MOTRICIDADE NA APRENDIZAGEM E NA PROMOÇÃO DA SAÚDE NO ENSINO FUNDAMENTAL

DAGOBERTO BUARQUE DE ASSIS[1]

SÔNIA MARIANO PAGÉS[1]

1- Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro – PCRJ[1]**, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil**
dagobertobuarque@gmail.com

Introdução

A articulação de interesse na presente argumentação é reafirmar a importância da motricidade na aprendizagem e na promoção da saúde na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a partir de um viés que agrega as neurociências à análise do tema, reafirmando a motricidade como cognição, base da saúde e do pleno desenvolvimento humano.

Na aprendizagem pode-se destacar que a dopamina, o chamado neurohormônio do Saber, tem sua excelência de produção durante atividades e exercícios físicos **moderados** e note-se, **prazerosos.** (RATEY &HAGERMAN, 2012).

Vale também notar que, cognição e emoção são também envolvidas, por compartilhamentos de neurônios, com a atividade motora ou motricidade em mais de 60% das estruturas cerebrais (GAIARSA 1984, 1986; WEINECK 2000; RATEY 2002*; RATEY* & HAGERMAN, 2012*).*

Em relação à saúde verifica-se que atividades e exercícios físicos **moderados**, **voluntários** e note-se, **prazerosos** têm efeito radical no organismo, estimulando cascatas de neurohormônios e fatores de crescimento, diminuindo ansiedade e estresse, revertendo o envelhecimento das células cerebrais e fortalecendo a imunologia, sendo, portanto, protetores da saúde. Segundo *Ratey* & Hagerman (*2012, p.11-12*) toda a tecnologia contemporânea facilita o esquecimento de que "nascemos para nos movimentar" e isso compromete a nossa própria sobrevivência.

Devemos nos ater também ao fato que nem todo exercício físico promove saúde, ao contrário, alguns têm efeitos deletérios, especialmente os que envolvem altas cargas de adrenalina, e nesse contexto, melhor se compreendem a fragilidade imunológica no supertreinamento ou *overtrainnig e o f*enômeno *do open window* em atletas, já relatados por Batista, Ghorayeb e Dioguard (1999, *apud* GHORAYEB e BARROS, 1999, p. 313).

Não se trata aqui de "reduzir" aprendizagem e saúde ao individual e ao biológico, mas sim de nos aproximarmos do entendimento de Atlan (2002) quando afirma:

> [...] O conhecimento cada vez mais amplo dos dispositivos físico-químicos conduz inexoravelmente à concepção de um determinismo que concede apenas um lugar pequeno ao livre arbítrio, senão mesmo nenhum. Ele

[1] PCRJ - Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

> nos levaria a encarar nossa experiência subjetiva e social do livre-arbítrio como uma ilusão forjada por nossa imaginação. (ATLAN, 2002, p.20) [...] o sujeito se constrói pela mediação de seus próprios determinismos (ATLAN, 2002, p.22).

Nesse sentido, buscamos a "não redução" através da especificidade da Corporeidade[2], como uma construção coletiva do sujeito, uma realidade biocultural. A manutenção de uma visão de corpo, que o manteve por tanto tempo, no campo do biológico, como coisa menor e em vários campos do conhecimento sendo identificado como receptáculo, instrumento, até mesmo obstáculo às ações da mente, sofre hoje oposição com a tentativa de superar as dicotomias e hierarquias que nos impedem de observar a interdependência da unidade entre o sentir, o pensar e o agir e sua direta relação com os elementos da cultura que é a Corporeidade, e de observar ainda, a estreita relação entre Corporeidade, Aprendizagem e Promoção da Saúde.

Corporeidade como eixo articulador da Aprendizagem e da Promoção Saúde [3]

Nesse contexto, Assmann (1999) nos aponta a necessidade do olhar da Corporeidade, como expressão do alinhamento entre o sentir, pensar e agir humanos, nas variadas situações da vida, representar o eixo central de Novos Paradigmas Educacionais. E nos provoca a ter "fôlego reflexivo" para empreender os estudos necessários à execução desse enfrentamento, que é sem dúvida, transdisciplinar e parte de uma "difícil despedida das abordagens mecanicistas" (ASSMANN, 1993, p. 87) e afirma que:

> O desafio concreto para a educação é levar a sério que existe uma co-gênese das formas de aprendizagem com as formas de vida. [...] Isso obriga a pedagogia a repensar e redefinir-se como um conjunto de atividades propiciadoras e ativadoras de processos vitais, isto é, formas vivenciais de experiência do conhecimento, já que sem isso não haverá verdadeira aprendizagem" (ASSMANN, 1993, p. 8).

Segundo Barreto (2008)

[2] A temática da Corporeidade vem se consolidando nos campos da Educação e da Saúde como eixo investigativo de interesse e aparecendo de modo crescente nos espaços acadêmicos com presença em livros, fóruns, seminários, congressos, em núcleos e linhas de pesquisa de vários centros de pós-graduação por todo o país, em geral apresentada como produção biocultural. Contudo, apesar da vasta produção, verifica-se, ainda, uma polissemia do termo, às vezes até conflitante, dependendo do campo originário de estudo, que se expressa até na diferenciação da própria grafia do termo como corporeidade ou corporalidade e até como sinônimo de corpo, o que de modo evidente, não é. Enfim, muitas lacunas a serem preenchidas, como a relação entre corporeidade, ludicidade, aprendizagem e saúde na interface educação/saúde que precisam ser aprofundadas.

[3] Promoção da Saúde entendida aqui na discussão acumulada desde Ottawa (1986) e expressa na sua vertente emancipatória em Piveta e Porto (2010) de superação de ênfases individuais, normatização e controle de pessoas, e sim na valorização de sua emancipação.

> [...] os fenômenos sociais têm sido predominantemente investigados como se tratassem de uma abstração desencarnada, fenômenos com vida própria que não se localizam em nenhum lugar concreto, a não ser nas próprias mentes humanas. [...] Ou seja, o sujeito político ainda é, via de regra, o sujeito moderno, racional, mental e abstrato, o que significa dizer que aquilo que escapa à consciência esclarecida, em especial o mundo dos afetos e das intensidades corporais, é simplesmente ignorado. Trata-se de um sujeito desencarnado (BARRETO, 2008, p.24).

Moreira e Nóbrega (2008) argumentam em favor de uma Teoria da Corporeidade e de suas positivas repercussões no redimensionamento da Educação no sentido de proporcionar uma inédita compreensão do ser humano – incorporado, já que

> A não incorporação leva-nos a olhar o corpo de fora, como mais uma coisa a ser analisada, independente da paixão humana, constitutiva importante da corporeidade. Daí o aluno, o paciente, o esportista, o funcionário, o trabalhador, todos são coisas e como tal podem ser tratados desapaixonadamente. (MOREIRA e NÓBREGA, 2008, p. 351). [...] O corpo máquina, despojado de sensibilidade, cria a cultura de corpos indiferentes (MOREIRA e NÓBREGA, 2008, p. 352).

Ou de, em nossa compreensão, abordagens pedagógicas frias em que a escolarização é tida como um processo ao qual o aluno tem que se submeter e ponto; independentemente de curiosidade, prazer e significância e, por consequência, de aprendizagem.

As recentes apropriações das Neurociências demonstram a importância dessa Corporeidade biológica e também social integrada, dessas simples moléculas, neurotransmissores, genes, como partícipes e construtores no dia a dia do comportamento, enfim da vida do ser humano, não de modo determinista, mas dialético com a vida cotidiana; posto que “O genoma e a fisiologia não são alheios ao mundo em que vivem” (HEEMANN, 2001, p. 23).

Autores como Reich (1982,1983), Maturana (1999), Damásio (2000), Ratey (2002), Ratey e Hagerman (2012), Atlan (2002), Assmann (1993), entre outros, firmam seus argumentos na necessidade de uma mudança paradigmática e na superação da divisão e entre o biológico, o social e o cultural, questionando as tão conhecidas dicotomias consideradas como antíteses: indivíduo x sociedade, natureza x cultura, razão x emoção, objetividade x subjetividade.

Este cenário nos impõe superar as visões dualistas, hierarquizantes e mecanicistas de corpo e apreender o olhar de unidade da Corporeidade.

Para o neurologista António Damásio (2000) afirmar que o corpo e a mente são indissociáveis não é um exagero, é de fato, uma simplificação.

O biólogo Humberto Maturana (1999), também garante que:

> Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. [...] O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional; normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referências às emoções em que se fundam, mas o fundamento emocional do racional não é uma limitação, é sua condição de pobissibilidade (MATURANA, 1999. p. 19).

.

Para melhor compreensão cabe notar, por exemplo, o fato que a concentração de receptores químicos para a serotonina[4] encontra - se justamente no setor ventromediano do córtex pré-frontal e amígdala cerebrais, integrando-se ao "**planejamento e tomada de decisões pessoais e sociais, processamento de emoções e sentimentos, retenção de uma imagem mental ou memória de trabalho e o raciocínio."** (DAMÁSIO, 2000, p.105 - Grifo nosso). O que nos indica a plena participação das emoções nos processos cognitivos, como também a sua mediação sociocultural.

O neurologista John Ratey (2002) assinala que a palavra emoção vem do latim *movere*, que significa mover, pôr em movimento. Assim, a emoção é um movimento de dentro para fora, uma motivação, ou seja, uma pressão interna para a ação; sendo provável que os sistemas motor e emocional tenham evoluído de modo simultâneo nos primatas.

Podemos aqui enfatizar que a motricidade pode influenciar a capacidade de aprender, pensar e recordar, já que os canais cerebrais que se desenvolveram para manifestar emoções são os mesmos para toda a informação sensorial e motora. O movimento é a expressão física da emoção já que muitos dados fluem para as áreas motoras oriundas de nossos pensamentos, experiências passadas, emoções e memórias, contribuindo com significado, profundidade e complexidade para nossos movimentos e ações. Dessa forma, **a função motora do cérebro além do movimento, é determinante também de todas as outras funções como a percepção, atenção e emoção, afetando os processos cognitivos de memória, cognição e aprendizagem**. Curiosamente, no sistema límbico que é o ponto de partida das emoções para o córtex pré-frontal cognitivo, tudo isso está montado em torno do sistema motor (RATEY, 2002).

Donde se pode depreender que cada pensamento tem seu viés emocional e motor, cada movimento tem seu viés emocional e cognitivo e cada emoção tem seu viés cognitivo e motor. Ou seja, **emoção, cognição e movimento têm uma fina sintonia anatômica e funcional,** sendo, de fato, expressões diferenciadas de um evento único, sem hierarquias. E no dizer de Freire (1991.p.26) motricidade é significado: "Pela corporeidade existimos; pela motricidade nos humanizamos. A motricidade não é movimento qualquer, é expressão humana".

Os conceitos do campo da psicomotricidade são de grande interesse para a Educação Física Escolar, particularmente nas séries iniciais onde o favorecimento do pleno

[4] Serotonina – Observe-se que esse neurotransmissor contribui em todos os aspectos da cognição e do comportamento, sendo um dos seus principais efeitos a inibição ou redução da agressividade e o favorecimento do comportamento social; compõe um complexo circuito que opera no nível das moléculas, das sinapses, de modo local e no sistema orgânico como um todo. Onde, note-se, os fatores socioculturais passados e presentes também interferem de modo poderoso (DAMÁSIO, 2000).

desenvolvimento infantil demanda atividades lúdicas[5] que envolvam **corporeidade, espaço e tempo** em uma perspectiva da organização motora de base onde os conceitos de **coordenação motora global e fina, estruturação espacial, orientação temporal, lateralidade, estruturação corporal** e **equilíbrio** são fundamentais, especialmente por suas relações com a aprendizagem, visto que seu desenvolvimento deficitário poderá ocasionar entraves ou problemas na leitura, na escrita, em sua direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, na apreensão de tempos verbais pela indistinção ou dificuldade rítmica, sentidos de permanência, duração e sucessão, tão necessários à distinção entre presente, passado e futuro e para algumas habilidades matemáticas, entre outras. Vale também destacar que baixa autoestima, isolamento, hiperatividade e os aspectos relativos à socialização, podem também estar relacionados com a motricidade. Nesse contexto, espera-se que o professor tenha a habilidade de perceber e discernir se a dificuldade de aprendizagem é a causa ou consequência de determinado problema, visto que "[...] a dificuldade acarreta sofrimentos e nenhum aluno apresenta baixo rendimento por vontade própria [...]", como assinala Rossi (2012, p. 15)".

Assim, enfatizamos que aprendizagem e promoção da saúde partilham das mesmas características biofisiológicas, quais sejam: movimento, prazer, ludicidade, curiosamente elementos essenciais da Educação Física. Verifica-se que aprender na esfera do desprazer não é impossível, mas além de um contra-senso, é um imenso sacrifício, sobretudo para as crianças. Os jovens e os adultos por algum mecanismo disciplinar poderão fazê-lo com parcial proveito, mas de todo modo, continua caracterizado o desperdício de potencial, de tempo e energia**,** visto que a Corporeidade é diretamente impactada pelas abordagens das práticas pedagógicas cotidianas da escola. O que nos confirma Pagés (2007), em sua filiação freiriana, quando diz que: "Uma educação para a autonomia precisa de relações pedagógicas conscientizadoras, desalienantes e, nesse sentido, não podemos nos esquecer que um gesto educa, um olhar educa, uma palavra educa, um silêncio educa" (PAGÉS 2007, p.103).

Quando nos objetivos educacionais é enunciada a formação para autonomia e para a crítica, em geral, o horizonte com o qual trabalhamos é o da racionalidade da mente; contudo na perspectiva ampliada da Corporeidade integrada do sentir, do pensar e do agir, mediados pela cultura, considera-se a racionalidade que emerge da vivência da experiência. E, para tal compreensão nos corrobora Reich (1988, *apud* BARRETO, 2000, p. 192) quando afirma que liberdade não é apenas um conceito, "[...] é uma experiência biofisiológica." E nesse particular, destaca-se: uma experiência cognitiva, motora e emocional – integrada, sem divisões ou hierarquias. Assim se distingue a diferença entre informação e conhecimento e a constatação de como é difícil mudar comportamentos, pois pensamos o que sentimos e agimos nessa consonância. O sentir direciona o alinhamento do pensar e do agir em uma ancoragem biofisiológica. Por esta razão as mudanças começam com mudanças no emocionar. Uma informação vira conhecimento quando faz sentido. Ou melhor, diríamos, quando é sentida. Como já nos advertiu Maturana, "não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça e, como tal, a torne possível como ato*"* (MATURANA, 1999, p.22).

[5] Lúdico – dois enfoques: no primeiro Áries (1981) assevera que a infância é uma invenção moderna e que a atribuição do lúdico a essa fase da vida dá-se, por herança, pelo abandono do lúdico pelos adultos ao serem absorvidos pela produção capitalista (ARIÈS, 1981, p.19) e segundo que na escola o lúdico tornou-se instrumental e utilizado como meio facilitador da aprendizagem, mas afastado nas horas sérias de aprender. O que se chama a atenção aqui é para o caráter essencial da ludicidade em nós. As atividades de aprendizagem **precisam** ser prazerosas em seu todo e não apenas caracterizar um momento isolado da estratégia didático-pedagógica. Como nos brinda Santin (2005, *apud* DANTAS, 2005, p.318), *"*O lúdico não se ensina*"*, preserva-se.

Para Reich (1983) a organização social molda, forja o homem social, produzindo uma subjetividade adequada, passiva e politicamente submissa através da institucionalização, desde a mais tenra idade, de normas e valores criados e mantidos no domínio das relações cotidianas na família, na escola, na igreja, formando

> [...] a criança medrosa, tímida, submissa, obediente, "boa" e "dócil", no sentido autoritário das palavras. [...] um efeito de paralisação sobre as forças de rebelião do homem, porque quando o impulso vital é associado ao medo, [...] há uma paralisação do pensamento e do espírito crítico (REICH, 1983, p. 28).

Segundo Barreto (2008)

> [...] mexer no corpo é mexer na história do sujeito, é fazer com que ele *re-sinta* suas experiências de modo a poder *re-organizá-las*, o que é mais do que apenas ressignificá-las, ou, talvez melhor, é a base fisiológica para isso (BARRETO, 2008, p.193-194).

Em uma análise correlata, Maturana (1999) defende que aprender é muito mais do que adquirir ideias; é literalmente, incorporá-las e expressa preocupação com as marcas que a história de vida imprime na Corporeidade:

> [...] as crianças que crescem sob uma ditadura, crescem corporalmente diferentes das crianças que crescem numa democracia. No fundo, é a isso que fazemos referência quando dizemos "Isto está **incorporado** nela." (MATURANA, 1999, p.61, Grifo nosso).

No organismo não há um estado neutro, ou qualquer condição neutra, isenta, que corresponda à ausência de sensações; nessa conformidade, prazer e dor estão em alternância permanente na vida. Fato é que prazer e dor têm funções contrárias, mas complementares no organismo humano, já que a dor é sinalizadora, demarcatória, protetiva e desencadeia os mecanismos de defesa, os estados de alerta ou emergência para a ação e garantia da sobrevivência e o prazer atua organizativamente no organismo estabilizando-o para garantir ou melhorar a sobrevivência; agora, o limiar em que esses mecanismos começam a ser ativados altera-se pela história pessoal do indivíduo e pela tradição cultural (DAMÁSIO, 2000,2004).

Pode-se destacar, na perspectiva da Promoção da Saúde, o grande engano que representa o tão difundido e conhecido *slogan "No pain, no gain "ou"* Sem dor, não há ganho".

Nesse detalhe nos apoiamos em Damásio (2000, p.15) quando afirma que "o estado de corpo é qualificador, quer seja positivo ou negativo, é acompanhado e completado por um



correspondente modo de pensamento". Conforme o também disposto no quadro[6] abaixo:

Nesse cenário[7],

> [...] atividades e exercícios para a promoção da saúde deveriam englobar critérios que, na prática, significam: estatuto de necessidade fisiológica, individualidade, caráter lúdico intrínseco e não instrumental, regularidade, diversidade, solidariedade e camaradagem, sem perder de vista que não estão sendo mobilizados apenas músculos e articulações, mas sensações, emoções, afetos, pensamentos e ações, sentidos de vida, enfim, pessoas; não corpos, mas corporeidades (PAGÉS, 2011, p.15)

Considerações

O artigo tem inspiração na iniciativa de alguns professores de Educação Física da PCRJ – 8ª CRE[8] que observaram, no âmbito de sua Coordenadoria, a existência de elevado número de pós-graduados, sem que essa excelência acadêmica, necessariamente, se espraiasse ou refletisse nas aulas. Diante dessa constatação, decidiram criar no espaço da escola, mas de modo independente da gestão municipal, um Centro de Estudos (CE) objetivando a discussão coletiva da situação da Educação Física em sua região, buscando contextualizar teoria, prática e gestão administrativa. Assim, desde 2009, a experiência vem se consolidando com muitos debates, nem sempre consensuais, nos quais as temáticas da alfabetização e da promoção da

[6] Produção biocultural da corporeidade - a linha tracejada na diagonal representa o limiar cultural. Os diferentes grupos podem valorar mais ou menos sofrimento em seus ambientes sociais, suas vidas ou profissões, como recurso para atingir pureza ou expertise, ou criação; Alves (2008), bem resume esta ideia quando enuncia: "Ostra feliz não faz pérola".

[7] Isto tudo muito bem ponderado no atual quadro de mudanças climáticas em que fatores como exposição ao sol, hidratação, qualidade do ar, temperatura e umidade do ar, que alteram o nível de desgaste nas atividades físicas, sofrem variações agudas, às vezes, no curso de um mesmo dia.

[8] 8ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação. A PCRJ possui 1078 escolas divididas em 10 CREs; a 8ª CRE com 183 escolas possui cerca de 398 professores de Educação Física regentes.

saúde tornaram-se recorrentes e objeto de muitos estudos, assim como a discussão do excesso de esportivização do Ensino Fundamental.

A situação do esporte na escola ainda se configura tal como descreveu Caparroz (2001, p. 42) num verdadeiro "nó tático conservador" no qual ficamos enredados nos discursos e nas práticas

> [...] não devemos apreender/incorporar o discurso crítico de modo a acreditar que apenas a força de nossa vontade basta. Não basta! As teorias críticas estão aí, as experiências estão aí, os discursos exortativos estão aí, mas também está aí a escola tal e qual criticamos. A sua força conservadora é mais forte que nossos discursos e a eles resiste, pois sua força conservadora não reside nela mesma, mas na trama das relações sociais que a envolvem. Por isso a necessidade de diálogo com a realidade é tão essencial para o debate acadêmico, pois um alimenta o outro (CAPARROZ, 2001, p.42).

Neste mesmo contexto configura-se ainda a questão da Promoção da Saúde que, ou é vista como tarefa **do** campo da Saúde, a ser realizada **no** campo da Saúde e ainda nos moldes higienistas, biomedicocentrista, com caráter normativo e culpabilizador, ou ainda quando realizado **na** escola, acontece quase nos mesmos moldes, a exemplo do PSE[9], sendo operacionalizada por profissionais da Saúde e sem muito diálogo com os profissionais da Educação tal como reconhece o próprio Ministério da Saúde:

> Na maioria dos casos, a escola tem sido lugar de aplicação de medidas de controle e prevenção de doenças, porque o setor Saúde costuma ver a escola como um lugar onde os alunos seriam um grupo passivo para a realização de ações de saúde. Os professores freqüentemente se queixam de que o setor Saúde usa a escola e abusa do tempo disponível com ações isoladas que poderiam ser mais proveitosas, com um programa mais participativo e protagonista de atenção integral à saúde. [...] os programas de educação para a saúde ainda se voltam muito para o foco da doença, o que precisa ser revisado para que tenham uma perspectiva de maior participação e de melhor promoção da saúde e da qualidade de vida (MS/ OPAS, 2006, p. 36).

Nessa discussão, Assis (2007) afirma que a escola é um espaço estratégico para discussões, intervenções e desenvolvimento da Promoção da Saúde, com foco no direito social à Saúde, mas que essa é uma ação na qual o professor de Educação Física não se vê inserido. Assim o desafio que se apresenta a uma Educação Física para a Promoção da Saúde na Escola com atenção especial para motricidade e exercícios, mas em um ampla conjuntura em que

> [...] não se trata de justificar a aptidão física por si só, [...] mas vê-la como um processo que representa todo o envolvimento do indivíduo com o meio, integrando-a às ações políticas, econômicas e socioculturais que se referem à promoção da saúde. Depreende-se disso que a educação física

[9] PSE - Decreto Nº 6.286, De 5 De Dezembro De 2007. Institui o Programa Saúde na Escola.

> não pode perder de vista o caráter multifatorial da saúde e, portanto, da qualidade de vida. Como disciplina escolar, não deve abandonar sua preocupação em subsidiar e encorajar as pessoas a adotarem modos ativos de vida. Porém, esse papel estará limitado se ela não for capaz de promover o exame crítico dos condicionantes sociais, econômicos, políticos e ambientais diretamente relacionados a seus conteúdos, de forma que as pessoas tenham uma real autonomia para a prática de exercícios. (FARINATTI e FERREIRA, 2006, p.163).

Referências

ALVES, R. Ostra feliz não faz pérolas. São Paulo: Editora Planeta do Brasil. 2008.

ARIÈS, Phillippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ASSIS, Dagoberto Buarque. Educação em Saúde da prevenção à promoção: uma intervenção intersetorial em obesidade infantil. Dissertação de Mestrado. Niterói. Unipli, 2007.

ASSMAN, Hugo. Paradigmas Educacionais e Corporeidade. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

ATLAN. Henri. A Ciência é inumana: ensaio sobre a livre necessidade. São Paulo:Cortez, 2004.

BARRETO, André Valente de Barros. Corpo, poder e resistência: o diálogo possível entre Foucault e Reich. Revista Tempo da Ciência (15) 30: 21-43, 2008.

_____, André Valente de Barros. A Revolução das Paixões: Os fundamentos da psicologia política de Wilhelm Reich. São Paulo: FAPESP, 2000.

BRASIL. MS/OPAS. Escolas Promotoras da Saúde: Experiências no Brasil. Série Promoção da Saúde, nº. 6. Brasília - DF: 2006.

CAPARROZ, F. E. O esporte como conteúdo da educação física: uma "jogada desconcertante" que não "entorta" só nossas "colunas", mas também nossos discursos. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), p. 31-47, 2001.

DAMÁSIO, António. O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano**.** São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2000.

_____ , António. Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2004.

FARINATTI, P.; V, FERREIRA, M.S. Saúde, Promoção da Saúde e Educação Física: Conceitos, princípios e aplicações. Rio de Janeiro: Eduerj, 2006

FREIRE, João Batista. De corpo e Alma: O discurso da motricidade. São Paulo: Editora Summus, 1991.

GAIARSA, José Ângelo. Couraça muscular do caráter. Rio de Janeiro, Editora Ágora, 1984.

_____, José Ângelo**.** O que é corpo? São Paulo, Ed. Brasiliense; 1986.

HEEMANN, Ademar. O corpo que pensa: ensaio sobre o nascimento e a legitimação dos valores. Joinville: Ed. UNIVILLE, 2001.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na política e na educação**.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MOREIRA, Wagner Wey Moreira e NÓBREGA, Terezinha Petrucia Nóbrega. Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. Revista Cronos, Natal-RN, v. 9, n. 2, p. 349-360, jul./dez. 2008.

PAGÉS, Sônia Mariano. Corporeidade e Ludicidade: Outros olhares sobre corpo e lúdico na Educação e na Promoção da Saúde. Dissertação de Mestrado. Niterói: Unipli, 2007.

_____, Sônia Mariano. A Corporeidade como Concepção Holística de Homem na Educação Física para a Promoção da Saúde na Escola. TCC do Curso de Especialista em Promoção da Saúde e Desenvolvimento Social. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2011.

PIVETTA, Fátima; PORTO, Marcelo F. Por uma promoção da saúde emancipatória nos territórios urbanos: a proposta do laboratório territorial de Manguinhos. In: CZERESNIA, Dina;

RATEY, John, J. O cérebro: um guia para o usuário. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.

RATEY, John, J. & HAGERMAN, Eric. Corpo ativo, mente desperta. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

REICH, WILHELM. A função do orgasmo. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

_____ , WILHELM. Psicologia de Massas do Fascismo. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

ROSSI, F S. Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil. Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 01 – Ano I – 05/2012

SANTIN, Silvino. Visão lúdica do corpo. In: DANTAS, Estélio H.M. Pensando o corpo e o movimento. Rio de Janeiro, Shape Editora, 2005.