%C3%87%C3%83O\\_EM\\_WALTER\\_BENJAMIN](https://www.academia.edu/30075030/ARTE_E_BRINQUEDO_COMO_LIBERTA%C3%87%C3%83O_EM_WALTER_BENJAMIN). Acesso em: 10 set. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade: o que é mesmo isso**. 2005. p. 22-60.

MAGALHÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 16 nov. 2020.

- MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.
- MARCHI, Rita de Cassia. Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua (s) narrativa (s) a partir de narrativas diversas. **Educação**, [Porto Alegre], v. 34, n. 2, p. 221-229, maio 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7535>. Acesso em: 27 set. 2021.
- MARONEZE, Adriane Maso da Silva. **A ludicidade como potencialidade humana na formação de professores**. 2009. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.
- MASSA, Mônica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [Vitória da Conquista], v. 2, n. 15, p. 111-130, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- MEDEIROS, Claudia Santos de. Entre Beto Rockfeller e Walter Benjamin: ideias sobre o mundo simbólico da criança. **RevistAleph**, [Niterói], n. 16, p. 58-69, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39058>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/fZsqCqdWF6HRgsKqtvBDD5d/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2021.
- MENEZES, Eduardo Pimentel; CHAVES, Iduina Mont'Alverne; NHARY, Tania Marta Costa. Corpo e contexto escolar: experiências lúdico-simbólicas. **Revista @ambienteeducação**, Tatuapé, v. 13, n. 2, p. 61-77, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/928/746>. Acesso em: 09 nov. 2021.
- MOMM, Caroline Machado. **Sobre infância e sua educação: Walter Benjamin e Hannah Arendt**. 2011. 176 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- MOREIRA, Andressa Urtiga. **“Brincante é um estado de graça”**: sentidos do brincar na cultura popular. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 40, n. 3, p. 215-223, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.

NHARY, Tania Marta Costa. A poética de corpos brincantes no contexto escolar. **Revista Corpoconsciência**, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 27-37, 2016. Disponível em: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo1152519-a-po%C3%A9tica-de-corpos-brincantes-contexto-escolar](https://redib.org/Record/oai_articulo1152519-a-po%C3%A9tica-de-corpos-brincantes-contexto-escolar). Acesso em: 12 jan. 2022.

NUNES, Fernanda da Rocha Marques. **Os paradoxos da memória nos textos de Walter Benjamin sobre a infância e a juventude**. 2014. 98 p. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, M. A. T de. Políticas públicas para a Educação Física Escolar no Brasil durante a ditadura militar: uma só representação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 151-178, jan. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10212>. Acesso em: 14 jan. 2022.

PEREIRA, Dilson Miklos. Paulo Freire e Walter Benjamin: notas sobre o tempo, a história, o campo do sensível e a educação. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, p. 172-189, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/62041>. Acesso em: 23 nov. 2021.

PEREIRA, Reginaldo Santos. Ludicidade, infância e educação: uma abordagem histórica e cultural. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 64, p. 170-190, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641935>. Acesso em: 21 nov. 2021.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. Infância em Walter Benjamin: descaminho do pensar. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 19, p. 95-115, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4495>. Acesso em: 25 nov. 2021.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **O corpo como campo de forças da infância: Resistência, criação e afirmação da vida**. Saarbrücken: VDM Verlag, 2019. 156 p.

PINHEIRO, Viviany Lucas; BARROS, Dayse do Prado. A importância da ludicidade na formação de professores de pedagogia: um relato de experiência. *In: ENCONTRO DE APRENDIZAGEM LÚDICA*, 2., 2016, Brasília. **Anais eletrônicos [...]**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2017. p. 294-298. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23065>. Acesso em: 20 set. 2020.

PIRES, Eloiza Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tCR8MnK9RBZmBvvdYLJ6MPw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2021.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRAÇA, Thainá Rodrigues de Moura. **Práticas corporais infantis em campo: a relação infância e corpo em uma escola do campo no Distrito Federal**. 2016. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PULINO, Lúcia Helena Cavastin. Narrativas, infância e educação: reflexões e perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 51, p. 412-427, jun./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8240>. Acesso em: 20 nov. 2020.

QUEIROZ, Caroline Trapp de. Uma leitura sobre infância a partir das peças radiofônicas de Walter Benjamin. **Dialogia**, São Paulo, n. 21, p. 157-169, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/5317>. Acesso em: 18 set. 2021.

RHODEN, C. **Tarja Branca**. Direção: de Cacau Rhoden. Produção: Estela Renner, Luana Lobo, Marcos Nisti. Duração: 80 min. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. Documentário disponível em: <http://bit.ly/especial-vc-tarjabranca>; Roteiro disponível em: [http://cdn.avivavod.com.br/vodlab/pt/dialogos/50033\\_TARJA%20BRANCA\\_LISTA%20DE%20DIALOGOS.pdf](http://cdn.avivavod.com.br/vodlab/pt/dialogos/50033_TARJA%20BRANCA_LISTA%20DE%20DIALOGOS.pdf). Acessos em: 08 dez. 2020.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento: infância, corpo e educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, [Rio de Janeiro], v. 6, n. 2, p. 11-37, set. 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2182>. Acesso em: 15 set. 2020.

SANCHES, Eduardo Oliveira. **Cultura da criança e modernidade: Experiência e infância em Walter Benjamin**. 2017. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

SANCHES, Eduardo Oliveira; SILVA, Divino José da. Infância e limiar em Walter Benjamin. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 992-1006, out. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p992>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SANTANA, Djanira Ribeiro. Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 60, p. 230-245, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640557>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SANTANA, Eduarda Aleycha Luciano; OLIVEIRA, Paula Ramos de. A experiência de ser criança em Walter Benjamin. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti (org.). **Investigação Científica nas Ciências Humanas**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2019. p. 11.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, [Campinas], v. 26, n. 2, p. 223-239, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/g558JZr8XPDrPMcNqTLCXFv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2021.

SANTOS, Solange Estanislau dos. Ser criança, significa ter infância? **Revista Santa Rita**, São Paulo, p. 37-44, 1981. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=SANTOS%2C+Solange+Estanislau+dos.+Ser+crian%C3%A7a%2C+significa+ter+inf%C3%A2ncia%3F.+Revista+Santa+Rita%2C+p.+37%2C+1981&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=SANTOS%2C+Solange+Estanislau+dos.+Ser+crian%C3%A7a%2C+significa+ter+inf%C3%A2ncia%3F.+Revista+Santa+Rita%2C+p.+37%2C+1981&btnG=). Acesso em: 29 jan. 2022.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-175, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/KT3JS89J3dKdcB5wrmsrj7f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SCHLESENER, Anita Helena. Educación e infancia en algunos escritos de Walter Benjamin. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 48, p. 129-135, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/KGGGtRTzB87BcT3LTz5xMKr/abstract/?format=html&lang=es&stop=next>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SCHOLZE, Darlene; BRANCHER, Vantoir Roberto; NASCIMENTO, Cláudia Terra do. O papel da ludicidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista da Faculdade de Educação**, [São Paulo], v. 6, n. 7 e 8, p. 69-82, jan./dez. 2019. Disponível em: [http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_7\\_8/artigo\\_7\\_8/69\\_82.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_7_8/artigo_7_8/69_82.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

SEVERINO, Cláudio Delunardo; PORROZZI, Renato. A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. **Revista Praxis**, Volta Redonda, v. 2, n. 3, p. 51-58, mar. 2017. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/919>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SILVA, Alberto Nídio. Infância e Ludicidade: o texto e o contexto. **Investigar em Educação**, [Porto], v. 2, n. 1, p. 97-105, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/7>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SILVA, Daiana Priscila da. **O lugar do corpo na escola: a corporalidade como saber sistematizado na Educação Física escolar**. 2021. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, Heraldo Aparecido; ANJOS, Maristane Maria dos. A Contextualização de temas filosóficos no documentário Tarja branca—a revolução que faltava. **Trilhas Filosóficas**, [Caicó], v. 12, n. 1, p. 167-179, 2019. Disponível em: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo2854361-a-contextualiza%C3%A7%C3%A3o-de-temas-filos%C3%B3ficos-document%C3%A1rio-tarja-branca-%E2%80%93-a-revolu%C3%A7%C3%A3o-que-faltava](https://redib.org/Record/oai_articulo2854361-a-contextualiza%C3%A7%C3%A3o-de-temas-filos%C3%B3ficos-document%C3%A1rio-tarja-branca-%E2%80%93-a-revolu%C3%A7%C3%A3o-que-faltava). Acesso em: 25 set. 2021.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Lecturas: Educación física y deportes**, [Buenos Aires], n. 169, p. 3-5, jun. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4729883>. Acesso em: 28 nov. 2021.

SOUZA, Aparecida Maria Sales de. A temática da infância sob a visão de Walter Benjamin. **Revista Memento**, [Três Corações], v. 2, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/34561752/A\\_TEM%C3%81TICA\\_DA\\_INF%C3%82NCIA\\_SOB\\_A\\_VIS%C3%83O\\_DE\\_WALTER\\_BENJAMIN](https://www.academia.edu/34561752/A_TEM%C3%81TICA_DA_INF%C3%82NCIA_SOB_A_VIS%C3%83O_DE_WALTER_BENJAMIN). Acesso em: 24 set. 2021.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

VASCONCELOS, Raquel Célia Silva de. **Teatro Infantil e Educação em Walter Benjamin**. 2013. 168 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

VEIGA, Alfredo César da; ALVES, Cecília Pescatore. O relato de história de vida à luz do pensamento de Walter Benjamin: contribuições aos estudos de identidade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/k9XNptx6JJNQNYWM6TF7R/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

VIANA, Raimundo Nonato Assunção. Corpos que dançam: expressões da linguagem do corpo na educação. **Revista Interface**, Natal, v. 2, n. 1, p. 95-108, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/31>. Acesso em: 29 set. 2021.

WELTER, Morgana *et al.* **Jogos, brinquedos e restos: sobre a experiência infantil em Walter Benjamin**. 2019. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.