



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**MARCUS VINICIUS LIMA DAMACENO  
E  
RITA DE CÁSSIA TOZADOR MENDES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O JOGO E O SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

**BARRETOS-SP  
2023**

**MARCUS VINICIUS LIMA DAMACENO  
E  
RITA DE CÁSSIA TOZADOR MENDES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O JOGO E O SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Educação Física da FEF Faculdade de Educação Física, da UnB – Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção de grau de Licenciados em Educação Física.

Prof. Dr. Juarez Oliveira Sampaio  
Orientador

**BARRETOS-SP  
2023**

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente  
com os dados fornecidos pelo autor**

Le Lima Damaceno, Marcus Vinicius  
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O JOGO E O SEU  
PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA / Marcus Vinicius Lima  
Damaceno, Rita de Cassia Tozador Mendes; orientador Dr.  
Juarez Oliveira Sampaio. -- Brasília, 2023.  
76 p.

Monografia (Graduação - EDUCAÇÃO FÍSICA/FEF -  
LICENCIATURA - EAD - DIURNO) -- Universidade de Brasília,  
2023.

1. Jogo. 2. Educação Física. 3. Educação Infantil. I.  
Tozador Mendes, Rita de Cassia. II. Oliveira Sampaio, Dr.  
Juarez , orient. III. Título.

**MARCUS VINICIUS LIMA DAMACENO  
E  
RITA DE CÁSSIA TOZADOR MENDES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O JOGO E O SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

**PHYSICAL EDUCATION IN CHILDHOOD EDUCATION:  
PLAY AND ITS ROLE IN CHILD DEVELOPMENT**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Educação Física da FEF Faculdade de Educação Física, da UnB – Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção de grau de Licenciado em Educação Física.

Aprovada em \_\_\_\_ de dezembro de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof. Orientador Dr Juarez Oliveira Sampaio  
Faculdade de Educação Física da UnB- FEF-UNB

---

Prof.º Dr Daniel Cantanhede Behmoiras  
Faculdade de Educação Física da UnB – FEF-UNB

**Barretos-SP  
2023**

*Dedicamos este trabalho primeiramente a Deus, por ser guia e autor do nosso destino, e a todos que contribuíram de forma significativa para a realização deste projeto e para o nosso crescimento como estudantes e indivíduos.*

*À nossa família e amigos, que nos apoiaram durante toda a jornada acadêmica, oferecendo palavras de incentivo, coragem, paciência e amor.*

*Aos colegas de classe e demais colegas de curso, pela troca de conhecimentos e discussões enriquecedoras e espírito colaborativo;*

*Um ao outro, reciprocamente, pela parceria e comprometimento e habilidades complementares somadas durante todo o curso;*

*Que esse trabalho possa refletir a dedicação e o esforço de todos os que fizeram parte dessa trajetória.*

*Com gratidão,*

*Marcus Vinicius Lima Damaceno*

*E*

*Rita de Cassia Tozador Mendes*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos a Deus em primeiro lugar por ter nos dado saúde, força além do normal para superar todas as dificuldades, mesmo com todas as adversidades que ocorreram. A todos que contribuíram de forma significativa para a realização deste projeto e para o nosso crescimento como estudantes e indivíduos.

Gostaríamos de expressar também nossa profunda gratidão ao nosso orientador Prof. Dr. Juarez Oliveira Sampaio, cuja orientação cuidadosa, sabedoria e apoio constante foram essenciais para moldar nosso trabalho e ampliar nossos horizontes acadêmicos.

À nossa família e amigos, cujo amor, paciência e incentivo foram inestimáveis ao longo dos anos de estudo. Obrigado por entenderem as nossas ausências, nos animarem nos momentos de dúvida e comemorarem conosco cada pequena vitória.

Aos professores e colegas de curso, agradecemos pelas discussões estimulantes, pelas trocas de ideias e pela atmosfera acadêmica enriquecedora que nos cercou ao longo desses anos. Cada interação contribuiu para a nossa formação como profissionais e indivíduos comprometidos com o aprendizado contínuo.

E, é claro, um agradecimento especial um ao outro. Pois, esta jornada não teria sido a mesma sem a nossa parceria colaborativa, nossa motivação mútua e nosso compromisso compartilhado com a excelência acadêmica. Juntos, superamos desafios, celebramos conquistas e crescemos como estudantes e amigos.

Para todos vocês, o nosso Muito obrigado!

### **Epígrafe**

"O jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui."  
(KISHIMOTO, 2017, p.19)

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso explora a relevância dos jogos no desenvolvimento integral de crianças na Educação Infantil. A pesquisa visa compreender como a intervenção por meio de jogos na Educação Física contribui para o desenvolvimento global, abordando dimensões motoras, cognitivas, sociais e emocionais. A metodologia empregada neste estudo é classificada como pesquisa bibliográfica. Essa abordagem, de acordo com Gil (2002), é embasada em uma metodologia racional e sistemática para enfrentar e solucionar os problemas propostos. Para pesquisa utilizamos fontes variadas, como livros disponíveis na “BCE - Portal Minhas Bibliotecas da UnB”, artigos científicos encontrados nos principais indexadores de acesso livre, como Google Scholar, Periódico da Capes, SciELO e livros digitalizados em PDF. O percurso da pesquisa foi dividido em duas etapas distintas. A primeira etapa seguiu primeiramente uma progressão lógica, iniciando com uma revisão de literatura histórica. Nesse estágio, buscou-se compreender a evolução da Educação Física, do jogo e da Educação Infantil ao longo do tempo. Explorando a interconexão histórica entre Educação Física, jogo e infância, desde as primeiras civilizações europeias até as mudanças sociais contemporâneas. Na sequência, abordaram-se as mudanças nas concepções pedagógicas nacionais, desde as perspectivas higienistas-militares até as propostas renovadoras, críticas e não críticas das décadas de 1980 e 1990. Destacou-se também a evolução das políticas educacionais brasileiras, com foco nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os capítulos finais da pesquisa exploraram a polissemia do termo jogo, analisando os diferentes tipos e seu impacto no desenvolvimento integral da criança. Na etapa final, realizamos uma pesquisa com recorte temporal dos últimos cinco anos (2019-2023), o objetivo foi entender como o jogo tem sido abordado nas aulas de Educação Física Infantil atualmente. Para isso utilizamos como palavras-chave os termos “Jogo, Educação Física e Educação Infantil”, o qual encontraram-se 30 artigos, dos quais apenas 7 tratavam do jogo, sendo 4 abordando-o de forma explícita e 3 de maneira implícita, com nenhum sendo estudo empírico de campo. A discussão dos resultados destaca a importância atribuída ao jogo pelos educadores brasileiros, refletindo em uma aprendizagem expressiva, motivadora, atrativa e prazerosa. Contudo, ressalta-se a necessidade de integrar abordagens baseadas em jogos no currículo para uma formação integral. Identificamos fragilidades na legislação quanto à obrigatoriedade de professores especialistas em Educação Física na Educação Infantil. O estudo destaca a importância de superar desafios, reconhecendo o jogo como ferramenta transversal no processo de aprendizado. A convicção de Freire (1987) reforça a importância de incorporar regularmente o jogo nas aulas de Educação Física para a Educação Infantil, proporcionando um espaço de liberdade essencial para a aprendizagem verdadeira.

Palavras-Chave: Jogo, Educação Física e Educação Infantil.

## ABSTRACT

This course conclusion work explores the relevance of games in the integral development of children in Early Childhood Education. The research aims to understand how intervention through games in Physical Education contributes to global development, addressing motor, cognitive, social and emotional dimensions. The methodology used in this study is classified as bibliographical research. This approach, according to Gil (2002), is based on a rational and systematic methodology to face and solve the proposed problems. For research, we used a variety of sources, such as books available at “BCE - Portal Minhas Bibliotecas da UnB”, scientific articles found in the main open access indexers, such as Google Scholar, Periódico da Capes, SciELO and books digitized in PDF. The research path was divided into two distinct stages. The first stage primarily followed a logical progression, beginning with a review of historical literature. At this stage, we sought to understand the evolution of Physical Education, games and Early Childhood Education over time. Exploring the historical interconnection between Physical Education, play and childhood, from the first European civilizations to contemporary social changes. Next, changes in national pedagogical conceptions were addressed, from hygienist-military perspectives to the renewing, critical and non-critical proposals of the 1980s and 1990s. The evolution of Brazilian educational policies was also highlighted, focusing on the Parameters National Curriculums (PCNs), in the National Curricular Reference for Early Childhood Education (RCNEI) and in the National Common Curricular Base (BNCC). The final chapters of the research explored the polysemy of the term game, analyzing the different types and their impact on the child's integral development. In the final stage, we carried out research covering the last five years (2019-2023), the objective was to understand how the game has been approached in Early Childhood Physical Education classes today. For this, we used the terms “Game, Physical Education and Early Childhood Education” as keywords, in which 30 articles were found, of which only 7 dealt with the game, 4 addressing it explicitly and 3 implicitly, with none being empirical field studies. The discussion of the results highlights the importance attributed to the game by Brazilian educators, reflecting on expressive, motivating, attractive and pleasurable learning. However, the need to integrate game-based approaches into the curriculum for comprehensive training is highlighted. We identified weaknesses in the legislation regarding the obligation for specialist teachers in Physical Education in Early Childhood Education. The study highlights the importance of overcoming challenges, recognizing the game as a transversal tool in the learning process. Freire's conviction (1987) reinforces the importance of regularly incorporating the game into Physical Education classes for Early Childhood Education, providing a space of freedom essential for true learning.

Keywords: Game, Physical Education and Early Childhood Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF	Educação Física
IM	Idade Média
IMod	Idade Moderna
RI	Revolução Industrial
EI	Educação Infantil
EInf	Ensino Infantil
EB	Educação Básica
EFE	Educação Física Escolar
EFEI	Educação Física Escolar Infantil
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
PTSEC	Programa do Terceiro Setor de Educação e Cultura
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Curricular
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEIs	Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tríade de objetos de pesquisa

Figura 2 - Gráfico resumo da pesquisa bibliográfica

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Exemplos de Jogos que podem ser trabalhados nas aulas de EF na EI

Tabela 2 - Pesquisa Bibliográfica sobre Jogos na Educação Física e na Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1	Contexto e justificativa.....	14
1.2	Objetivos da Pesquisa.....	15
1.2.1	Objetivo Geral.....	15
1.2.2	Objetivo Específico.....	15
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO FÍSICA, O JOGO E A INFÂNCIA (Breve Histórico).....</b>	<b>16</b>
2.1	Origem da Educação Física e dos Jogos.....	16
2.2	A História da Infância e a Escolarização das Crianças.....	21
<b>3</b>	<b>ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O JOGO.....</b>	<b>26</b>
3.1	Perspectiva Piagetiana e o uso do Jogo como Atividade Fundamental.....	27
3.2	Teoria Sociocultural e o papel do Jogo no processo de Desenvolvimento.....	28
3.3	Teoria da Emoção e o papel do Jogo na Expressão dos Sentimentos.....	29
<b>4</b>	<b>EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....</b>	<b>30</b>
4.1	Abordagens Pedagógicas da Educação Física que contemplam o Jogo.....	36
4.1.2	Concepções e Abordagens não críticas da Educação Física.....	38
4.1.2.1	Abordagem Psicocinética-Psicomotora.....	38
4.1.2.2	Concepção Construtivista-Interacionista.....	39
4.1.3	Concepções e Abordagens críticas da Educação Física.....	40
4.1.3.1	Abordagem crítico-superadora.....	40
4.1.3.2	Abordagem crítico-emancipatória.....	41
4.1.3.3	Percepções sobre as abordagens críticas e não críticas.....	42
4.2	Parâmetros Curriculares Nacionais e mudanças nas Leis Educacionais.....	43
4.2.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	44
4.2.2	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	45
4.2.3	Mudanças na abrangência e obrigatoriedade na Educação Infantil.....	47
4.2.4	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	47
4.2.5	Base Nacional Comum Curricular.....	49
<b>5</b>	<b>RETORNANDO AO JOGO.....</b>	<b>51</b>

5.1	Polissemia do jogo/difícil conceituação etimológica.....	52
5.2	O Jogo e o Desenvolvimento Infantil nas aulas de Educação Física.....	55
<b>6.</b>	<b>O JOGO E O SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA</b>	
	<b>PRÉ-ESCOLAR.....</b>	<b>61</b>
6.1	Pesquisa Bibliográfica - O Jogo e o seu papel no desenvolvimento da criança pré-escolar.....	62
6.2	Análise dos Dados.....	63
6.3	Discussão dos Resultados.....	66
<b>7.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>68</b>
<b>8.</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>70</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inter-relação entre Educação Física (EF), jogo e infância desenha um panorama complexo e multifacetado que transcende as fronteiras temporais e culturais. O entendimento dessa interconexão proporciona uma base sólida para compreender como esses elementos moldaram a educação ao longo da história, influenciando o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Este trabalho de conclusão de curso propõe uma investigação sobre o papel dos jogos na formação global das crianças, explorando suas dimensões motoras, cognitivas, sociais e emocionais no contexto da Educação Física Escolar (EFE).

No segundo capítulo, a pesquisa mergulha em um breve histórico que remonta às origens da EF e dos jogos, destacando sua presença em civilizações antigas, no berço da civilização ocidental. Nessa época, os filósofos gregos, Platão e Aristóteles, já reconheciam o potencial educativo dos jogos na Grécia antiga. Contudo, durante a Idade Média (IM), a Educação Física enfrentou desafios, ressurgindo vigorosamente na Idade Moderna (IMod). A evolução dos jogos, também é abordada, com ênfase no reconhecimento histórico de seu papel educacional.

O terceiro capítulo explora as transformações nas concepções de infância ao longo da história, desde a sua desvalorização durante a IM até as mudanças significativas na Revolução Industrial (RI), que trouxeram consigo a necessidade de estruturas educacionais mais adequadas para as crianças. A evolução da escolarização, o papel do jogo nesse processo e as influências da psicologia infantil, especialmente através das teorias de Piaget, Vigotski e Wallon, são também analisados.

O quarto capítulo destaca a trajetória da EF no Brasil, apresentando-a como um quebra-cabeça complexo que revela camadas históricas, legislativas e pedagógicas. A partir da introdução oficial no Brasil em 1851, a disciplina enfrentou desafios e mudanças substanciais, influenciadas por fases pedagogistas, esportivistas e renovadoras. A consolidação de direitos fundamentais às crianças na Constituição de 1988 e as posteriores legislações, como a LDB de 1996, posicionam a EF como componente essencial na formação integral das crianças na Educação Infantil (EI).

Ainda no quarto capítulo, são abordadas diversas abordagens pedagógicas da EF, desde as que sofreram influências médicas e militares até as correntes renovadoras. A inclusão do jogo como elemento central nessas abordagens é destacada, sublinhando a evolução das concepções sobre o papel do jogo na formação infantil.

O quinto capítulo explora a polissemia do jogo, evidenciando sua complexidade conceitual e histórica. A análise percorre desde definições etimológicas até a visão do jogo como uma metáfora da vida, intrinsecamente ligado à EF. O impacto positivo dos jogos no desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças é explorado, enfatizando a importância de atividades lúdicas no currículo educacional.

O sexto capítulo apresenta uma pesquisa bibliográfica dos últimos cinco anos sobre o papel do jogo na Educação Infantil na atualidade. A análise leva a sete artigos, focados em EF, Ensino Infantil (EInf) e Jogos, proporcionando insights sobre como o tema tem sido abordado recentemente, indicando a importância do jogo no desenvolvimento infantil.

O sétimo e último capítulo traz as considerações finais sobre esse estudo, destacando a importância da Educação Física, do jogo e da legislação pertinente no cenário atual da EI. Com base na análise realizada, identificamos uma hipótese limitante que aponta para a estagnação nas leis que regulamentam a obrigatoriedade do professor de Educação Física (EF) nas aulas de Educação Infantil (EI).

Salientamos, portanto, a centralidade da Educação Física no desenvolvimento integral infantil, defendendo a necessidade de compreender e incorporar o jogo e o lúdico como conteúdos fundamentais para garantir uma aprendizagem organizada e integrada. Destacamos a importância do jogo como uma ferramenta transversal que transcende disciplinas acadêmicas, consolidando-se como um elemento unificador no processo de aprendizado.

Destacamos a importância do jogo como uma ferramenta transversal que transcende disciplinas acadêmicas, consolidando-se como um elemento unificador no processo de aprendizado. Propomos a regularização do ensino do jogo nas aulas de EF para a EI.

Em consonância com a visão de João Batista Freire (1987), compreendemos o jogo como linguagem e a essência da criança, defendendo que o aprendizado ocorre no espaço da liberdade que deve ser valorizado e trabalhado para uma aprendizagem mais holística e integral, valorizando assim elementos da cultura corporal infantil e incentivando essa linguagem inata da criança.

Este estudo, ao unir passado, presente e perspectivas futuras, contribuiu para nossa melhor compreensão da interseção entre Educação Física, jogo e infância, enfatizando a importância dessa tríade na formação integral das crianças na Educação Infantil.

## 1.1 Contexto e justificativa

O cenário educacional contemporâneo enfrenta desafios complexos na formação integral das crianças, no qual o estudo das mediações entre EF, jogo e infância desempenha um papel crucial. Em um mundo em constante transformação, marcado por avanços tecnológicos e mudanças socioculturais, compreender como esses elementos se entrelaçam torna-se fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas e promover um desenvolvimento pleno das crianças desde a tenra idade.

A justificativa para esta investigação reside na necessidade premente de explorar e compreender o papel dos jogos na formação global das crianças, especialmente, no contexto da Educação Infantil. A EF, por sua vez, é um componente vital desse processo, proporcionando não apenas atividades físicas, mas também estimulando aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

O entendimento das raízes históricas da EF e dos jogos, tanto ao nível global quanto local, é essencial para contextualizar as práticas educacionais atuais. No Brasil, a trajetória dessa disciplina é marcada por uma complexa trajetória de eventos históricos, legislativos e pedagógicos, delineando um terreno propício para análises críticas e reflexões construtivas.

As transformações nas concepções de infância ao longo da história e as influências de teóricos como Piaget, Vigotski e Wallon, oferecem insights valiosos sobre como as crianças aprendem, se desenvolvem e interagem com o mundo ao seu redor. Essas perspectivas teóricas, ancoradas na psicologia infantil, enriquecem a compreensão do papel do jogo no processo educacional.

A pesquisa bibliográfica recente destaca a dinâmica evolutiva das abordagens contemporâneas sobre o jogo na Educação Infantil, revelando lacunas e oportunidades para aprimoramentos nas práticas educacionais. Este estudo visa preencher essas lacunas, oferecendo uma visão crítica e atualizada sobre como o jogo pode ser integrado eficazmente no contexto educacional.

Ao considerar a hipótese de insuficiência de profissionais de EF nas escolas, que envolvem a prática desse conteúdo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, buscamos não apenas identificar desafios existentes para nós como futuros docentes, mas também permitem propormos soluções e recomendações para uma abordagem mais integradora e eficaz do conteúdo no campo da Educação Física Escolar Infantil(EFEI).

Portanto, esta pesquisa se justifica pela sua reflexão significativa para a melhoria das práticas pedagógicas na Educação Infantil, abrindo caminho para um ambiente educacional mais enriquecedor, inclusivo e alinhado às necessidades do desenvolvimento integral das crianças na contemporaneidade.

## **1.2 Objetivos da Pesquisa**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

O objetivo geral desta pesquisa é realizar uma investigação sobre o papel dos jogos na formação global das crianças, explorando suas dimensões motoras, cognitivas, sociais e emocionais no contexto da Educação Física, com foco na Educação Infantil. E, ao mesmo tempo, situar historicamente essa interseção entre “Jogo, Educação Física e Educação Física” no contexto social para melhor nos prepararmos para a docência no EInf.

### **1.2.2 Objetivo Específico**

1. Analisar as origens da EF e dos jogos, com ênfase na história geral, destacando como era vista na ótica dos gregos para entender a evolução desses elementos ao longo da história.
2. Investigar as transformações nas concepções de infância, desde a desvalorização na IM até as mudanças na RI, considerando o papel do jogo nesse processo.
3. Traçar a trajetória da EF no Brasil, examinando suas dimensões históricas, legislativas e pedagógicas, e compreender sua consolidação como componente essencial na formação integral das crianças na EI.
4. Analisar a evolução das abordagens pedagógicas da EF, desde as influências médicas e militares até as correntes dos modelos renovadores, destacando as concepções de duas correntes antagônicas, as críticas e as não críticas para entender como elas se apropriam do jogo como conteúdo programático nas aulas de Educação Física, compreendendo a evolução das concepções e o seu papel na formação infantil.
5. Explorar a complexidade conceitual e histórica do jogo, desde definições etimológicas até a visão do jogo como uma metáfora da vida, intrinsecamente ligado à EF, e compreender o

impacto positivo dos jogos no desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças.

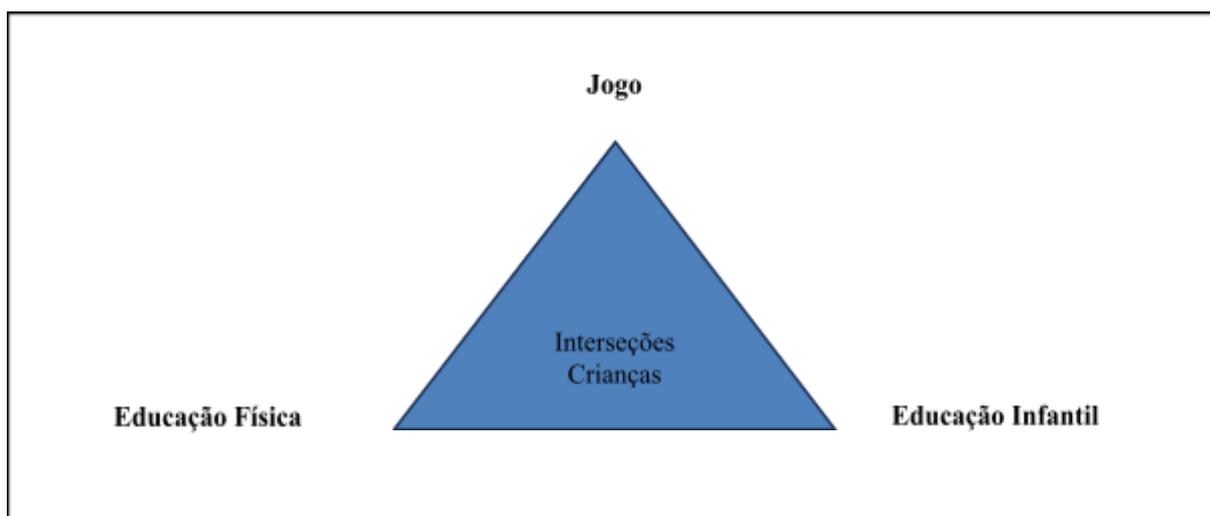
6. Realizar uma pesquisa bibliográfica recente sobre o papel do jogo na EI, analisando seus resultados focados em EF, EI e Jogos, para fornecer subsídios sobre como estão sendo efetivadas essas abordagens na atualidade.

## 2 A EDUCAÇÃO FÍSICA, O JOGO E A INFÂNCIA (Breve Histórico)

A história da EF, do Jogo e da Infância é rica e interconectada, remonta a séculos de estudo, desenvolvimento e evolução. Os gregos reconheciam a importância do equilíbrio entre a mente e o corpo. Os jogos desempenhavam um papel fundamental na educação. A concepção de infância passou por inúmeras mudanças ao longo da história.

Seria uma tarefa impossível abordar essa tríade na íntegra, o estudo abrangente desses fenômenos e fatos poderiam levar uma vida toda e não se esgotaria as múltiplas faces frente a esses temas. Portanto, tendo em vista as limitações de espaço-tempo e até mesmo de conhecimento, optamos por fazer um recorte histórico dos principais eventos ligados aos temas e suas interseções ao longo do tempo. A constituição desse primeiro capítulo vai investigar os três temas conforme o esquema abaixo, procurando situá-los na história e compreender sua evolução até os dias de hoje.

Figura 1 -Tríade de objetos de pesquisa



Fonte: Imagem dos Autores.

### 2.1 Origem da Educação Física e dos Jogos

A EF tem raízes antiquíssimas, com registros deixados pelas primeiras civilizações, como chineses, indianos, gregos e romanos. Sua origem, ao que tudo indica, vem desde a pré-história, de lá para cá, veio evoluindo gradativamente ao longo do tempo. Segundo Ramos (1983 apud PRIESS et. al., 2021) a EF inicia-se na antiguidade, com atenuado interesse dos gregos, na busca pelo equilíbrio entre a mente e o corpo, e ganha destaque pelo seu papel formativo. Os Romanos, por sua vez, a utilizavam em uma perspectiva construtiva do corpo perfeito e para aptidão física para a guerra.

Durante a IM, a EF enfrenta um grande desafio, devido à influência da igreja que desvalorizou o corpo em razão da alma. Mesmo assim, algumas práticas persistiram sobre a forma de torneios, como as justas e a equitação, que permaneceram populares entre a nobreza. Foi somente na IMod, com o ressurgimento do interesse nas atividades físicas, impulsionadas principalmente pelas ciências, que se passou a avistar nela o interesse pela melhoria da saúde e do bem-estar, retomando assim a sua importância de outrora (RAMOS, 1983, apud PRIESS et al., 2021).

A história do jogo assim como da EF é muito longa, vem de tempos imemoráveis e sempre esteve associada à dualidade humana (mente e corpo). O jogo de forma geral se difunde como conteúdo por meio da EF entre os esportes, as atividades físicas, e atividades festivas como elemento lúdico e sagrado. Os gregos reconheceram nele o potencial educativo, tanto que conforme Kishimoto, (2003 apud CARNEIRO, 2012) registrou-se que no mesmo período em que Platão (1997), em “Les Lois”, advogava pelo "aprender brincando" como uma alternativa à violência e repressão, Aristóteles recomendava jogos que imitassem “atividades sérias” para a preparação das crianças para a vida adulta. Já para os romanos, os jogos estavam ligados ao preparo físico e à formação de cidadãos obedientes.

Estudos arqueológicos também revelaram que os jogos de tabuleiro, datam de alguns milênios de anos antes de Cristo. Conforme os registros, os jogos de tabuleiro mais antigos que se tem registro possuem quase 5000 anos de idade, tendo aparecido em civilizações antigas como Egito e Mesopotâmia. Sendo os jogos Senet ou Senat com idade aproximadamente de 3.500 a 3.100 anos a.C., ao passo que o Jogo Real de UR, tem quase 5 mil anos, com registros ainda em letras cuneiformes (ANJOS, 2013).

Conforme Anjos, tanto os Senets como jogo Real de UR:

[...] eram chamados de “jogo de passagem de alma”, e eram itens indispensáveis após a morte, pois os povos daquele período acreditavam que o ato de jogar poderia ser uma forma de diversão eterna. Assim, segundo a tradição mesopotâmia, os jogos pertencentes aos falecidos eram enterrados juntamente com seus bens pessoais, salvando-lhes do tédio infinito (ANJOS, 2013 apud SANTOS, p. 23-24).

Portanto, assim como os jogos ao ar livre, ou esportes no formato de jogos e competições, os jogos de tabuleiro foram praticados entre diversas civilizações há muito tempo.

No que diz respeito aos significados dos jogos, segundo Brougère (1998 apud CARNEIRO, 2012), a própria concepção do jogo pode variar sua interpretação de acordo com diferentes autores e períodos históricos. De acordo com Duflo (1998 apud CARNEIRO, 2012), o jogo nos tempos medievais era frequentemente menosprezado, não sendo considerado um fenômeno digno de atenção, mas de mero lazer e recreação.

É do conhecimento histórico, que no período da IM na Europa, tanto o jogo como a EF foram restritos e vigiados, com raras permissões para atividades recreativas entre a nobreza. Entretanto, no final do século XIV, encontramos anotações com conotações de maior tolerância sobre o jogo, conforme os registros de Ariès:

[...] regulamento interno do colégio de Narbonne: Ninguém nesta casa deverá jogar pela ou hóquei, ou outros jogos perigosos (insultuosos), sob pena de multa de 6 dinares [...] O jogo e a comilança são colocados no mesmo plano. Os alunos poderão jogar e em raros intervalos de jogos honestos e recreativos, contanto que o jogo se faça sem barulho (ARIÈS, 1981 apud CARNEIRO, 2012, p.11).

Com a virada para o século XV, o jogo passou a ser influenciado pelo governo eclesial, o qual o via sobre a ótica de São Tomás de Aquino:

[...] comparando-o ao arco tenso do arqueiro que necessita ter a sua tensão controlada para não se partir (analogamente pensa o trabalho intelectual e o jogo), ou seja, o jogo vem para libertar tensões impostas pelo trabalho intelectual ou não. Sendo assim, o jogo é menor (visto como menos importante), porém vital e indispensável para o homem - o JOGO é necessário à vida humana. São Tomás de Aquino chegou inclusive a dizer que quem não jogava pecava da mesma forma que aquele o qual se entrega em demasia (DUFLO 1998, apud CARNEIRO, 2012, p. 11).

Seguindo o raciocínio de Carneiro (2012), até aquele momento da história, era possível perceber que o fenômeno jogo era reconhecido, mas que ele estava limitado à maneira dicotômica como as pessoas da época o viam. Sendo considerados apenas uma forma de relaxamento, excluindo das atividades consideradas sérias. As palavras de Duflo, reforçam essa visão:

[...] se o jogo, depois de bem compreendido e colocado em seu lugar justo, não oferece, afinal, para o moralista, senão um interesse limitado, o mesmo não ocorre com o matemático, que descobre na atividade lúdica, a partir do século XVI e, sobretudo, no século XVII, um terreno propício para novas análises, que serão de grande fecundidade para a história da Matemática (DUFLO, 1999 apud CARNEIRO, 2012, p.11).

Conforme a passagem anterior, a partir do século XVI, com o aparecimento de novos ideais e com o advento de novas concepções, o jogo foi reabilitado. Pois, com o

“Renascimento, a felicidade terrestre, passou a ser considerada legítima”, por não “exigir a mortificação do corpo, mas seu desenvolvimento”. Quanto ao jogo, este deixou de ser desaprovado oficialmente, e passou a fazer parte do dia a dia dos jovens, não apenas como uma forma de entretenimento, mas como algo inerente à natureza humana. É nesse cenário que **Rabecq-Maillard** introduz a origem dos jogos educativos que também passam a ser visto como recurso importante para o desenvolvimento humano (KISHIMOTO, 2003 apud CARNEIRO, 2012, p. 11, grifo do autor).

Segundo Kishimoto:

[...] o grande acontecimento do século XVI que coloca em destaque o jogo educativo é o aparecimento da Companhia de Jesus. Ignácio de Loyola, militar e nobre, compreende a importância dos jogos de exercício para a formação do ser humano e preconiza sua utilização como recurso auxiliar do ensino (KISHIMOTO, 2003 apud CARNEIRO, 2012, p. 11).

Carneiro, subsidiado em Duflo, reforça ainda que o jogo passou a ser visto como uma manifestação da engenhosidade humana e a partir disso passou a merecer a atenção dos estudiosos, como Leibniz e Pascal, que reconheceram o valor do jogo como exercício mental e criativo. Com isso o jogo passou a não ser mais considerado uma atividade trivial, mas um espaço onde a inteligência humana era exercida livremente, estimulando o prazer, a criatividade e a capacidade de análise estratégica (DUFLO, 1999 apud CARNEIRO, 2012)

Outros dois ilustres filósofos que se debruçaram sobre o fenômeno jogo foram Rousseau (que também contribuiu para a EF) e Kant, ambos moldaram novos sistemas de ensino baseado nos jogos. No entanto, a diferença básica entre a visão dos dois é que Rousseau enxergava o jogo como potencial para o trabalho, ao passo que Kant acreditava em seu potencial para formação e educação. Porém, ambos concordavam que o jogo não só proporcionava diversão, mas também era essencial para o desenvolvimento intelectual e criativo das pessoas (DUFLO, 1999 apud CARNEIRO, 2012).

Brougère (1995), através de seus estudos antropológicos, analisou a cultura do jogo numa sociedade muito distante da dele, mas um pouco mais próxima da nossa, fazendo descobertas interessantes da cultura asteca do Século XVI, onde hoje se situa o México. Traduzidos e transcritos nas palavras de Leal, Brougère descobriu que:

O jogo naquela cultura foi tido como atividade séria, ao mesmo tempo, guardando um sentido de renovação cósmica e objetivo de civilização. A simulação lúdica é um meio de expressão cultural. O termo jogo, para os astecas, provem do vocábulo *tlachia* que designa o ver, o olhar. Para o autor, há uma dimensão antropológica original do jogo e o jogo tem uma função social – um sentido social traduzido no “como se fosse verdade”, no simulacro. A simulação lúdica, seja na religião, nos ritos em geral, é um meio de expressão cultural, uma linguagem, um ato social, por assim dizer (BROUGÈRE, 1995 apud LEAL, 2003, p.180).

Saindo do México na América do Norte e vindo para o Brasil na América do Sul, os jogos mais antigos da cultura nativa brasileira, que se tem registro, remontam ao período pré-colonial. Alguns exemplos de jogos tradicionais, que detêm suas raízes na matriz indígena, são a Peteca, as Corridas de Tora, o Arco e Flecha, o Futebol de Cabeça, além de variados tipos de jogos de luta (ALMEIDA, 2008).

Outros exemplos de jogos indígenas brasileiras são o Jogo da Velha, o Jogo do Galo ou Briga de Galo, a Queimada, a Cama de Gato (Com barbante) e a mais recentemente descoberta foi uma adaptação de jogo de tabuleiro chamado Jogo da Onça (SARDINHA; GASPAR; MOLINA; 2011, apud DE FARIA, 2017). Que segundo o Gamer Designer Raul Tabajara (2023) se assemelha a outro jogo milenar existente nas ilhas indonésias e na Austrália, chamado Rimau-Rimau, que em Malay, significa Jogo do Tigre.

O que desperta uma certa curiosidade no jogo da onça, é sua origem, pois segundo Tabajara (2023) em vídeo produzido para seu canal. Na série documentário AMAZÔNIA: Sociedades Perdidas, Direção de Martin Kemp, produzido pela MMX WILD BLUE MEDIA do Reino Unido (2021), disponível na plataforma streaming do Disney Plus, foi revelado no 2º episódio, por meio de exames de sangue colhido na década de 1960, que o DNA dos povos da tribo Suruí da amazônia, tem raízes ancestrais que remontam as origens de povos oriundos das ilhas da Indonésia e da Austrália, onde existiam antigas civilizações e onde há-o jogo milenar citado anteriormente.

Embora o Jogo da Onça tenha sido encontrado entre a tribo Mato-Grossense dos Bororos, sua origem é incerta, assim como a maioria dos jogos tradicionais, que vieram evoluindo com o decorrer da expansão das grandes civilizações (TABAJARA, 2023). Porém, no documentário, foi revelado e confirmado pelo resultado dos exames que a anciã mais velha da tribo Suruí, tem de fato linhagem descendente dos povos dos mares, o que no mínimo desperta uma certa curiosidade acerca da origem da cultura desses povos antigos (AMAZÔNIA, 2021).

Em outras palavras, embora a Indonésia e a Austrália esteja do outro lado do mundo, esses podem ter sido os primeiros navegantes da pré-história. No entanto, os estudos arqueológicos ainda são recentes, mas especula-se por meio de algumas evidências mostradas no documentário de que grandes civilizações podem ter habitado a amazônia selvagem a algumas dezenas de milênios. O que nos faz imaginar que os jogos possam ter viajado de barquinho com a cultura desses povos.

Enfim, embora essas não sejam fontes científicas confirmadas, se tratando de jogo, não há como negar que existe uma pluriculturalidade, pois muitos jogos são jogados a milênios de

anos, e por serem muito antigos, nem sempre se consegue saber a origem correta de tais jogos, embora esse relato não tenha fontes científicas confirmados, ele nos abre os olhos, no sentido de que a dimensão dos jogos são globais, indo de estudos históricos a antropológicos, e que estão muito além da nossa capacidade investigativa.

Afinal, deixando a dimensão histórica lúdica de lado e voltando à história real na Europa do século XVIII, com o advento do movimento iluminista e com o surgimento das ciências modernas, o jogo assumiu um novo papel histórico ao se destacar por sua relevância pedagógica. Esse período também foi marcado por uma mudança de perspectiva em relação à infância e às crianças (que veremos no próximo capítulo), e que eventualmente influenciou as abordagens pedagógicas institucionais. Educadores como Froebel, precursor dos jardins de infância, começaram a considerar o jogo como um objeto e ação lúdica, caracterizados pela liberdade e espontaneidade, conceituando-o como "Jogo Livre" (CARNEIRO, 2012).

Antes de nos aprofundarmos na análise sistemática e na especificidade dos jogos como conteúdo, especialmente em seu uso na EF e na EI, é importante entendermos um pouco sobre a história da criança. Ela é o foco da intervenção analisada nesta proposta, sendo considerada o produto da interseção, o qual reflete os resultados da evolução histórica e responde à questão central da nossa pesquisa. Por isso, reconhecer esse contexto é fundamental para uma compreensão mais sólida e holística. Falaremos um pouco das mudanças de paradigma da infância que ocorreram na Europa Ocidental.

## **2.2 A História da Infância e a Escolarização das Crianças**

Para entender como a EI chegou aos moldes do que ela é hoje, consideramos relevante entender as mudanças pela qual o sujeito principal de sua ação sofreu no percurso histórico. Dessa forma, à medida que apresentamos as evoluções históricas da concepção de criança mencionaremos a evolução das formas como as primeiras instituições infantis de ensino sistematizada evoluíram com ela na Europa.

De acordo com Ariès, (1978 apud BARANITA, 2012) no período que vai da idade média até o início do século XVII, a concepção da infância, era radicalmente diferente das que conhecemos atualmente. Nesses tempos as crianças eram desvalorizadas e não havia um sentimento específico em relação à infância. Elas eram percebidas como adultos em miniatura, não necessitando de cuidados especiais. O foco estava na rápida entrada das

crianças no mundo dos adultos, especialmente para que elas pudessem trabalhar o mais cedo possível.

Sendo assim, as crianças a partir dos 7 anos, eram entregues a famílias desconhecidas para aprenderem serviços domésticos. Com isso, a criança atuava como aprendiz, enquanto o anfitrião era tido como seu mestre. Nesses moldes de sistema, a infância era totalmente negligenciada e não havia valor nesse estágio da vida, e isso se perpetuava indiferente às origens sociais das crianças (BARANITA, 2012).

Os colégios, nesse período, tinham uma estrutura totalmente restrita e fechada, e eram frequentados apenas por um pequeno grupo de clérigos. Nessas instituições, o ensino se limitava apenas ao aprendizado das letras, e o mestre desempenhava o papel de transmitir conhecimento de forma unilateral, sem considerar as necessidades e os interesses individuais de cada criança. Esse modelo educacional não valorizava a infância como uma fase importante do desenvolvimento humano, resultando uma abordagem totalmente desprovida de sensibilidade às particularidades delas (BARANITA, 2012).

No fim da IMod, houve uma notável transformação nas relações sociais, que repercutiram significativamente nas concepções sobre a infância, moldando tanto o ambiente familiar quanto o educacional. A criança, antes desconsiderada, começou a ser percebida como valiosa e agradável de se conviver, recebendo assim a atenção que antes lhe era negada. No entanto, a atenção excessiva levantou preocupações, pois o excesso de cuidado poderia mimar e mal educar as crianças. Diante disso, surgiu a necessidade de educá-las de maneira apropriada, preparando-as para se tornarem adultos respeitados (BARANITA, 2012).

Nesse contexto, houve uma mudança significativa na forma como a educação era oferecida. A educação prática que era proporcionada pelas famílias foi substituída então pelo ensino teórico oferecido pelas escolas, transformando a criança em um ser educável. Esse novo enfoque conferiu à criança um papel central na família, alterando dinâmicas e prioridades familiares (BARANITA, 2012).

Até a primeira metade do século XVII, as crianças eram consideradas parte da primeira infância, ou seja, até os 5/6 anos. Após os quais frequentavam os colégios, isso é, a partir dos 7 anos. Contudo, na segunda metade do século, surgiu uma nova preocupação com a criança, e buscando um equilíbrio entre a educação formal e o desenvolvimento natural da infância, adiou-se a entrada na escola para os 10 anos (BARANITA, 2012).

Somente a partir no século XVIII, é que as meninas foram autorizadas a ter acesso à educação formal, marcando um evento importante na história da igualdade de gênero na educação. No entanto, em contrapartida, a esse avanço, começou a surgir uma discriminação

social no ensino, estabelecendo diferenciações entre a educação oferecida para o povo e aquela destinada às classes aristocráticas e burguesas (ARIÈS, 1978 apud BARANITA 2012).

Essas transformações na abordagem da infância e na educação moldaram não apenas a vida das crianças, mas também as estruturas familiares e sociais da época, delineando novos padrões de cuidado e aprendizado que continuam a influenciar as concepções contemporâneas sobre a infância até os dias de hoje (BARANITA, 2012).

No que diz respeito a presença do jogo, nessa nova concepção de infância, Leal subsidiado na leitura em Brougère relata que:

A criança surge como representante da natureza, boa e pura ao nascer, como apregoava Rousseau. E os românticos, então, passam a atribuir ao jogo esse caráter educativo, de artifício pedagógico, com um valor educativo, controlado pelo educador. Com a revolução romântica, o acesso ao saber e à educação é percebido de uma nova maneira. Vê-se a criança dotada de um dinamismo interno e a infância deixa de ser renegada. Nesse sentido, caberia ao adulto deixar fluir a educação dessa criança, desse vir a ser, em liberdade. Também a observância da sensibilidade infantil e sua espontaneidade no processo de desenvolvimento fazem surgir o interesse de estudo desse indivíduo, fazendo emergir a psicologia infantil ou do desenvolvimento (*Abordados mais a frente*). É justamente nesse quadro que aparece um pensamento científico que irá justificar novas relações entre o jogo, o desenvolvimento e educação infantil (BROUGÈRE, 1995 apud LEAL, 2003, p. 181 - comentário destacado entre parênteses é nosso).

Ao final do século XVIII, com a ascensão do capitalismo, marcado pela RI na Europa, um período de transformações profundas na estrutura social e econômica emergiu. Conforme Ariès, (1978 apud BARANITA, 2012) com o crescimento urbano e a expansão das indústrias, a demanda por mão de obra aumentou exponencialmente. Em meio a esse cenário, as mulheres, anteriormente encarregadas das atividades domésticas e do cuidado aos filhos, passaram a integrar o mercado de trabalho, enfrentando a necessidade de conciliar suas responsabilidades familiares com o emprego assalariado.

Em resposta a essa mudança social surgiram as creches e instituições destinadas a cuidar das crianças enquanto suas mães estavam trabalhando. Essas instituições desempenharam um papel crucial ao proporcionar um ambiente seguro para elas, permitindo que as mães trabalhadoras participassem do mercado de trabalho (BARANITA, 2012).

A esse respeito, Kishimoto (1996) subsidiada na obra de Dajez (1992), nos traz um interessante relato histórico sobre como funcionavam as primeiras instituições francesas de ensino, conhecidas na época como Guarda Coletiva e Casa de Desmames, que conforme as mudanças de paradigma sobre a percepção da infância e da criança mudaram se tornaram

Asilos Infantis e depois Escolas maternais. Destacamos a seguir alguns pontos mais importantes dessa evolução (KISHIMOTO, 1996).

Entre os Séculos XVII e XVIII, havia uma certa clandestinidade e as crianças eram condenadas a uma guarda coletiva, não havia normas para o tratamento do corpo de pré-escolares, pois a frequência escolar para essa faixa etária era condenada. A guarda coletiva era considerada desprezível, e as casas de desmame desaprovadas. O corpo da criança desmamada era visto como justificável apenas no contexto familiar ou para familiaridade doméstica ou alimentar (KISHIMOTO, 1996).

No Século XIX, surgiram os primeiros Asilos Infantis, ganhando destaque entre as camadas mais pobres, com crianças das classes trabalhadoras e indigentes urbanas. Os asilos separavam a criança de sua mãe durante o dia, diferenciando-se da internação hospitalar, e estabelecendo um sistema pedagógico de tratamento do corpo da criança (KISHIMOTO, 1996).

Aos poucos surgiram os Princípios Políticos, dando origem a Bio política na Educação do Corpo. As práticas corporais nas salas de asilo passam a ser comparadas com esses princípios, visando principalmente à separação desejada da mãe pobre e sua prole, com o intuito de regenerar física espiritualmente as populações. A ordem do corpo da criança era vista como resultado de uma ordem externa do asilo, e as práticas pedagógicas instauraram uma rotina massificada para regular os desejos e instintos (KISHIMOTO, 1996).

Com o surgimento das escolas maternas de Kergomard e Buisson, o sistema caritativo foi então rompido, e a instituição passou a se dirigir à infância do cidadão integrado à cidade. A organização do espaço e a gestão dos deslocamentos e a introdução de classes organizadas por faixa etárias são destacadas como fatores de produção da ordem do corpo nas escolas maternais (KISHIMOTO, 1996).

Com as mudanças sociais no período republicano, objetivaram eliminar a religião, os rudimentos de leitura, a escrita e o cálculo, a partir disso novas práticas pedagógicas e corporais são então introduzidas. A divisão de crianças por faixas etárias é vista como benéfica, mas houve também algumas inadequações, limitando as interações intergeracionais (KISHIMOTO, 1996).

No entanto, conforme Baranita (2012), a escola, neste contexto, tornou-se um instrumento de fragmentação social, pois passou a separar claramente os pobres dos ricos, delineando diferenças educacionais significativas. Ou seja, para as classes populares, a educação pública era direcionada para a formação de mão de obra, preparando os indivíduos para o trabalho nas indústrias. Já para a aristocracia e a burguesia, a educação privada tinha

um enfoque na formação de eruditos e pensadores, visando o desenvolvimento intelectual e cultural.

Dessa forma, a infância tornou-se um reflexo direto da classe social em que as crianças nasciam. Ou seja, se nascessem ricas, receberiam uma educação para manter seu status quo, se nascessem pobres, receberiam uma educação para perpetuar a condição miserável no qual ela nasceu. As oportunidades educacionais e as condições de vida na infância estavam intrinsecamente ligadas ao status social da família, criando disparidades significativas no acesso à educação e no desenvolvimento das crianças filhas de operários e artesãos (BARANITA, 2012).

Essas transformações na forma como a sociedade capitalista abordava a infância não apenas influenciaram a educação, mas também moldaram a identidade delas, estabelecendo padrões que continuam a afetar as oportunidades e as trajetórias de vida das crianças até os dias de hoje (BARANITA, 2012).

No final do século XIX, a humanidade assistiu ao nascimento da psicologia da criança e na sua esteira novos discursos sobre o jogo e a educação. No entanto, o novo discurso incorporava princípios científicos e quadros teóricos de outras ciências já existentes. Na esfera da psicologia infantil, Piaget funda a sua psicologia evolutiva com forte influência da biologia. Para Piaget, trata-se de orientar-se pela criança, pela gênese, para compreender a inteligência adulta. A gênese nesse caso pode ser a do indivíduo como a das próprias ciências, ou seja, da história da inteligência das espécies (BROUGÈRE, 1995 apud LEAL, 2003, p. 181).

Voltando à história, a partir do século XX, sobretudo no que concerne à mudança de paradigma da criança, testemunhamos um movimento internacional que colocou a infância no centro das atenções. Esse período foi marcado como o "século das crianças", uma era em que a sociedade começou a não apenas descobrir, mas também valorizar, defender e proteger os direitos das crianças (BARANITA, 2012).

Um evento crucial nesse processo foi a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Esse documento pioneiro, estabeleceu o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana, ressaltando a igualdade e inalienabilidade dos direitos humanos, fundamentais para a liberdade, justiça e paz mundial (BARANITA, 2012).

A DUDH estabeleceu a base para a proteção dos direitos das crianças. A subsequente convenção sobre os direitos das crianças reforçou essa missão, exigindo ações coordenadas por parte de famílias, sociedades, governos e da comunidade internacional. Essas ações

devem garantir o cumprimento dos direitos de todas as crianças de maneira sustentável, participativa e não discriminatória (BARANITA, 2012).

Em termos mais práticos, isso implica que as crianças mais pobres, vulneráveis e frequentemente negligenciadas, independentemente do contexto social ou econômico, devem ser a prioridade absoluta na alocação de recursos e esforços (BARANITA, 2012).

Portanto, a partir daí a criança passou a ser reconhecida como um indivíduo com necessidades e características únicas. A infância deixou de ser uma fase de transição ignorada para a vida adulta e passou a ser vista como um período vital que exige atenção especializada. O reconhecimento dos direitos das crianças não apenas transformou a percepção da sociedade sobre elas, mas também estabeleceu padrões para políticas públicas de todas as naturezas, principalmente as educacionais e práticas sociais. A criança passou a ter o direito fundamental a um atendimento especial, um marco crucial na história dos direitos humanos e da EI (BARANITA, 2012).

### **3 ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O JOGO**

O desenvolvimento humano é um processo intrincado que engloba diversas áreas do conhecimento, entre elas a psicologia, a psicanálise, a biologia e muitas outras mais. O estudo do desenvolvimento infantil ao longo dos séculos foi profundamente influenciado por teorias psicológicas que buscam decifrar os processos motores, cognitivos, sociais e afetivos das crianças. Neste contexto, o jogo emergiu como uma ferramenta crucial para desvendar a subjetividade infantil, indo além dos aspectos lúdicos de lazer e recreação, significando códigos de linguagens e comportamentos que refletem o seu desenvolvimento (CARNEIRO, 2012).

O Estudo do desenvolvimento humano, compreende o jogo à luz das teorias da aprendizagem cognitiva como um veículo para o desenvolvimento. Proporcionando insights valiosos, não só para nós, enquanto futuros educadores, mas também como pais, tutores e cuidadores das futuras gerações. Permitindo assim, uma abordagem mais holística na criação de ambientes propícios ao desenvolvimento integral das crianças.

Neste capítulo, investigaremos as complexas conexões entre o jogo e os aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos do desenvolvimento infantil. A partir das perspectivas das teorias interacionistas, socioculturais e afetivas, buscamos compreender como diversos

teóricos interpretaram o papel do jogo em diferentes contextos, visando assim a compreensão dos processos subjacentes que abrem caminho para o desenvolvimento desta pesquisa.

### 3.1 Perspectiva Piagetiana e o uso do Jogo como Atividade Fundamental

Uma das principais perspectivas do desenvolvimento infantil foi a desenvolvida pelo pesquisador sueco Jean Piaget, cuja contribuição foi de grande importância para a compreensão do desenvolvimento cognitivo das crianças. Jean Piaget desenvolveu sua teoria de estágios cognitivos baseado em uma série de experimentos observacionais com crianças. Sua teoria de estágios de desenvolvimento da inteligência enfatizava os processos mentais, descrevendo uma sequência de etapas cuja estrutura se assemelha aos esquemas propostos e previstos por Freud, mas com uma sequência qualitativamente diferente (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Piaget, citado por (PAPALIA; FELDMAN, 2013) acreditava que as crianças se desenvolviam por meio de três processos inter-relacionados: organização, adaptação (que inclui assimilação e acomodação) e equilíbrio. A equilíbrio é a busca constante de um equilíbrio estável entre assimilação e acomodação. Dentre os quais descreveu 4 estágios de desenvolvimento cognitivo, que vão desde atividades sensório motoras (dos 0 aos 2 anos), passam pelas pré-operacionais (dos 2 aos 7), medeiam-se nas operacionais concretas (dos 7 aos 12) e culminam com as operações formais (a partir dos 12 anos).

Piaget (apud PAPALIA; FELDMAN, 2013), considerou em seus estudos o papel do jogo como uma atividade fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Afirmando que por meio dos jogos as crianças interpretam e interagem com o mundo ao seu redor. De acordo com Piaget (apud LUIZ et. al., 2014), os jogos podem ser categorizados em três tipos: **Jogos de Exercícios**, que **envolvem ações sensório motoras** involuntárias, que surgem nos dois primeiros anos de vida da criança; **Jogos Simbólicos**, que começam a partir 2 anos, no 2º estágio, denominado de pré-operatório, onde as crianças **utilizam funções simbólicas para representar e fantasiar objetos ausentes e personagens fictícios**, como brincar de faz-de-conta, **refletindo habilidades de representar realidades alternativas** e modificá-las ao seu bel-prazer; **Jogos de regra**, que se situa ainda no estágio pré-operatório da 1ª infância onde **a criança supera o egocentrismo** e a partir dos 7 anos, se **submete às regras de forma mais organizada** (LUIZ et. al., 2014, grifo nosso).

Segundo Piaget (apud LUIZ et. al., 2014), os **jogos criam oportunidades para que as crianças aprendam e se adaptem a vida em sociedade**, uma vez que do jogo reflete-se às leis sociais, que mantém o grupo coeso e direcionado a um propósito ou objetivo em comum. Em resumo, Piaget afirma que o jogo permite que a criança assimile novas informações e as acomode em suas estruturas mentais, facilitando a compreensão e adaptação ao ambiente que a cercam (LUIZ et. al., 2014, grifo nosso).

### **3.2 Teoria Sociocultural e o papel do Jogo no processo de Desenvolvimento**

Lev Semenovich Vigotski (apud LUIZ et. al., 2014), renomado psicólogo russo, desenvolveu a teoria sociocultural, que destaca a influência dos processos sociais e culturais no desenvolvimento das crianças. Diferente de Piaget, Vigotski acreditava que o desenvolvimento da consciência é um processo colaborativo, que ocorre por meio da interação social. Ele enfatizou o papel fundamental da linguagem como ferramenta essencial para aprender e pensar sobre o mundo.

Vigotski introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda. Ele argumentava que os adultos (Professor) ou colegas mais experientes e competentes devem fornecer suporte (ou "andaime") às crianças durante a aprendizagem, orientando-as por meio da ZDP até que possam realizar a tarefa de forma independente (LUIZ et. al., 2014).

Essa abordagem colaborativa tem implicações significativas para a educação, pois assume que o conhecimento é potencializado, na presença de um professor ou aluno mais experiente, por isso ela é a mais utilizada nos sistemas educacionais de ensino, justamente por promover a autorregulação e oferecer uma alternativa valiosa aos métodos tradicionais de avaliação cognitiva utilizados na Pedagogia (PAPALIA; FELDMAN, 2021).

Assim como Piaget, Vigotski também utilizou o jogo como meio para avaliar o desenvolvimento cognitivo infantil. Afirmando o papel vital que o jogo desempenha para internalização de comportamentos. No entanto, Vigotski vai além afirmando que para que o desenvolvimento ocorra de maneira eficaz é necessário a participação de um tutor. Segundo Luiz (et. al., 2014 apud NEGRINE, 1995), Vigotski via no jogo um meio de contribuição para a aprendizagem, para comunicação e para o desenvolvimento mental, que ocorre por meio da ZDP através da interação por pares.

Segundo Luiz (et. al., 2014 apud NEGRINE, 1995) Vigotski também enfatizou que o jogo envolve mais do que prazer imediato, devido ao fato que ele observou que em jogos

competitivos, onde alguns ganham e outros perdem, as atividades por si só, podem não ser tão prazerosas. E por isso, se entende que o prazer principal do jogo reside na interação corporal, na comunicação e na competição com companheiros adversários. Vigotski destaca como elemento principal o jogo de faz de conta, que nasce com a aparição do simbolismo na criança, levando à criação de um mundo imaginário e que, portanto, o aspecto lúdico no jogo infantil é de suma importância, uma vez que envolve regras de conduta nas situações imaginárias (LUIZ et. al., 2014 apud NEGRINE, 1995).

Luiz relata que Vigotski entendeu que quando as crianças encontravam o prazer no jogo, o respeito pelas regras se torna implícito, tornando-se uma fonte de alegria e diversão para elas. E que, além disso, a utilização de gestos e sinais visuais no desenvolvimento do simbolismo no jogo e no desenho, assim como os brinquedos são elementos como signos de uma história evolutiva cultural própria da criança (LUIZ et. al., 2014 apud NEGRINE, 1995).

Vigotski explorou também a relação entre a ação e o significado no jogo, ressaltando que no jogo, as crianças podem agir com base no significado da situação e não apenas na percepção imediata dos objetos. Isso representa uma transição fundamental em seu desenvolvimento cognitivo. Portanto, para Vigotski, o jogo infantil é mais que uma atividade, vai além do prazer imediato, envolvendo o simbolismo, as regras e, portanto, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (LUIZ et. al., apud NEGRINE, 1995).

### **3.3 Teoria da Emoção e o papel do Jogo na Expressão dos Sentimentos**

Henri Wallon foi um psicólogo, médico e filósofo francês, que estudou o desenvolvimento infantil articulado ao desenvolvimento do jogo. De acordo com Wallon (1979 apud LUIZ et. al., 2014), o jogo desempenha um papel fundamental na expressão dos sentimentos das crianças. Pois, através dele é que elas estabelecem relação com o meio, interagem com os outros e constroem sua própria identidade, desenvolvendo assim a autonomia.

Para Wallon (1979 apud LUIZ et. al., 2014), o jogo é uma forma da criança confirmar as múltiplas experiências vivenciadas, como memorização, enumeração, socialização, articulação sensorial, entre outras. Wallon classifica o jogo em quatro fases: Jogos Funcionais, Jogos de Ficção, Jogos de Aquisição e Jogos de Fabricação. Cada fase tem sua importância no

desenvolvimento da criança, permitindo que ela explore diferentes aspectos de sua cognição, emoções e interações sociais.

Além disso, Wallon assim como Vigotski, destacou a importância do papel de mediação de um professor, adulto e/ou educador em todas as fases do desenvolvimento da criança. Reconhecendo que o adulto deve ser um facilitador no jogo infantil, intervindo adequadamente para estimular o progresso e o desenvolvimento da criança. Para Wallon (1979 apud LUIZ et. al., 2014), a compreensão infantil envolve a simulação, onde o conhecimento vai da outra pessoa a si mesma e de si mesma ao outro, portanto a imitação desempenha um papel crucial nesse processo, alimentando o jogo e permitindo a expressão dos sentimentos infantis.

As três perspectivas de aprendizagem elaboradas pelos teóricos Jean Piaget, Lev Vigotski e Henri Wallon revelam insights importantes sobre o desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo e emocional das crianças, por meio do jogo. Piaget, destaca a importância do jogo para que as crianças assimilam novas informações e se adaptem ao ambiente. Vigotski, ressalta a importância do jogo, pela sua natureza colaborativa do desenvolvimento do psiquismo da criança, enfocando a interação social como um componente principal para o desenvolvimento da ZDP. Henri Wallon, complementa essas perspectivas, enfatizando que o jogo é fundamental para expressão dos sentimentos das crianças, permitindo a elas explorarem diversas experiências, adquirindo autonomia emocional e social. No próximo capítulo veremos como a EF evoluiu até chegar ao que ela é hoje e a seguir, citaremos duas concepções pedagógicas que surgiram a partir dos métodos renovadores que abordam o jogo e a sua importância pedagógica.

#### **4 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Começamos esse capítulo com um trecho do livro “Educação Física no Brasil: a História que não se contra” de Lino Castellani Filho:

Era uma vez... Um grande “quebra-cabeça”. As peças estavam todas embaralhadas aleatoriamente em cima de um enorme tabuleiro. Dispor as peças ordenadamente, compondo o quadro, era o objetivo maior a ser alcançado. O engraçado era que as peças não estavam desarticuladas de forma idêntica para todos os participantes do jogo. Alguns já as tinham – uns mais, outros menos – ordenadas. Sabia-se também que, ao final do jogo, muitos não teriam encaixado todas as peças em seus devidos lugares. Por sua vez, outros, por o terem conseguido, já estariam montando um outro quebra-cabeça, com mais peças, mais complexo (CASTELLANI FILHO, 1988, p.17).

“A duração do Jogo? A vida inteira. Seu significado? A busca da própria compreensão do mundo em que vivemos. Da percepção da nossa presença nele. A leitura da realidade...” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.17).

Lino, segue seus escritos no capítulo introdutório, de forma que parece descrever o próprio esforço para entender o contexto da EF no jogo, não somente o concreto e físico, mas o eterno jogo da vida. Envolvido por essa leitura destacamos mais alguns trechos:

A situação presente no início do jogo simbolizaria nossa visão sincrética do real. A duração do jogo, o tempo necessário para as constantes e contínuas abstrações, reflexões que conduziriam ao "concreto pensado". Algumas palavras - molhadas de simplicidade, mas nem por isso pouco significativas - nos ajudaram a seguir na montagem desse e de outros tantos quebra-cabeças. Um chegaram até nós, inclusive, sob a forma de poema:

VER AS COISAS POR FORA  
É FÁCIL E VÃO!  
POR DENTRO DAS COISAS  
É QUE AS COISAS SÃO!  
(CASTELLANI FILHO, 1988, p. 13)

E continua ele:

Quantas e quantas vezes me surpreendi inquieto, ansioso, buscando "Ver as coisas por dentro"! Se não era o poeta português Carlos Queirós que me alertava para a veleidade de "Ver as coisas por fora", era Brecht que me instigava a procurar saber  
PARA ONDE FORAM OS PEDREIROS  
NA NOITE EM QUE FICOU PRONTA  
A MURALHA DA CHINA

[...] Se lancei mão da alegoria do "Jogo de Quebra-Cabeça" para deixar passar - de forma simbólica - minha compreensão do processo de apreensão do real, é porque tenho no jogo propriamente dito um "companheiro" inseparável no trato das questões da Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 14).

Após várias reflexões em Schaff, e Carl Becker, Lino finaliza: “[...] a História é então submetida a uma reinterpretação na perspectiva dos problemas e das dificuldades do presente [...]” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 16). Por isso, entendemos ser pertinente a este estudo abordar ao menos um pouco da história da EF no Brasil, não em sua totalidade e abrangência como faz Lino, mas um pequeno recorte histórico dos principais fatos que a fizeram chegar até as concepções pedagógicas que reforçam e legitimam o jogo como parte da cultura corporal, que deve ser apreendida e estudada no campo reservado a ela, portanto o façamos...

A EF foi oficialmente introduzida nas escolas primárias do Brasil Império com a Lei n.º 630 de 1851, conhecida como Lei Couto Ferraz. No entanto, houve bastante resistência por parte dos pais, especialmente em relação às meninas, pois não viam com bons olhos a

participação de seus filhos em atividades tidas na época como não intelectuais (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2018).

Foi somente com a intervenção de Rui Barbosa e a reforma Leôncio de Carvalho, estabelecida pelo Decreto n.º 7.247 de 1879, que a Ginástica se estabeleceu de fato, tornando-se obrigatória em 1880, mas com alcance limitado devido a vários fatores sociais e geográficos. A ginástica nesse período tinha como objetivo incentivar a prática de atividades físicas para melhorar a aptidão física, higiene corporal e desenvolvimento moral, e as aulas eram realizadas regularmente nas escolas da corte no Rio de Janeiro (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2018).

Com a abolição da Escravidão no Brasil e a Proclamação da República, no final do século XIX, houve a necessidade de substituição da mão de obra escrava pelo trabalho assalariado e com isso a necessidade de formar cidadãos mais fortes e saudáveis para sustentar as atividades produtivas da sociedade capitalista em ascensão, levando ao reconhecimento da importância dos exercícios físicos ao patamar de indispensável. A EF passou a ser vista, nesse período, como essencial para impulsionar o desenvolvimento da força de trabalho e o progresso do país (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No entanto, devido à lentidão do processo de transformação das estruturas sociais, e a existência de poucas leis, a EF só veio a se tornar obrigatória em todo o país, a partir de 1937. E foi somente em 1939 que a primeira escola civil para treinar professores de EF foi estabelecida. Antes disso, as aulas eram ministradas por membros do exército, e a EF tinha naturalmente a influência higienista militar, visando a construção de um corpo saudável e forte para fortalecer a nação (PAULA; OLIVEIRA; PALMA, 2018).

Após a Ditadura do Estado Novo, novas abordagens foram surgindo, incluindo o Método Natural Austríaco e o Método Francês da EF Desportiva Generalizada. Entre a década de 1950 a 1960, o capital estrangeiro americano teve um papel significativo na economia brasileira e influenciou o sistema educacional em formação, culminando com a primeira edição da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961 (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2018).

Durante 15 longos anos a EF foi orientada para o esporte de alto rendimento, e com isso novas legislações foram estabelecidas para garantir a continuidade socioeconômica e a mudança política, incluindo as primeiras versões da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (SAVIANI, 1987, apud PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2018).

Conforme Saviani (1987 apud PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2018) nos revela, essa colaboração internacional americana, foi impulsionada pelo interesse acentuado dos Estados

Unidos em conter a expansão do socialismo em mercados subdesenvolvidos, o que acabou culminando com a Ditadura Cívico Militar de 1964.

Entre 1945 e 1964, predominou-se a tendência pedagogicista na EF brasileira, ainda sobre a influências dos modelos higienistas militares. As práticas corporais comuns incluíam ginásticas, **jogos**, brincadeiras, lutas e esportes, adaptando-se às necessidades e interesses da classe dominante. Entre 1964 e 1985, houve uma predominância da abordagem esportivista, com foco na formação de atletas para competições internacionais. No entanto, esse modelo competitivo recebeu fortes críticas devido à sua natureza excludente (DARIDO, 2012 - **grifo nosso**).

Na década de 1980, com a abertura política, houve uma mobilização significativa da sociedade civil em prol dos direitos da criança e da infância. Nesse mesmo período surgiram os modelos renovadores da EF, e novas abordagens que buscavam uma EF mais centrada nas práticas pedagógicas sistematizadas, introduzindo novas concepções de ensino (DARIDO, 2001; LORENZI, 2007).

Um dos marcos mais importantes para a EI, emergiu ainda em 1980 sobre o nome de “Programa do Terceiro Setor de Educação e Cultura” (PTSEC) precursor do atual Ministério da Educação e Cultura (MEC), nome este que perdurou por curto período. Mas mesmo assim, ainda em sua 2ª edição, lançada em 1982, enfatizou que “na infância que se define o grande potencial da personalidade humana” e, que, portanto, atividades como a EF são fundamentais e cruciais nessa faixa-etária. Na metade da década de 1980, a partir de 1985, pouco antes da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1988, o PTSEC se tornou o MEC (BRASIL, 1982 apud PRIESS et. al., 2021).

Com a ANC de 1988, promulgou-se a Constituição Federal (CF), o qual foi introduzido o artigo 227, que garantiu direitos fundamentais às crianças e adolescentes, protegendo-os da negligência, maus-tratos, violência, exploração, crueldade e opressão (LORENZI; 2007). Nesse mesmo esforço assegurou-se o direito ao Ensino Infantil, e a partir dela a LDB começou a ser elaborada (BARROS, 2008). Sua criação, de acordo com Machado (2000), “[...] colocaram na ordem do dia as questões centrais da criança e serviram para formular sinteticamente a vontade da nação sobre a educação na faixa de 0 a 6 anos”.

A análise feita por Barros (2008), revela que tanto a "Constituição Política do Império do Brasil" datada do ano de 1824 quanto a "Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil" de 1891, precursoras da CF de 1988, não abordaram especificamente o tema da educação. Dado, que a primeira tinha como objetivo principal consolidar a independência do Brasil, enquanto a segunda não tratou da educação de forma explícita.

A partir da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, a educação foi tratada de uma forma muito genérica. Esta última, que ficou conhecida popularmente como “Constituição Cidadã”, continuou com disposições semelhantes, mas foi mais ousada no sentido de elevar a educação ao status de fundamento da República, tornando-a um direito fundamental, um objetivo essencial e um direito social, refletindo as tendências das nações democráticas modernas, focadas no bem-estar e na dignidade humana (BARROS, 2008).

Finalmente, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, que reformulou o papel das crianças na sociedade brasileira. Reconhecendo-as como sujeitos de direitos, a Constituição assegurou assim a prioridade em áreas essenciais como vida, saúde, alimentação, **educação**, lazer, cultura, dignidade e proteção contra negligência, discriminação, violência e opressão (LORENZI, 2007; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, o grifo é nosso).

O ECA reforçou a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado em garantir esses direitos fundamentais às crianças, especialmente no campo do EInf. Além disso, promoveu a descentralização e participação nas políticas públicas, envolvendo a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para assegurar o cumprimento das obrigações relacionadas à educação integral das crianças (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Essas diretrizes foram essenciais para moldar o ECA como uma lei que não apenas protege, mas também promove ativamente os direitos das crianças no Brasil. O estatuto redefine o papel das crianças na sociedade brasileira, substituindo a abordagem autoritária e repressiva do antigo Código de Menores por uma perspectiva que reconhece as crianças como cidadãos plenos com direitos (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Para assegurar que os direitos das crianças seriam cumpridos, incluindo o direito à educação, o ECA envolveu órgãos como o Conselho Tutelar e organizações da sociedade. Representando um marco importante no reconhecimento e na promoção dos direitos das crianças no Brasil (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Em dezembro de 1996, foi finalmente promulgada a LDB, que consolidou as posições tomadas desde a CF de 1988 e a partir daí estabeleceu-se as bases para um novo patamar na política de Educação Infantil (MACHADO; BARROS, 2000; 2008). A LDB de 1996 teve uma contribuição fundamental para a EI ao situá-la como a primeira etapa da educação básica (EB), conforme estabelecido no Art. 29. Significando que a EI não era apenas uma

etapa inicial na pirâmide educacional, mas também o ponto de partida para a formação cidadã, começando desde o nascimento (BRASIL, 1996).

Esse conceito de EB, que inclui a EI, reflete uma compreensão global de que toda pessoa deve ter uma base educacional ampla e extensa desde o início da vida, para se integrar e participar efetivamente na sociedade moderna. Antes disso, conforme Barros (2008), as crianças brasileiras com menos de sete anos não tinham direito à educação. Embora a CF de 1988 reconhecesse a EI como um direito da criança, uma escolha da família e uma responsabilidade do Estado, a obrigação de oferecer creche e pré-escola para crianças de zero a seis anos no Brasil, conforme o artigo 208, inciso IV da CF previa, só foi alcançada com a LDB de 96 (BARROS, 2008).

No que se refere a EF na EI, no capítulo 2, da LDB de 1996 encontramos: “[...] a educação física integrada à proposta pedagógica da escola é componente obrigatório na Educação Básica (formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio) e da Educação Superior”. No artigo 26, § 3º, lemos: “[...] a educação física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar [...]”. Dessa forma, perante a lei a EF está inserida no currículo da EI, desde 1996, sobre o qual deve-se articular às outras disciplinas das demais áreas do conhecimento para compor o projeto político-pedagógico das escolas, visando a formação integral das crianças nos mais diferentes aspectos (BRASIL, 1996 apud PRIESS et. al., 2021).

A compreensão da história da criança e os marcos legais que apoiaram a constituição dos seus direitos à Educação é parte relevante para o nosso estudo, principalmente no contexto atual, onde cada uma delas é encarada como um ser único, moldado por uma complexa interação entre fatores sociais, emocionais, psicológicos e físicos.

Portanto, reconhecer que embora os estudos do desenvolvimento infantil, e todo movimento envolvido sobre a mudança de paradigma da infância remonte o berço da civilização Europeia. Para que esses mesmos direitos fossem efetivados no Brasil, haja visto nosso nascimento pré-maturo em berço de palha em uma colônia de exploração, houve-se então a necessidade de mobilizações para a criação de uma Constituição Federal Cidadã, que assegurou a criação de políticas públicas nas diversas áreas, envolvendo mobilizações sociais para redefini-las, reelaborá-las e readequá-las.

Como uma sociedade democrática de direito, ainda buscamos legitimar a Educação, a EF, e todas as práticas pedagógicas aos modelos das nações mais desenvolvidas. Mas um ponto positivo vindo através desse recorte histórico é que já conseguimos avançar grandes

passos por meio das lutas empreendidas no passado e que continuam na contemporaneidade. A seguir conheceremos um pouco das abordagens pedagógicas que regem a EFE com destaque às que priorizam o conteúdo Jogo que é o tema central de nossa pesquisa, e na sequência os marcos legais que foram mais importantes para formação da EF Infantil.

#### **4.1 Abordagens Pedagógicas da Educação Física que contemplam o Jogo**

Conforme vimos no capítulo anterior, Darido (2001), reafirma que os conteúdos escolares têm um caráter histórico, e foram sendo elaborados e reelaborados conforme as necessidades e interesses da sociedade emergente de cada época. Portanto, tanto a criança (sujeito da ação educativa) quanto a educação (que atua sobre ela) passaram por muitos eventos até chegar ao modelo que é hoje, e não aconteceu diferente com a EF. Pois, primeiro recebeu influências da área médica e militar, com destaque nos discursos pautados na higiene, na força, na saúde e na eugenia, herdado dos médicos higienistas europeus e das forças armadas emergentes, para constituição de uma nação forte em desenvolvimento.

Logo após, recebeu influência do método francês, principal referência no início da EF brasileira, o qual preconizava uma disciplina orientada em princípios anátomo-fisiológicos, visando um desenvolvimento harmônico do corpo, que culminava com a manutenção e melhoria do funcionamento dos órgãos na idade adulta. Nesse método, buscava-se implicitamente um homem adestrado, obediente, submisso e respeitador das autoridades superiores sem posicionamento crítico, portanto, não havia intenção, muito menos comprometimento com ensino de conceitos de quaisquer espécies (BETTI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992 apud DARIDO, 2001).

Logo em seguida a EF sofreu uma forte influência do Método Desportivo Generalizado, que buscou acentuar o caráter formal da ginástica, incluindo o conteúdo esportivo, com ênfase ao esporte espetáculo. Nesse contexto, o Jogo Esportivo, foi notado como um meio privilegiado, sendo que através deles os alunos descobriam suas vocações de acordo com suas aptidões, gostos e preferências, formando atletas de alto rendimento (BETTI, 1991 apud DARIDO 2001).

Segundo Listello (apud DARIDO, 2001), o jogo esportivo, procurou trabalhar o lado cooperativo e coletivo, buscando aos seus adeptos o conhecimento sobre si e a preparação para a vida. Os objetivos do método desportivo generalizado era iniciar os alunos nos diferentes esportes, orientando-os nas diferentes modalidades, para orientá-los para

especializações, desenvolvimento e aperfeiçoamento de atitudes e gestos, ensinando-os a desenvolver um gosto atenuado pelo belo, pelo esforço e pela performance, provocando assim as necessidades de higiene e de constituir um atleta de alto nível (DARIDO, 2001).

Em 1970, em consonância com os interesses do capital estrangeiro, o governo militar procurou apoiar a EF nesse modelo esportivista generalizado na escola, objetivando por meio de seus conteúdos a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável, desmobilizando assim qualquer tipo de oposição à hegemonia, associando o esporte a ideia de nacionalismo e patriotismo (BETTI, 1991 apud DARIDO 2001).

Foi somente a partir da década de 1980, em função do novo cenário político, que as críticas ao esporte de alto rendimento para a escola puderam enfim serem ouvidas, fazendo emergir assim, o movimento renovador, que buscou legitimar uma EF com base em propostas contra hegemônicas, elaborando métodos e conteúdo que a tornassem mais próxima da realidade e da função escolar crítica e emancipatória (DARIDO, 2001).

Dentre as abordagens que tiveram maior impacto sobre a EF, conforme Darido destaca, estão a “psicomotora-desenvolvimentista, construtivista-internacionalista, estas duas primeiras de vertente **não críticas**, com maior enfoque *psicológico*, oriundas principalmente de **Piaget**. E **as críticas** composta pelas abordagens crítico-superadora e crítico emancipatório influenciado por **Vigotski**. Além desses modelos surgiram também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) - para área da EF e a proposta de jogos cooperativos e saúde renovada. Esta última, a nosso ver, nada mais foi do que uma reformulação da concepção hegemônica, a aptidão física. Estas três proposições defendidas por Darido (2001) como abordagens da EF, à época, são hoje questionadas por ela mesmo se deveriam ser interpretadas como abordagens pedagógicas da educação física. Segundo a própria Darido (2001), constituíram-se de forma distinta das demais, mas que versavam sobre uma nova perspectiva pedagógica.

Dentre as abordagens destacadas por Suraya Darido, todas elas contemplam o jogo como conteúdo e atividade implícita. No entanto, para não se estender muito iremos apresentar 4 delas, sendo 2 da vertente **não-crítica, psicomotora** e interacionista-construtivista), e 2 da vertente **crítica**, crítico-superadora e crítico-emancipatória. Estas abordagens pedagógicas foram selecionadas com base nos critérios de entendimento de que elevam o jogo como elemento exponencial, ou seja, com potencial na valorização do fenômeno formativo. Dando o destaque a ele como ferramenta pedagógica e estratégica metodológica de ensino. Portanto, sigamos para as próximas seções.

#### **4.1.2 Concepções e Abordagens não críticas da Educação Física**

A influência das concepções e abordagens psicológicas não críticas, baseadas principalmente nos estudos de Jean Piaget, desempenharam um papel significativo no contexto educacional brasileiro. Piaget (1896-1980), desenvolveu uma teoria abrangente sobre o desenvolvimento cognitivo, destacando a importância das interações sociais e da adaptação ao ambiente na formação do conhecimento infantil. No Brasil, as ideias de Piaget foram amplamente adotadas e adaptadas, moldando a maneira como a psicologia educacional e o ensino foram concebidos e praticados (DARIDO, 2001).

Neste capítulo, exploraremos as diferentes formas como as concepções de Piaget foram incorporadas nas práticas educacionais da Educação Física no Brasil, destacando sua influência na formação das abordagens não críticas. Veremos como as teorias piagetianas moldaram a compreensão dos educadores brasileiros sobre a aplicação dos Jogos, destacando elementos do desenvolvimento, motor, cognitivo, social e afetivo. Promovendo uma visão centrada na criança, na interação e na construção ativa do conhecimento.

Por meio dessa análise, pretendemos oferecer uma visão clara das concepções e das abordagens não críticas de vertente psicológica influenciadas por autores de renome como Piaget e Le-Bouch, destacando sua relevância e impacto no campo da EF nacional.

##### **4.1.2.1 Abordagem Psicocinética-Psicomotora**

Segundo Darido (2001). A abordagem psicomotora, criada pelo professor francês Jean Le Bouch, (1986), surge da necessidade de suprir as deficiências da EF tradicional, expandindo seus limites biológicos para incluir conhecimentos de origem psicológica. Conforme Andrieu e Nóbrega a abordagem Psicocinética, vale-se:

[...]da prática de jogos e atividades de livre expressão como: jogos dramáticos, jogos de imaginação, jogos a partir de temas musicais), que conduz à possibilidade de “aprendizagem rápida”, pensada a partir da percepção do corpo, respeitando o desenvolvimento da criança”, rejeitando em sua proposta a aprendizagem técnica. Sendo assim, as crianças terão vivências com objetos de forma global, através de atividades espontâneas, possibilitando variar e ajustar as vivências e refiná-las posteriormente, tanto para utilização no lazer, como no plano profissional. (ANDRIEU; NÓBREGA, 2018, p. 1046)

Partindo dos enunciados acima, conforme os autores, parece-nos claro afirmar que a Psicocinética-Psicomotora, considerando-se a época na qual foi elaborada, já apresentava indícios e posições que ensejavam reflexões importantes sobre o corpo e o movimento no campo da EF. E, ao mesmo tempo, tinha o jogo como instrumento e meio de desenvolvimento da criança. “Assim, a psicomotricidade advoga por uma ação educativa que deva ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade” (LE BOUCH, 1986 apud DARIDO 2001, p. 9).

#### 4.1.2.2 Concepção Construtivista-Interacionista

A concepção Construtivista-Interacionista, de acordo com Darido (2001), sofreu influência da psicomotricidade, tanto na questão da formação integral, como na inclusão das dimensões cognitivas e afetivas ao movimento humano. Mas, além disso, o diferencial é que ela passou a discutir a questão do objeto da EF escolar, e assim como na proposta precursora, abarcou as faixas etárias até os 10 ou 11 anos. A esse respeito, Darido tece o seguinte comentário:

A principal vantagem desta abordagem é a de que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal. Porém, desconsidera a questão da especificidade da Educação Física. Nesta visão o que pode ocorrer com certa frequência, é que conteúdos que não tem relação com a prática do movimento em si poderiam ser aceitos para atingir objetivos que não consideram a especificidade do objeto, que estaria em torno do eixo corpo/movimento (DARIDO, 2001, p.10).

Um dos principais pensadores e adeptos a concepção construtivista-interacionista é o brasileiro João Batista Freire que conforme Darido:

[...] teve o mérito de levantar questão da importância da Educação Física na Escola considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente a situação formal de ensino, porque a criança, como ninguém, é uma especialista em brinquedo.” E que, portanto, dever-se-ia resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, incluindo as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural lúdico das crianças (FREIRE, 1989 apud DARIDO, 2001, p.10).

Ainda nas palavras de Darido (2001 p.10), “[...] o método construtivista-interacionista, propõe uma alternativa aos métodos diretivos, tão impregnados nas práticas de EF. Nesse sentido, o aluno constrói seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas. Portanto, nessa proposta “[...] o jogo enquanto conteúdo/estratégia tem papel

privilegiado, pois é considerado o principal modo de ensinar.”, sendo, portanto, um instrumento pedagógico vital e um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende. Sendo que este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança (DARIDO, 2001).

Portanto, essa abordagem reconhece no jogo um conteúdo central, uma estratégia de aprendizado em potencial, mas entende que para ser efetivo este deve ocorrer em um ambiente lúdico e prazeroso para que as crianças aprendam, enquanto estimula a interação social e o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas (DARIDO, 2001).

### **4.1.3 Concepções e Abordagens críticas da Educação Física**

As abordagens de vertente crítica representam um marco significativo no entendimento do desenvolvimento humano e da prática pedagógica contextualizadas. Estas abordagens destacam a importância das interações sociais, da cultura e do contexto da formação da consciência na aprendizagem das crianças.

No contexto específico da EF, essas ideias revolucionaram a maneira como os educadores compreendem e promovem o desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos. Por meio da análise das 2 vertentes, pretendemos oferecer uma compreensão das concepções e abordagens de vertente crítica da EF Brasileira, destacando sua relevância e contribuição para o uso do conteúdo nas metodologias de jogos na formação integral dos alunos no contexto educacional brasileiro.

#### **4.1.3.1 Abordagem crítico-superadora**

A discussão crítica da EF foi abordada por Medina (1983); Costa (1984); Ghiraldelli (1988); mas, principalmente, pelo Coletivo de Autores (1992) no Brasil. Para Darido (2001), a concepção crítico superadora enfatiza a importância de considerar questões de poder, interesse e contestação no processo de ensino. Para isso, eles propõem uma leitura crítica da realidade dos alunos, utilizando o jogo, como conteúdo da cultura corporal, como um meio de ensino que transcende as barreiras autoritárias, o qual estes devem promover a reflexão crítica dos estudantes. O jogo, como elemento lúdico da cultura corporal nesse contexto, torna-se uma ferramenta para estimular a reflexão e a compreensão das estruturas sociais.

O Coletivo de Autores (1992) entende o jogo como uma invenção humana na qual a intencionalidade e curiosidade resultam em um processo criativo para modificar imaginariamente a realidade e o presente. O jogo, nesse sentido, atende muito bem às necessidades das crianças, especialmente a necessidade de ação. É visto como um fator de desenvolvimento, que estimula o pensamento. Pois, durante o jogo, a criança desenvolve sua vontade, torna-se consciente de suas escolhas e decisões, e o jogo se torna fundamental para mudanças nas necessidades e na consciência.

Em suma, Lino Castellani Filho, Valter Bracht, Celi Nelza Taffarel, Micheli Ortega Escobar e Elizabete Varjal (1992), entendem que o propósito ou objetivo do jogo, como elemento da cultura corporal, torna-se mais presente e marcante à medida que a criança se desenvolve. E que com isso, por meio do jogo, ela vai evoluindo de situações imaginárias com regras ocultas até jogos com regras claras e precisas, onde a situação imaginária é oculta. Por isso, eles ressaltam que é importante promover discussões sobre as situações de violência criadas pelo jogo e as regras para seu controle, por meio das metodologias de ensino postuladas em sua obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”, publicado pela editora Cortez em 1992 (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em suma, eles entendem que a rigidez das regras, torna o jogo mais tenso, fazendo exigir mais atenção e regulação da atividade da criança, e que por meio do desenvolvimento de tais regras, permite à criança perceber uma transição maior do jogo para o trabalho, fazendo-a refletir mais sobre as questões de poder, de interesses, favorecendo e criando a reflexão acerca da contradição emancipação x aceitação sobre as regras impostas pela sociedade capitalista. Fazendo emergir um novo tipo de homem, mais consciente para compreender e transformar a realidade social. Portanto, os conteúdos teóricos e metodológicos, devem criar programas de jogos com diferentes propostas para cada série/ano, considerando assim a memória lúdica da comunidade e do contexto do aluno, e apresentando também jogos de diversas regiões brasileiras e de outros países, para ampliar seu repertório cultural (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

#### **4.1.3.2 Abordagem crítico-emancipatória**

Elenor Kunz (1994 apud DARIDO, 2001), em sua obra intitulada "Transformação didático-pedagógica do esporte", aborda a perspectiva crítico-emancipatória na EF, inspirada nos preceitos da teoria crítica da Escola de Frankfurt. Nesse contexto, Kunz defende um

ensino que liberte os alunos de ilusões e interesses falsos, criados pela visão de mundo imposta pelo conhecimento convencional. Para ele, o ensino crítico, por meio de seus conteúdos, sendo o jogo um deles, deve questionar e compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade, desafiando convicções, interesses e desejos preestabelecidos.

O autor destaca, ainda, a importância do ensino crítico ao permitir que os alunos compreendam as estruturas autoritárias da sociedade e questionem suas convicções e desejos. Nesse contexto, a linguagem desempenha um papel fundamental, servindo como expressão dos entendimentos do mundo social e possibilitando a participação ativa dos alunos em decisões coletivas (DARIDO, 2001).

Na abordagem crítico-emancipatória, o papel do professor envolve confrontar os alunos com a realidade do ensino, incentivando-os a descobrir formas bem-sucedidas de participação em atividades físicas e todos os seus conteúdos. Esse processo, denominado de "transcendência de limites", implica nas fases de descoberta, expressão e questionamento, onde os alunos manipulam experiências, as comunicam verbalmente ou por meio de representações cênicas e, por fim, questionam suas próprias aprendizagens para compreender seu significado cultural (KUNZ, 1994 apud DARIDO, 2001). Dessa forma, os elementos da cultura do movimento (esporte, jogo, dança, lutas, ginástica, etc.), ou seja, a compreensão contextualizada e crítica dos conteúdos da educação física por parte do aluno, segundo Kunz (1994), é meio potente para a promoção de sua emancipação. Vemos, dessa forma, o jogo como elemento cultural essencial no contexto escolar para o desenvolvimento da consciência crítica do estudante.

#### **4.1.3.3 Percepções sobre as abordagens críticas e não críticas**

As abordagens psicocinética-psicomotora, construtivista-interacionista, crítico-superadora e crítico-emancipatória apresentam diferentes perspectivas sobre a importância dos jogos na formação integral da criança na EF, refletindo visões variadas sobre como o jogo pode ser utilizado como conteúdo pedagógico.

Em resumo, cada abordagem oferece uma perspectiva única sobre a importância dos jogos na formação integral das crianças e na EF. Enquanto a psicocinética-psicomotora valoriza o desenvolvimento global da criança por meio de atividades de livre expressão, a concepção construtivista-interacionista enfatiza o jogo como uma estratégia de aprendizado

que estimula a interação social e o desenvolvimento autônomo. Por sua vez, as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória consideram o jogo como uma ferramenta para promover a reflexão crítica, questionar estruturas sociais e estimular a emancipação dos alunos, sendo essenciais para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo ao seu redor.

É importante destacar que a partir dos movimentos renovadores, surgiram as propostas pedagógicas inovadoras, advinda das reflexões, que contestavam a EF tradicional, sobretudo, sob como ela se apresentava na época, o Coletivo de Autores (1992, apud MARINHO, 1985) destaca o surgimento de vertentes do movimento "humanista", baseados na psicologia humanista de Maslow e Rogers, que enfatizava os princípios filosóficos centrados no ser humano, questionando as abordagens comportamentalistas. Concordamos, com essa colocação feita pelo Coletivo de Autores (1992) de que a educação integral deve formar o homem, com ênfase nas suas relações interpessoais frente ao desenvolvimento da natureza intrinsecamente boa das crianças.

Assim, a EF, os movimentos renovadores transformaram a maneira como essa disciplina era ensinada nas escolas. Essas abordagens pedagógicas, trouxeram uma concepção educacional mais centrada nas relações estabelecidas entre o sujeito, a escola e a sociedade, considerando suas especificidades, seus interesses e suas potencialidades, ao invés de apenas focar em padrões rígidos e tradicionais de ensino (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A seguir vamos conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Área da EF, e os seus pressupostos metodológicos, que foram influenciadas tanto pela psicomotricidade espanhola quanto pelos modelos renovadores críticos e não críticos que já discutimos anteriormente.

#### **4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais e mudanças nas Leis Educacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados no Brasil a partir da década de 1990, representando um marco importantíssimo nas políticas educacionais do país. Eles sofreram influências tanto do modelo educacional espanhol quanto dos movimentos educacionais nacionais renovadores, incluindo a teoria crítica e a não crítica, estabelecendo diretrizes curriculares para diversas disciplinas, incluindo a EF, promovendo assim, uma abordagem mais holística e humanizada no processo educativo.

Posteriormente aos PCNs, a legislação educacional brasileira evoluiu com novas propostas e renovações para a Educação Infantil. Nesse percurso, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e os Referenciais Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) ambos foram documentos importantes que orientaram os rumos que a EFI deveria tomar, enfatizando a importância do brincar, do movimento e da expressão corporal no desenvolvimento das crianças.

Por fim, o marco histórico mais recente, foi a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2018, que representou um avanço significativo na legislação educacional brasileira. Estabelecendo as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, alinhando-se com os princípios dos PCNs e integrando as contribuições das DCNEIs e RCNEIs.

A BNCC enfatiza a importância do desenvolvimento integral das crianças, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também sociais, emocionais e físicos, reforçando a relevância da EF e do movimento como componentes essenciais na formação da cultura corporal das crianças brasileiras. Nos tópicos a seguir vamos conhecer um pouco a respeito dessas importantes legislações que marcaram como a EF é encarada no EInf.

#### **4.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**

Retomando a história... O MEC, através da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), “inspirado no modelo educacional espanhol, mobilizou a partir de 1994 um grupo de pesquisadores e professores no sentido de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)” (Darido, 2001, p.14). Em 1997, foram divulgados materiais relacionados aos primeiros e segundos ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), seguidos pelos documentos dos terceiros e quartos ciclos (5ª a 8ª séries) e em 1998, incluindo também um documento específico para a disciplina de EF. Até que no ano de 1999, os PCNs do Ensino Médio (PCNEM) foram publicados por uma equipe distinta daquela responsável pelos do Ensino Fundamental, supervisionada pela Secretaria de Ensino Médio e pelo MEC (DARIDO, 2001 apud BRASIL, 1999).

Segundo o grupo responsável pela elaboração dos PCNs, esses documentos tiveram o propósito fundamental de auxiliar na criação ou adaptação dos currículos dos estados e municípios. Eles tinham como objetivo interagir com as propostas e experiências já existentes, estimulando discussões pedagógicas internas nas escolas e fomentando o desenvolvimento de projetos educacionais. Além disso, visava-se servir como material reflexivo para orientar a prática dos professores. Os PCNs abordam temas transversais como

Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, além de diretrizes específicas para cada componente curricular (DARIDO, 2001).

A proposta delineada na área da EF para os terceiros e quartos ciclos, apresentaram avanços significativos e oportunidades importantes para a disciplina. Embora muitas dessas ideias já estivessem contempladas nas abordagens dos modelos renovadores, presente em trabalhos de vários autores brasileiros e em discussões acadêmicas, como vimos anteriormente (DARIDO, 2001).

Os PCNs contribuíram para a organização desses conhecimentos, integrando-os em várias dimensões. A escolha da cidadania como princípio norteador, por exemplo, implicou que a EFE tinha como dever formar alunos capazes de participar em atividades corporais com respeito mútuo, dignidade e solidariedade, valorizando e respeitando a diversidade cultural. Defendendo, também, que o aluno deve reconhecer-se como parte do ambiente, adotando hábitos saudáveis e compreendendo a diversidade de padrões de saúde e beleza nos diferentes grupos sociais, além de reivindicar espaços apropriados para atividades físicas e de lazer (DARIDO, 2001).

Nesse sentido, Darido (2001) destaca três aspectos cruciais da proposta dos PCNs na área de EF, o qual são a inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais. A proposta destaca uma EF inclusiva, direcionada a todos os alunos sem discriminação. Além disso, enfatiza a necessidade de articular o fazer com o saber e a compreender o que está fazendo, identificando as dimensões dos conteúdos e relacionando as atividades físicas aos grandes problemas da sociedade brasileira, sem perder de vista seu papel de integrar o cidadão na cultura corporal. Estes desafios representaram uma oportunidade significativa para os profissionais da área, promovendo uma melhoria na qualidade das aulas de EF e abrindo o espaço para o surgimento de novas legislações educacionais, como veremos nos próximos tópicos (BRASIL, 1998 apud DARIDO, 2001).

#### **4.2.2 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**

A RCNEI, foi elaborada pelo MEC em parceria com especialistas da área e educadores, sendo lançada somente em 1998. Seu intuito era “guiar e embasar a reflexão dos conteúdos, objetivos e orientações didáticas escolares”. Antes disso, não havia um documento nacional que orientasse de forma específica o trabalho pedagógico na EI. Em geral, o contexto educacional para as crianças pequenas era marcado por uma diversidade de práticas, sem uma uniformidade nas abordagens pedagógicas, o que levava a desigualdades na qualidade da

educação oferecida (BRASIL, 1998 apud PRIESS et. al., 2021).

Embora não faça menção direta à EF, é possível encontrar nos seus escritos da 1ª versão, aspectos referentes ao “corpo” e ao “movimento”, que são objetos de estudo e de intervenção da EF. Para melhor compreendê-los, vamos ler o trecho do documento na íntegra:

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem estar; Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido; e expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos, avançando no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (BRASIL, 1998 apud PRIESS, et. al., 2021, p.16).

Portanto, a edição inaugural do RCNEI de 1998 já incorporava os princípios fundamentais da EF, marcando um significativo evento para a EI, especialmente para crianças em idade pré-escolar. Esse referencial reconhece a importância do desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social das crianças desde seus primeiros anos. Na EI, especialmente a EF desempenha um papel crucial ao oferecer experiências que estimulam o movimento corporal, a coordenação motora, a socialização e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (BRASIL, 1998).

A RCNEI destaca não apenas o **preparo e o aprendizado escolar**, mas também o **desenvolvimento físico e emocional integral das crianças**. Para isso, **ênfatisa a necessidade de práticas educativas que promovam atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e exercícios físicos adequados à faixa etária, permitindo que as crianças explorem seus corpos, compreendam limites e possibilidades, e aprendam a conviver em grupo**. Além disso, **sublinha a importância de um ambiente educacional que proporcione o desenvolvimento da expressão corporal, valorizando atividades que promovam o equilíbrio, a coordenação, a lateralidade, a compreensão de espaço e tempo, bem como o respeito às diferenças individuais** (BRASIL, 1998, grifo nosso).

A EF na EI, conforme preconizado pela RCNEI, **vai além de simples atividades recreativas, tornando-se uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento global das crianças**. Ao promover o movimento e a interação social de maneira educativa e recreativa, **a EF contribui de forma significativa para a formação integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo de maneira saudável e equilibrada** (BRASIL, 1998, grifo nosso).

### **4.2.3 Mudanças na abrangência e obrigatoriedade na Educação Infantil**

De acordo com Corsino (2003 apud PRIESS et. al., 2021), em 16 de maio de 2005, a Lei Federal nº 11.114, alterou os Arts. 6º, 30º, 32º e 87º, da LDB de 1996, visando instituir o Programa Nacional de Inclusão de Jovens ou (Projovem), um programa voltado para a educação e qualificação profissional de jovens em situação de vulnerabilidade social, estabelecendo as diretrizes e os parâmetros para a inclusão educacional e social desses jovens.

O programa tinha como meta oferecer oportunidades de educação formal, preparação para o mercado de trabalho e inclusão social para jovens que não concluíram o ensino fundamental, proporcionando-lhes uma chance de aprimorar suas habilidades educacionais e profissionais. Uma das alterações modificou a abrangência da EI, que definiu que as crianças com 6 anos completos fossem matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental (EF), e com isso a EI passou a ficar responsável por atender crianças dos 0 aos 5 anos (CORSINO, 2003 apud PRIESS et. al., 2021).

Em 11 de novembro de 2009, por meio da Emenda Constitucional n.º 59, determinou-se a obrigatoriedade da EB a partir dos 4 anos. Essa extensão foi incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de EI (BRASIL, 2009).

### **4.2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

Conforme Costa e Cruz (2021), as DCNEI (BRASIL, 2009) foram “[...] elaboradas com a finalidade de orientar a organização de propostas pedagógicas na EI” (Art. 1º). Tal dispositivo, de caráter mandatório, criou a possibilidade de planejamento e realização de um trabalho pedagógico que tenha a criança como centro do processo educativo e as interações e brincadeiras como eixos das práticas.

Dessa forma, as novas Diretrizes, estabelecidas em 2009, foram recebidas na comunidade como um marco crucial na história da EI brasileira. Esse reconhecimento não se deve apenas ao seu conteúdo normativo e conceitual, que representa um avanço significativo em relação à resolução anterior, mas também à sua elaboração democrática (BRASIL, 2009).

Ao longo de mais de um ano de trabalho, diversas entidades, órgãos e pessoas ligadas à área estiveram envolvidos, conferindo um caráter participativo ao processo. É relevante salientar algumas ideias fundamentais presentes nesse documento, especialmente no que diz respeito às definições essenciais no âmbito da EI, dado o seu caráter obrigatório para as

propostas pedagógicas municipais destinadas a essa faixa etária (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015).

Ao conceituar “criança”, Flores e Albuquerque (2015, p.15), as DCNEI a consideram:

Sujeito histórico e de diretos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, CNE/CEB, Resolução 05/09, artigo 4º, 2009ª)

Ao situar a educação das crianças pequenas no escopo da educação nacional, as DCNEI trazem e reafirmam a seguinte definição, conforme (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p.15):

Primeira Etapa da Educação Básica, oferecida em Creches e Pré-escola, as quais se caracterizam como Espaços Institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, CNE/CEB, Resolução 05/09, artigo 5º, 2009ª)

Conforme Flores e Albuquerque (2015), para definir o Currículo, as DCNEI adotam o seguinte critério:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009ª)

As atuais DCNEI, não só reafirmam, mas ampliam o entendimento do papel da criança na sociedade, na família e na escola, reconhecendo-a como um cidadão de direitos desde o seu nascimento, incluindo o direito à educação conforme estabelecido na CF de 1988.

Essas diretrizes qualificam esse direito, definindo a escola como um espaço coletivo que valida a experiência de infância das crianças. Isso é alcançado por meio de um currículo que valoriza as práticas sociais e culturais das crianças e de suas comunidades, proporcionando oportunidades para a expansão do conhecimento sobre si mesmas, os outros e o mundo (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015).

Para concretizar essas ideias na EI, as DCNEI são baseadas em cinco princípios educativos: diversidade e singularidade, democracia, sustentabilidade, participação, indissociabilidade entre educar e cuidar, ludicidade e brincadeira, e estética como experiência individual e coletiva (BRASIL, 2009c, p.56). O documento do MEC, "Práticas Cotidianas na EI – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares" (2009c), explora como esses princípios são implementados nas práticas diárias da escola e como as crianças vivenciam esses princípios em seu ambiente educacional.

O pensamento pedagógico tem como objetivo de investigação os sistemas de ação inerentes às situações educativas, ou seja, a materialização da experiência educativa. A pedagogia descreve, problematiza, questiona e complementa. Assim, onde estiver presente uma situação de produção de conhecimento de saber, de aprendizagem, onde houver uma prática social de construção de conhecimentos, também estará presente uma pedagogia (BRASIL, 2009c, p.42)

Dessa forma, Zamdominegue (2018, apud BITTENCOURT 2021), destaca que nas orientações desse documento, "o corpo e os movimentos são situados como linguagem, especificando as formas de expressão das crianças" (p.7). Sendo possível destacar que sua configuração educativa "tem-se o potencial pedagógico na compreensão dos jogos como objetos" (p.8) no sentido de valorizar "o sujeito criança e seus produtos culturais, reconhecendo a forma singular como as crianças aprendem, ser e agir no mundo, e a criança como coprodutora de práticas interessantes no cotidiano escolar" (p.8).

Dessa forma, reforçando a afirmação no âmbito de políticas públicas, faz-se necessário conhecer o último e mais recente marco histórico na EI, que também representou uma reafirmação dos direitos à educação inerentes à criança. No próximo item abordaremos a BNCC e as transformações que ela marcou para a EF no EI.

#### **4.2.5 Base Nacional Comum Curricular**

Conforme vimos anteriormente, o processo evolutivo da educação no Brasil até chegar à BNCC, foi marcado por uma série de eventos importantes e significativos, que culminaram com a elaboração de um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da EB.

Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. Esse percurso histórico reflete o esforço contínuo do país em melhorar a qualidade da educação, especialmente na EI (BRASIL - BNCC, 2018).

A CF de 1988 foi o ponto de partida, pois previu a necessidade de estabelecer conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, garantindo uma formação básica comum e respeitando a diversidade cultural do país. Posteriormente, a LDB de 96 estabeleceu a Base Nacional Curricular (BNC) para a EB, incluindo a EI. Essas legislações foram as pioneiras e mais importantes na busca por uma educação mais uniforme e de qualidade para todas as crianças (BRASIL - BNCC, 2018).

A criação dos PCNs para o Ensino Fundamental I e II, proporcionou orientações claras para professores e escolas, estimulando a reflexão sobre práticas pedagógicas e a busca por abordagens inovadoras. Além disso, outros programas, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foram implementados para melhorar a qualidade da educação em diferentes níveis (BRASIL - BNCC, 2018).

A realização das Conferências Nacionais de Educação (CONFEF), permitiu a participação ativa de especialistas, educadores, gestores e centenas de pessoas da sociedade civil na discussão das políticas educacionais, incluindo a necessidade da BNCC como parte do Plano Nacional de Educação. Esses eventos foram essenciais para criar um ambiente propício ao diálogo e à colaboração e, portanto, fundamentais para a construção de políticas públicas educacionais sólidas (BRASIL - BNCC, 2018).

A elaboração da BNCC envolveu um processo cuidadoso e participativo, com a contribuição de diversos atores educacionais, desde professores até especialistas e gestores. A realização de seminários, audiências públicas e a criação de comitês de debate foram estratégias adotadas para garantir que a BNCC refletisse as necessidades e realidades das escolas em todo o país. Foram disponibilizadas diferentes versões da BNCC para consulta pública, demonstrando o compromisso com a transparência e a inclusão, permitindo que as vozes de educadores e comunidades fossem ouvidas (BRASIL - BNCC, 2018).

Finalmente, houve a homologação da BNCC em dezembro de 2017, que representou o marco histórico mais importante até agora para a educação brasileira. Esse documento estabelece as competências, habilidades e conteúdos essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória educacional (BRASIL - BNCC, 2018).

Na EI a BNCC oferece diretrizes claras e fundamentais, destacando a importância do brincar, da interação social e do desenvolvimento integral das crianças, valorizando assim a formação inicial e essencial na jornada educacional de cada indivíduo (BRASIL - BNCC, 2018).

A BNCC, na etapa da EI, determina interações como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, definindo direitos de aprendizagem e desenvolvimento inerentes às crianças. Nela, propõem-se objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por campos e experiência e faixas etárias. Ressaltando a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas e de acompanhar a progressão das aprendizagens e desenvolvimento (BRASIL - BNCC, 2018).

No que tange a EF na EI, foram propostos seis eixos estruturantes das práticas pedagógicas e das competências, juntos, expressam direitos de aprendizagem e

desenvolvimento inerente à criança, dentre os quais senão todos, quase todos se manifestam na EF na EI.

Leiamos na íntegra:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL - BNCC, 2018, p.38).

Em resumo, o processo evolutivo da educação até chegar à BNCC foi marcado por um esforço contínuo para melhorar a qualidade da educação no Brasil. A partir de uma série de marcos legais, conferências, programas e debates, o país construiu um documento que representa um avanço significativo na definição dos rumos da educação básica, especialmente na EI. A BNCC oferece orientações valiosas que reconhecem a importância do desenvolvimento integral das crianças, promovendo assim uma base sólida para o futuro educacional e social de cada indivíduo (BRASIL - BNCC, 2018).

Após apresentar a linha do tempo da EF na EI, pretendemos a partir dos próximos capítulos discutir o Jogo e as suas especificidades como conteúdo e a importância implícita no desenvolvimento integral da criança, portanto sigamos.

## **5        RETORNANDO AO JOGO**

Após explorarmos a história da EF Brasileira, reconhecendo os fatos históricos sociais do qual ela foi precedida até chegarmos a sua atual configuração, vamos explorar elementos centrais de nosso estudo - o jogo.

### 5.1 Polisssemia do jogo/difícil conceituação etimológica

Iniciamos este capítulo com a epígrafe de Guiles Brougère que nos incita: “Não podemos agir como se dispuséssemos de um termo claro e transparente, de um conceito construído. Estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e, às vezes, ambígua.” (BROUGÈRE, 1998 apud CARNEIRO, 2012, p.16)

Isso se justifica, ao buscar-se uma definição de jogo no Dicionário. Carneiro lançou-se a essa difícil missão e obtiveram-se os seguintes resultados:

[...] ação de jogar, folguedo, **brincar, divertimento**. / O que serve para jogar: comprar um jogo de dama. / Exercício ou divertimento sujeito a certas regras: jogo de futebol. / Passatempo em que se arrisca dinheiro: uma dívida de jogo. / Divertimento público composto de exercícios esportivos: os Jogos Olímpicos. / Maneira de jogar. / As cartas ou peças de cada jogador: ele está com um bom jogo. / Vício habitual de jogar: entregar-se ao jogo. / Cada uma das partidas ou mãos em que se divide o jogo. / Série completa de objetos emparelhados que formam um todo: um jogo de chaves. / A parte da armação de um carro onde estão as rodas: o jogo dianteiro. / Mecanismo de direção de um veículo. / Manejo de uma arma: jogo de pau. / Escárnio, motejo. / Manha, astúcia; plano, desígnio: conheço o jogo dele. / Nome de vários aparelhos da Física. / Jogos de azar, aqueles que se ganham ou perdem mais por sorte do que por cálculo. / Jogo da bolsa, transações em fundos públicos. / Jogos de espírito, ditos espirituosos ou brincadeiras picantes. / Jogo de fisionomia, expressão particular e significativa do rosto. / Jogo de palavras, equívoco, brincadeira baseada na semelhança das palavras, trocadilho. / Jogo do bicho, espécie de loteria, anexa a outra, na qual se joga sobre finais, as centenas e os milhares de 0000 a 9999; cada grupo de quatro unidades corresponde ao nome de um bicho (25 ao todo), de onde a sua designação. / Amarrar o jogo, ser cauteloso; no futebol, impedir que a partida se desenvolva normalmente, abusando o juiz do apito, por exemplo. / Esconder o jogo, ocultar a alguém suas intenções. / Jogo de empurra, ato de atribuir alguém a responsabilidade a outra pessoa que, também, a atribui a uma terceira, e assim por diante. / Jogos Olímpicos, aqueles que, em honra a Júpiter, se realizavam na Grécia antiga de quatro em quatro anos, como ainda hoje (KOOGAN/ HOUAISS, 1998, apud CARNEIRO, 2012, p. 17 - os grifos são do autor).

Como pudemos ver por meio da pesquisa, acima, a definição de jogo abrange uma ampla gama de significados, refletindo a diversidade de contextos nos quais essa atividade pode ocorrer. No âmbito da EI, compreender as diversas facetas do jogo é crucial para explorar seu potencial pedagógico. Portanto, analisemos algumas das definições fornecidas por esses verbetes e destacando aquelas que são mais pertinentes para a EI.

Ação de Jogar, Folguedo, Brincar, Divertimento: essa definição ressalta a natureza lúdica do jogo na infância. Onde brincar é a linguagem natural das crianças, e os educadores podem incorporar essa ação de jogar como uma forma eficaz de aprendizado. Essa definição se articula à concepção construtivista-interacionista de **J.B. Freire (1987)**.

Exercício ou Divertimento Sujeito a Certas Regras: A introdução de regras nos jogos para crianças promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A compreensão e o respeito às regras contribuem para a formação de valores e normas. Essa definição nos lembra a definição de **Jogo para Piaget, Vigotski e Wallon**.

Divertimento Público Composto de Exercícios Esportivos: Os jogos esportivos na infância não apenas promovem a atividade física, mas também ensinam princípios como trabalho em equipe, respeito e fair play / jogo limpo. Essas lições são valiosas para o desenvolvimento global das crianças. Essa definição se assemelha à concepção de Jogos Cooperativos, citados principalmente por Brotto (1995 apud DARIDO, 2001), embora não tenhamos apresentado em detalhes neste trabalho, é uma forma de trabalhar os princípios de cidadania e justiça nos jogos desportivos.

Jogo de Palavras, Equívoco, Brincadeira Baseada na Semelhança das Palavras, Trocadilho: Jogos linguísticos e de palavras podem ser ferramentas educacionais eficazes para desenvolver habilidades de comunicação, vocabulário e criatividade nas crianças. Essa definição nos faz lembrar do que **Vigotski** (apud LUIZ et. al. 2014), disse sobre o jogo simbólico ser um exercício da linguagem.

Jogos de Azar: Embora jogos de azar não sejam um tema muito apropriados para crianças, essa definição destaca a importância de distinguir um limite entre jogos saudáveis e não saudáveis. Na EI, é fundamental escolher atividades que promovam aprendizado e desenvolvimento positivos. Nesse sentido, abordar o lado negativo dos jogos, como a jogatina excessiva, o jogo em Cassinos, os vícios que leva a desmoralização que podem levar a ruína, podem ensinar as crianças para o que não se deve fazer no ato de jogar. Principalmente em nossa época em que existem jogos de apostas digitais acessíveis facilmente através do celular. Embora consideremos não ser ideal que crianças da pré-escola tenham acesso ao celular, infelizmente essa é uma realidade intrínseca na geração que estão nascendo com celulares e tablets nas mãos. Aspectos dos jogos de azar, encontramos nos estudos de **Roger Caillois**, embora não tenha sido abordado neste trabalho, é uma boa referência para aprofundar essa abordagem.

Concordamos com Scaglia, quando afirma que:

[...] a palavra jogo é aplicada de forma irrestrita, principalmente em nossa língua (idioma), que atribui ao jogo uma enorme amplitude de significados. Isso pode ser comprovado com uma simples pesquisa ao dicionário Houaiss (2001, p. 1685), no qual o verbete ‘jogo’ ocupa praticamente uma página inteira desse dicionário, constituindo-se, se não o maior, um dos maiores de seus verbetes. (SCAGLIA, 2003 apud CARNEIRO, 2012, p. 18).

Carneiro (2012) também traz a luz de seus estudos a ideia de complexidade de definição de conceito, feita por Caillois:

[...] a heterogeneidade dos elementos estudados sob o nome de jogos é tão grande, que se é levado a supor que a palavra jogo não passa de um mero ardil que, pela sua enganadora generalidade, alimenta firmes ilusões acerca da suposta familiaridade de condutas diversificadas (CAILLOIS, 1990 apud CARNEIRO, 2012, p. 17-18).

Portanto, conforme Carneiro (2012), não basta encontrar um termo que seja sinônimo de determinada língua, é necessário ainda que se conheça sua representação, seu sentido, sua caracterização.

A esse respeito, Kishimoto argumenta:

[...] tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo, cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinhas, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm sua especificidade. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença de situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorregar pelas mãos, encher e esvair copinhos com areia requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para o operacionalizar. (KISHIMOTO, 2006, apud CARNEIRO, 2012, p. 18).

Subsidiado nos estudos em Kishimoto (2006), Carneiro (2012) esclarece que uma mesma ação pode ser seja vista como jogo ou não jogo, uma vez que depende:

[...] do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que engloba a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam (KISHIMOTO, 2006, apud CARNEIRO, 2012, p.18).

Em resumo, para Carneiro (2012, p.16) o jogo é multidisciplinar, com aplicações e investigações em quase todas as áreas do conhecimento, dos mais clássicos aos mais contemporâneos. Tal afirmação é reforçada ao comparar as respectivas áreas e teóricos clássicos que se aprofundaram nela, vejamos:

Psicologia (Vigotski, Piaget, Winnicott, Elkonin, Buytendijk, Freud etc.); nas Ciências Exatas/Matemática (Eigen e Wincker, Von Neuman e o Nobel John Nash); na Filosofia (Pascal, Schiller, Rousseau, Leibniz, Gadamer, Aristóteles, Platão, Dewey etc.); na Linguística (Cazden, Weir); na História (Huizinga, Caillois, Ariès); na Antropologia (Bateson, Henriot, Brougère etc.); na Educação (Chateau, Vial, Alain, Froebel, Kishimoto, Brenelli, Camargo etc.);

na Educação Física (Freire, Bruhns, Marcelino, Paes, Scaglia etc.) (CARNEIRO, 2012, p. 16).

Concordamos, com Carneiro, de que existe uma certa confusão do fenômeno jogo, desde sua origem etimológica até sua estreita relação com o brinquedo e a brincadeira, o que acaba dificultando diferenciá-los. Uma vez que são tratados como sinônimos, e que com isso acaba-se gerando uma certa confusão (KISHIMOTO, 2003, apud CARNEIRO, 2012).

Mas, nos valeremos da mesma definição utilizada por ele, ao se subsidiar em Freire e Scaglia (2003), de que tanto os esportes, quanto as brincadeiras podem ser consideradas manifestações maiores ao qual denomina-se jogo. Nesse sentido, entendemos que:

[...] o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam. (FREIRE; SCAGLIA, 2003, apud CARNEIRO, 2012, p. 16).

Sendo assim, uma vez tendo delimitado esse conceito, entendemos que o jogo sempre esteve imbricado nas manifestações da EF no decorrer da história, pois a própria EF se constitui o ato de movimentar e brincar. Portanto, esteve implícito de maneira indireta em toda a história da EF, haja vista que nos desenvolvemos por meio dos nossos movimentos pelo espaço desde o nosso nascimento. Compreendendo isso, vamos à parte específica do nosso estudo, entender como o jogo pode promover o desenvolvimento integral das crianças nas aulas de EF.

## **5.2 O Jogo e o Desenvolvimento Infantil nas aulas de Educação Física**

A inclusão de jogos nas aulas de EF é uma prática pedagógica de grande relevância, amplamente respaldada por estudos científicos, que reconhecem seu impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças. Jogar não é apenas uma atividade lúdica; é uma ferramenta educacional poderosa que proporciona inúmeros benefícios às crianças e adolescentes. Conforme, Kishimoto:

A educação física ocupa lugar importante entre as diferentes atividades inovadoras propostas às crianças nas creches e pré-escolas. Tais práticas procuram oportunizar o desenvolvimento corporal, competências motrizes sem exigência de performances, oferecendo oportunidades para experiências variadas, autonomia, segurança e domínio corporal. A criança deve ser vista em sua globalidade, de forma holística, o que não permite separar o desenvolvimento motor de outros aspectos. A idade da creche e da escola maternal a motricidade não pode ser entendida como disciplina isolada porque participa estreitamente da vida mental, afetiva e social. É pelo movimento que a criança entra em contato com o ambiente que a cerca, explora os objetos do mundo físico e se comunica com outros (KISHIMOTO, 1996, p. 74).

Do ponto de vista cognitivo, os jogos desafiam a mente dos alunos, estimulando o raciocínio, a criatividade, a concentração e a tomada de decisões rápidas. Pesquisas científicas têm demonstrado que atividades lúdicas promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como resolução de problemas e pensamento estratégico, fundamentais para o processo de aprendizagem (SOUZA, 2021).

Nesse sentido, Edda Bomtempo por meio da obra organizada Kishimo, subsidiada nos estudos em Vieira, nos lembra de uma das primeiras brincadeiras que aparece na infância, que estimulam muito bem a competência cognitiva, é a brincadeira do faz de conta. Onde a criança se desenvolve através de suas representações no jogo de papéis: “[...] a menina torna-se mãe, tia, irmã, professora; o menino torna-se pai, índio, polícia, ladrão, sem script e sem direção. Fazendo-nos sentir como diante de um mini-teatro, nos quais os papéis e objetos são improvisados” (VIEIRA 1978 apud BOMTEMPO; KISHIMOTO, 2017, p. 63-64)

De acordo com Bomtempo:

Esse tipo de jogo recebe várias denominações: jogo imaginativo, jogo de faz de conta, jogo de papéis ou jogo sócio dramático. A ênfase é dada à “simulação” ou “faz de conta”, cuja importância é ressaltada por pesquisas que mostram sua eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança. (VIEIRA 1978 apud KISHIMOTO, 2017, p. 64)

No aspecto motor, os jogos são fundamentais para o aprimoramento das habilidades motoras das crianças desde o seu nascimento, pois conforme Tani (apud DARIDO, 2001): “movimento” é tido “como começo, meio e fim da Educação Física” (p.10). Como discutimos, anteriormente, fundado em Vigotski, Piaget e Wallon, por meio do jogo, não só se desenvolvem a coordenação motora, o equilíbrio e a agilidade, mas, ao mesmo tempo, a consciência, sociabilidade e as emoções.

Um exemplo clássico que encontramos na obra de Kishimoto são os jogos e brincadeiras tradicionais:

[...]como o pega-pega, em que diferentes parceiros correm para não ser pegos, incluindo uma atividade cognitiva que requer a distinção dos personagens da brincadeira: o pegador que tem a função de pegar as crianças e os que se escondem e correm para não ser pegos. Perceber a função de cada personagem na brincadeira requer uma classificação inicial de ambas as categorias. Isso explica por que crianças muito pequenas não compreendem a brincadeira e não assumem os papéis definidos. Além do aspecto cognitivo, as dimensões afetivas, social e moral estão implícitas nas brincadeiras motoras (KISHIMOTO, 1996, p. 74).

Enfim, poderíamos escrever facilmente várias páginas com exemplos infundáveis de jogos que promovem o desenvolvimento integral por meio das aulas de EF. Mas optamos por montar um quadro com alguns exemplos mais clássicos sobre Tipos de Jogos, seguidos por

uma breve descrição dos fundamentos e alguns exemplos práticos de cada um deles, vale lembrar, que segundo Tani (1987) a motricidade é que possibilita a capacidade do ser humano andar, **jogar**, manipular objetos, e interagir com o meio em que ele vive.

Para exemplificar, ele cita o comportamento do domínio no **jogo de xadrez**, em que naturalmente predomina o domínio cognitivo, muito embora os domínios motor e afetivo também estejam envolvidos, ao passo que o inverso acontece em relação à maioria dos jogos desportivos. E que embora na EF, priorize os jogos desportivos, os mecanismos envolvidos em qualquer um destes movimentos são basicamente os mesmos (TANI, 1987, grifo nosso).

Com base na abordagem de diferentes teóricos apresentados até o momento, realizamos uma pesquisa na literatura para desenvolver um quadro demonstrativo que destaca diversas variações de jogos. Neste quadro, incluímos descrições, fundamentos e exemplos práticos, considerando as particularidades de cada abordagem. A pesquisa foi orientada pelos exemplos fornecidos por teóricos dos mais antigos e clássicos renomados, como (PLATÃO, 1948; BRUEGEL, 1560; FROEBEL, 1913, REBECQ-MAILLARD, 1969; PIAGET, 1978; VIGOTSKI, 1982, 1988; BRUNER, 1978; BROUGÈRE, 1987; TANI, 1987), reforçados e citados por estudiosos contemporâneos, como (NICOLO-POULOU, 1991; SWCHWARZ, 1991; BROTTTO, 1995; DARIDO, 2001; FREIRE, et al., 2012; LOVISOLO; MUNIZ, 2013; KISHIMOTO, 2016; DA SILVA; DE MORAIS; 2022; FARIAS, et al., 2022).

A tabela resultante abrange uma ampla diversidade de jogos voltados para o ensino na educação infantil, devidamente categorizados para refletir as múltiplas abordagens pedagógicas e objetivos educacionais propostos pelos teóricos com diferentes finalidades. Desde jogos educativos que promovem a aprendizagem de conteúdos específicos e habilidades socioemocionais até jogos tradicionais que preservam a cultura infantil, a tabela destaca a riqueza de opções disponíveis. Além disso, abrange categorias como jogos de construção, simbólicos, de regras, funcionais, de ficção, de aquisição, de fabricação, eletrônicos e de tabuleiro, proporcionando uma ampla variedade de experiências educacionais. No entanto, vale lembrar que as possibilidades não se esgotam aqui, existe uma infinidade de jogos, que poderiam ser categorizados em não só em outras modalidades, mas também em outras áreas de ensino. Portanto, o objetivo desta compilação não delimitar as infinitas possibilidades, mas buscar compreender e orientar práticas pedagógicas na educação física infantil, visando promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de atividades lúdicas e educativas.

**Tabela I - Exemplos de Jogos que podem ser trabalhados nas aulas de EF na EI**

Tipos de Jogos Autores Clássicos Autor Contemporâneo	Descrição Sucinta Fundamentos	Exemplos de Jogos
<p><b>Jogos Educativos</b> (PLATÃO, 1948; REBECQ-MAILLARD, 1969, BROUGÈRE, 1987 apud KISHIMOTO, 2016).</p>	<p>Desenvolvem a aprendizagem de conteúdos específicos e função lúdica. (memorização, concentração, atenção, habilidades socioemocionais - como empatia e cooperação).</p>	<p>Jogo de tabuleiro; Jogos de memória; (obs.: qualquer jogo que ensina a aprendizagem e o lúdico na criança)</p>
<p><b>Jogos Tradicionais</b> (BRUEGEL, 1560; MIRANDA; 1948; FERNANDES; 1979; OPIE, 1984; CASCUDO, 1984; SILVA, 1982; IVIC, 1986 apud KISHIMOTO, 2016).</p>	<p>Perpetuam a cultura infantil e desenvolvem formas de convivência social e marcos da história cultural infantil.</p>	<p>Amarelinha, Empinar Pipas, Jogar Pedrinhas (5 Marias), Jogar Pião, etc.</p>
<p><b>Jogos de Construção</b> (FROEBEL, 1913; VIGOTSKI, 1988 apud KISHIMOTO, 2016).</p>	<p>Desenvolvem o intelecto, o raciocínio lógico, coordenação, conceitos espaciais, experiências sensoriais, estimula a criatividade, são potencializados na ZDP de Vigotski.</p>	<p>Lego; Blocos de Construção; Jenga; Dominó; Quebra Cabeças; Massinha de Modelar, etc.</p>

<p><b>Jogos de Exercícios</b> (PIAGET, 1978 apud KISHIMOTO, 2016, p.41-42)</p>	<p>Envolvem a repetição de movimentos sequenciais já estabelecidos, ações e manipulações de objetivos por crianças no estágio Sensório-Motor (0 aos 18 meses) trabalha a coordenação motora grossa e final no Pré-Operatório Pré-Escolares (4 a 7 anos) trabalham a coordenação motora fina no ato de cortar, desenhar e escrever.</p>	<p>Combinação de ações motoras; em jogos de manipulação de objetos com legos, jogos pedagógicos, durante o estágio sensório-motor. E no final do Pré-Operatório, trabalha coordenação motora fina, como cortar, desenhar, rabiscar, em jogos como jogo da força, jogo-da-velha, stop entre outros...</p>
<p><b>Jogos Simbólicos</b> (PIAGET, 1978; WALLON, s.d.; VIGOTSKI, 1982, 1988; NICOLO-POULOU, 1991 apud KISHIMOTO, 2016)</p>	<p>Conforme a literatura, consiste em satisfazer o egocentrismo por meio de uma transformação do real em função dos desejos, ou seja, tem como função assimilar a realidade, a partir do começo do estágio pré-operatório, aos 2 anos de vida + ou -.</p>	<p>Nessa categoria entram os jogos de faz-de-conta, Teatrinho, Pique-Esconde; Cabra-Cega, Ciranda, Passa Anel; muitas também fazem parte dos Jogos Tradicionais Populares.</p>
<p><b>Jogos de Regras</b> (PIAGET, 1978; BRUNER;1978; VIGOTSKI, 1982, 1988; CORSARO; SWCHWARZ, 1991 apud KISHIMOTO, 2016)</p>	<p>Ajuda a desenvolver habilidades cognitivas, raciocínio lógico, tomada de decisões, cooperação, além de valores como respeito, honestidade e muitos outros.</p>	<p>Jogos de Tabuleiros como Damas; Xadrez; Jogo da Onça; Banco Imobiliário; Jogos com Dados; Jogos de Cartas, etc.</p>
<p><b>Jogos Funcionais</b> (WALLON,1981; FREIRE et. al., 2012 apud LUIZ et. al., 2014)</p>	<p>Realiza ações agradáveis e busca repeti-las para obter prazer.</p>	<p>Empilhar blocos; Bater palmas; Jogar bola; Brincar de esconder, etc.</p>

<p><b>Jogos de Ficção</b> (WALLON, 1981; apud LUIZ et. al., 2014)</p>	<p>Representa e imita situações e papéis do cotidiano; ampliando suas capacidades interpretativas.</p>	<p>Brincar de Casinha; Brincar de Médico; De Super-Herói e Super-Heroína; De Escola; De Bombeiro, e profissões em geral</p>
<p><b>Jogos de Aquisição</b> (WALLON, 1981; apud LUIZ et. al., 2014)</p>	<p>A criança esforça-se para perceber, entender e imitar gestos, sons e imagens.</p>	<p>Imitar Animais; Cantiga; Músicas de Roda; Rimas, etc.</p>
<p><b>Jogos de Fabricação</b> (WALLON, 1981; apud LUIZ et. al., 2014)</p>	<p>Envolvem Atividades manuais; Criando; Combinado; Juntando e transformando; Uma extensão do jogo de ficção;</p>	<p>Massinha de Modelar; Pinturas; Desenhos; Construção com blocos ou Legos, etc.</p>
<p><b>Jogos Eletrônicos</b> (FARIAS, et. al., 2022)</p>	<p>Desenvolvem habilidades variadas (socialização, coordenação motora, interação, memória, raciocínio lógico, planejamento e tomada de decisões, etc.</p>	<p>Just Dance Now; Jogos de Tablet; Computador; Consoles; VR (Realidade Imersiva), etc.</p>
<p><b>Jogos de Tabuleiro</b> (TANI, 1987; DA SILVA; DE MORAIS; 2022)</p>	<p>Desenvolve variadas formas de aprendizagem: cognitiva, motora, social e afetiva, além de facilitar a socialização e inclusão dos alunos com deficiência.</p>	<p>Jogo da memória; Jogo de dama; Xadrez; Jogo de ludo; etc.</p>
<p><b>Jogos Cooperativos</b> (BROTTO,1995; apud DARIDO, 2001; LOVISOLO; MUNIZ, 2013)</p>	<p>Desenvolvimento de Habilidades sociais (Eles visam a consciência coletiva e a cooperação entre as pessoas, como a comunicação, a empatia e o respeito às diferenças. Além disso, também podem contribuir para a formação de</p>	<p>Passa Bambolê, Pega-pega serpente, telefone-sem-fio, Contação de histórias coletivas; Jogos Desportivos (com Bola), Circuito, etc.</p>

	valores como a solidariedade, a responsabilidade e a cidadania.	
--	---	--

**Fonte: Autoria própria, referências utilizadas para elaboração veja capítulo referências.**

Portanto, conforme o quadro, a inclusão de jogos nas aulas de EF é uma estratégia pedagógica eficaz para trabalhar o desenvolvimento infantil. Pois ao integrar atividades lúdicas ao currículo, os Professores de EF não só proporcionam diversão aos alunos, mas também contribuem significativamente para o desenvolvimento integral de suas capacidades (cognitivas, motoras, sociais e afetivas) preparando-os para enfrentar os desafios da vida de forma equilibrada e saudável.

No próximo capítulo propor-nos-emos realizar uma pesquisa bibliográfica com recorte temporal dos últimos 5 anos para entender como “O Jogo e o seu papel no desenvolvimento da criança na EI” tem sido tratado por pesquisadores, em campo, na Escola de EI, na atualidade e quais são as conclusões a esse respeito.

## **6 O JOGO E O SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR**

O papel do jogo no contexto educacional infantil foi o foco principal da nossa pesquisa. Após conhecer um pouco da história e das diferentes transformações sociais que a EF, o Jogo e a EI sofreram no percurso histórico para chegar à configuração atual. Propusemo-nos a inferir uma pesquisa bibliográfica com recorte temporal, para compreensão de como o tema tem sido tratado na atualidade.

Este capítulo propõe explorar o cenário atual das aulas de EF, investigando de qual forma o jogo tem sido percebido e utilizado como ferramenta para promover o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças pré-escolares.

Para tanto, serão analisados estudos recentes, visando reconhecer os métodos e as práticas pedagógicas utilizadas e as perspectivas dos professores de EF, quanto ao jogo, buscando responder à pergunta central: como o jogo tem sido percebido para o desenvolvimento integral nas aulas de EF na contemporaneidade?

A pesquisa bibliográfica se baseou na busca utilizando as três palavras-chave "Jogo", "Educação Física" e "Educação Infantil". Utilizando como busca as ferramentas de bases indexadoras como: Google Scholar (Antigo Google Acadêmico), Periódicos da Capes e

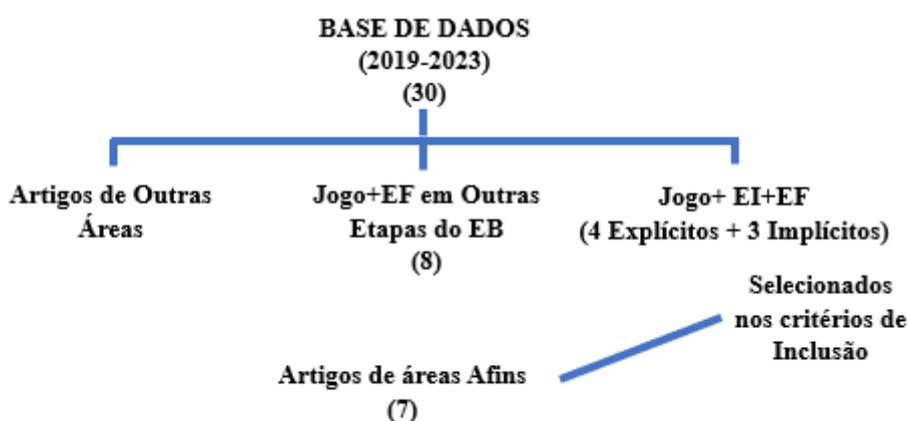
SciELO (Scientific Electronic Library Online). No capítulo a seguir postulamos os resultados encontrados.

### 6.1 Pesquisa Bibliográfica - O Jogo e o seu papel no desenvolvimento da criança pré-escolar

Como metodologia realizamos uma pesquisa bibliográfica utilizando as palavras-chave "Jogo", "Educação Física" e "Educação Infantil" e encontramos um total de 30 artigos. Após uma análise cuidadosa, excluímos 15 por tratarem dos jogos em outras áreas de ensino, como Pedagogia, Matemática, Psicopedagogia, Psicologia, entre outras. Dos 15 artigos restantes, 8 deles abordavam o jogo com foco em outras etapas do Ensino Básico, como Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Após uma leitura dinâmica dos 15 artigos selecionados, consideramos, com base nos critérios de seleção estabelecidos para nosso estudo, que apenas 7 deles tratavam do jogo na Educação Física no contexto da Educação Infantil.

Dos 7 artigos analisados, constatamos que somente 4 abordavam de forma explícita (direta) a relação entre os jogos, a Educação Física e a Educação Infantil. Enquanto outros 3 artigos mencionavam os jogos de forma implícita, relacionando-os a outros conteúdos da cultura corporal, mas sem abordar a especificidade e a relevância dos jogos na Educação Física Infantil. Após uma leitura cuidadosa, identificamos que mesmo esses que traziam o jogo de forma implícita reforçavam a sua importância no contexto da Educação Física Infantil. Portanto, consideramo-los em nossa análise por trazerem elementos que confirmam nossa tese sobre a importância dos jogos e seu papel no desenvolvimento da criança.

Figura 2 - Gráfico resumo da pesquisa bibliográfica



Fonte: Imagem criada pelos Autores

## 6.2 Análise dos Dados

O estudo em questão teve como objetivo analisar o jogo como uma ferramenta de desenvolvimento integral da criança em aulas de educação física do ensino infantil. Para tanto, com base em critérios pré-estabelecidos, foram selecionados sete trabalhos científicos, sendo dois de ensaio teórico, quatro de estudo de revisão e um de relato de experiência. Na Tabela 2, é possível verificar em resumo os artigos selecionados para esta investigação. A partir da análise dos resultados desses estudos, espera-se obter informações relevantes sobre a utilização de jogos na educação física do ensino infantil.

**Tabela 2 – Pesquisa Bibliográfica sobre Jogos na Educação Física e na Educação Infantil**

ARTIGO	OBJETIVO	TIPO DE ESTUDO	FAIXA ETÁRIA	CONCLUSÃO
<p>“Educação física infantil e o jogo de faz de conta como estratégia pedagógica”. PEREIRA, M. P. V. de C; FARIA, J. R; OLIVEIRA, A.C.; MILAN, F. J; CUNHA, V. M. P.; FARIAS, G. O. (2019)</p>	<p>Apresentar uma proposta pedagógica pautada no jogo de faz de conta, para o ensino da Educação Física na Educação infantil.</p>	<p>Ensaio Teórico</p>	<p>4 a 6 anos</p>	<p>Essa proposta investiga a inventividade do aluno através da imprevisibilidade do jogo, concede-lhe a liberdade de expressão e valoriza seu conhecimento prévio, colaborando para sua formação completa. Não é uma estrutura fixa, mas uma possível fonte de inspiração para o trabalho do professor.</p>
<p>“Estado da Arte: O conteúdo dos jogos de Educação Física como atividade pedagógica na Educação Infantil”. SOARES LIMA, C. C.; MAGNO RIBAS, J. F.; DA SILVA ROSSETTO, G. A. (2018).</p>	<p>Identificar como o conteúdo dos jogos de Educação Física tem sido abordado na Educação Infantil</p>	<p>Estudo de Revisão</p>	<p>0 a 5 anos</p>	<p>O texto destaca a importância dos jogos como atividade pedagógica na Educação Infantil. O autor destaca sua utilidade para trabalhar conteúdos, sair da rotina e suprir falta de professores. No entanto, o autor defende que os jogos devem ser considerados conteúdo de Educação Física e ter fim em si mesmos. A pesquisa realizada pode contribuir para aperfeiçoar estudos sobre as concepções do jogo como conteúdo nas atividades pedagógicas na EI.</p>

<p>“A importância dos Jogos como Ferramenta de Ensino na Educação Infantil”. PEREIRA, M. A. G. Cavalcante; TEIXEIRA, V. R. L. (2022).</p>	<p>Refletir a importância dos jogos como ferramenta de ensino na educação infantil, e os objetivos específicos; realizar um levantamento bibliográfico relacionado ao tema; identificar tipos de jogos educadores na escola; apontar a importância da aplicabilidade dos jogos educativos e brincadeiras.</p>	<p>Artigo de Revisão</p>	<p>4 a 6 anos</p>	<p>A educação infantil é uma fase educativa muito importante, pois é onde as crianças começam a dar os primeiros passos no ensino/aprendizagem. Diante das pesquisas realizadas sobre a importância dos jogos na Educação Infantil, percebe-se que esse método é utilizado e considerado eficaz por proporcionar às crianças uma aprendizagem muito expressiva, motivadora, atrativa e prazerosa, além de proporcionar oportunidades de socialização e interação com o uso desta ferramenta. São os educadores que devem perceber que o seu papel é essencial neste método de ensino e aprendizagem.</p>
<p>“JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO DE ENSINO HÍBRIDO E APRENDIZAGEM REMOTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ACORDO COM A BNCC”. FARIAS, R. A. ; MESSIAS, D. M. ; SCHIMIGUEL, J. (2022).</p>	<p>Evidenciar a utilização dos jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem de ciências e da matemática na Educação Infantil considerando o Campo de Experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações definidos na BNCC.</p>	<p>Estudo de Revisão</p>	<p>4 A 6 anos</p>	<p>Os jogos digitais não são encontrados no conteúdo pedagógico da Educação Infantil, há certa relutância em absorver a interação dos alunos por parte das unidades escolares com a tecnologia digital quando se trata de crianças de 4 a 6 anos. Até ao início do ano letivo de 2021, desconhecemos a existência e disponibilidade de tablets para crianças da Educação Infantil, pela simples razão de que não há sala de informática específica na unidade escolar para turmas dessa faixa etária, no entanto, fomos surpreendidos pela informação positiva relativamente à existência de tablets.</p>
<p>“EDUCAÇÃO FÍSICA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA APROXIMAÇÃO COM PAULO FREIRE”. FARIAS, U. S.; MALDONADO, D. T.; RODRIGUES, G. M. (2021).</p>	<p>Defender a ideia de que as aulas de Educação Física “com” a Educação Infantil pode possibilitar que as crianças leiam criticamente o mundo a partir da problematização de uma ecologia de saberes, construídos historicamente, sobre as práticas corporais e o corpo. Além disso, o texto problematiza a relação entre movimento e gesto, defendendo que a</p>	<p>Ensaio</p>	<p>N/A</p>	<p>Para que sua cultura possa ser efetivamente valorizada, as experiências realizadas durante o componente curricular precisam considerar que as práticas corporais são produzidas a partir de gestos dotados de significados e de cultura. Este ensaio foi produzido na perspectiva de defender a ideia de que aulas de EF ‘COM’ IE podem possibilitar às crianças deste ciclo escolar uma leitura crítica do mundo, a partir da problematização de uma ecologia de saberes historicamente construídos sobre as práticas corporais e o corpo. Desta forma, esperamos que este ensaio possa ser um primeiro passo para a divulgação do pensamento de Paulo</p>

	gestualidade humana é dotada de significados, sendo compreendida e ressignificada conforme a cultura dos praticantes das danças, ginásticas, esportes, lutas, jogos e brincadeiras			Freire na área da EF.
“PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS DIMENSÕES DO CONTEÚDO: EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL”. DUEK, V. P.; FRANCISCO, F. B.; FIGUEIREDO, J. P. (2020).	Praticar experiência de aventura, representar um conteúdo inovador nas aulas de Educação Física, despertando nas crianças o desejo de conhecer e praticar outras modalidades.	Relato de Experiência	5 a 6 anos	Este relato descreveu uma experiência com práticas corporais de aventura na Educação Física Infantil, com ênfase no potencial educativo desta prática corporal em suas diferentes dimensões: atitudinal, conceitual e processual. Por fim, destacamos o valor dessa experiência, sugerindo que, além dos aspectos aqui explorados, outros temas relacionados às dimensões conceituais, atitudinal e processual do conhecimento sejam explorados nas aulas de Educação Física a partir da Educação Infantil. É impossível dissociar, por exemplo, aspectos da dimensão processual de questões da dimensão conceitual.
“Educação Física: Os Benefícios para o Desenvolvimento Psíquico e Motor no Ensino Infantil”. SILVA, J. P. da; MENEZES, A. M. de C. (2023)	Analisar os benefícios das atividades físicas para o desenvolvimento infantil, englobando os aspectos psíquicos e motores, e salienta a sua importância desde o início da infância, por meio de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, têm um papel fundamental para o desenvolvimento intelectual e motor dos estudantes.	Artigo de Revisão	4 a 6 anos	Pesquisas confirmaram a importância das atividades físicas para crianças de zero a seis anos, demonstrando a relevância da disciplina de Educação Física no contexto da educação infantil, contribuindo para uma formação integral. Os dados apresentados na pesquisa comprovaram que as atividades físicas aplicadas desde as primeiras infâncias fazem bem ao desenvolvimento futuro das crianças. A Educação Infantil é uma etapa prazerosa para os educadores, pois contempla o crescimento de cada criança em diversos aspectos, no desenvolvimento da fala, do andar, da interação e de muitas outras habilidades, além de oferecer um ambiente tranquilo para que a aprendizagem realmente aconteça.

**Fonte: Autoria própria, referências utilizadas estão listadas no capítulo 8.**

### 6.3 Discussão dos Resultados

As Pesquisas recentes evidenciam a importância atribuídas ao jogo pelos educadores no Brasil, tal afirmação se confirma ao lermos o seguinte *ipsis litteris*:

[...] A educação infantil é uma fase educativa muito importante, pois é onde as crianças começam a dar os primeiros passos no ensino/aprendizagem. Diante das pesquisas realizadas sobre a importância dos jogos na Educação Infantil, percebe-se que esse método é utilizado e considerado eficaz por proporcionar às crianças uma aprendizagem muito expressiva, motivadora, atrativa e prazerosa, além de proporcionar oportunidades de socialização e interação com o uso desta ferramenta (PEREIRA: TEXEIRA, 2022).

A abordagem lúdica não apenas cativa a atenção das crianças, mas também oferece uma plataforma rica em expressividade, motivação e prazer. Além disso, o destaque para as oportunidades de socialização e interação proporcionadas pelos jogos ressalta a importância não apenas do aprendizado individual, mas também da construção de habilidades sociais desde os primeiros anos.

Contudo, observa-se que algumas propostas pedagógicas da EF, ao adotarem o jogo, limitam-se muitas vezes a aspectos do desenvolvimento motor, priorizando a aptidão física e negligenciando outras formas de expressão e interação com o corpo (PEREIRA et al., 2019). Nesse sentido, é crucial que as abordagens pedagógicas sejam mais abrangentes e inclusivas, considerando diferentes formas de desenvolvimento humano, como expressão de sentimentos, interação social, cognição e reconhecimento do próprio corpo.

Um ponto adicional destacado nas pesquisas é a relevância do uso de jogos digitais na Educação Infantil, especialmente em períodos de isolamento social como os vivenciados durante a pandemia da Covid-19 (FARIAS et al., 2022). Apesar do potencial positivo desses jogos para o desenvolvimento cognitivo das crianças, enfrenta-se uma resistência e dificuldade em absorver a interação de alunos com a tecnologia nesse contexto educacional, especialmente entre crianças de 4 a 6 anos. Os autores enfatizam necessário superar essas barreiras, considerando o impacto positivo que os jogos digitais podem ter no processo de ensino/aprendizagem.

Ainda, destaca-se a importância das aulas de EF na EI, que contribuem não apenas para o desenvolvimento físico-motor, mas também para o intelectual-cognitivo e socioemocional das crianças. Os jogos desempenham um papel crucial nesse contexto, sendo reconhecidos pelos educadores como ferramentas que estimulam a criatividade, a imaginação

e o pensamento simbólico, como exemplificado pelo jogo do faz de conta (PEREIRA et al., 2019).

Assim, os educadores no Brasil evidenciam a importância atribuída ao jogo como uma prática educativa que não apenas cativa a atenção das crianças, mas também promove expressividade, motivação, prazer, socialização e interação desde os primeiros anos da educação infantil (PEREIRA e TEIXEIRA, 2022). Essa abordagem lúdica, respaldada por pesquisas recentes, destaca a relevância do jogo como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando aprendizado expressivo e significativo.

É importante salientar que a escola desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, que nesse contexto, deve proporcionar os recursos necessários para o desenvolvimento integral das crianças. Para isso, é essencial que as abordagens baseadas em jogos sejam integradas ao currículo como metodologia de ensino, fomentando a criação de uma sociedade mais justa e equilibrada.

No entanto, como lembra Kishimoto (2017), é crucial diferenciar o jogo da realidade, evitando que a vida seja confundida com um mero brinquedo. O professor, nesse sentido, como mediador, desempenha um papel essencial ao combinar diferentes estratégias de aprendizado, possibilitando uma aprendizagem eficaz e significativa.

Não encontramos nenhum estudo de caso empírico (em campo), o que nos preocupa, pois, quase todas as pesquisas realizadas foram feitas com base em artigos de revisão, relato de experiência, ensaio e estudo teórico. Os resultados corroboram com as investigações feitas por Gava et al., (2010), que embora já tenham 13 anos desde o seu estudo, seus resultados continuam iguais, pois os problemas de interpretação legislativa:

[...] têm dado margem à não contratação de professores, pelos Estados e municípios, para as séries iniciais. Se na escola houver um professor efetivo de Educação Física, ele pode assumir o trabalho com esse segmento; caso contrário essa disciplina fica a cargo do chamado professor regente. Portanto, embora a legislação educacional brasileira ainda obrigue a inclusão da Educação Física, seu caráter mais flexível permite aos sistemas de ensino reduzirem em muita sua presença nos currículos escolares (SILVA; KRUG apud GAVA et. al.,2010, p.1)

Para Silva e Krug (apud GAVA et. al., 2010), a fragilidade esteve no fato dos professores de EF terem antes concentrado seus esforços na introdução precoce de modalidades esportivas para crianças nas séries iniciais. Tal necessidade visava tornar a EF obrigatória em todos os níveis escolares e garantir a presença de profissionais qualificados. Por isso, com essa introdução precoce, fez-se surgir outro extremo, pois na contramão da

legitimação da EF, quando a crítica ao esporte atingiu seu apogeu com os movimentos renovadores, ficou subentendido que não era obrigatório ter um professor de Educação Física especializado, uma vez que não iria se abordar fundamentos teóricos metodológicos utilizados na iniciação esportiva dos alunos.

Esse pressuposto é confirmado por Kunz (2001 apud GAVA et. al., 2010), uma vez que a formação profissional antes da LDB era “concentrada no ensino dos esportes no modelo de competição” e com advento dos “métodos renovadores” e das pedagogias críticas, passaram a considerar o Professor de EF, desnecessário na EI, já que estes “não tinham condições de ensinar outra coisa além do esporte nesse modelo” naquela época, portanto:

Como a própria legislação da Educação Física Escolar emitida pelo MEC (1980) proibia a introdução do aluno no aprendizado dos esportes na forma de iniciação à competição antes da quinta série, ou antes, dos dez anos de idade, estava formada a polêmica. E para solucionar essa polêmica se descobriu, mais uma vez no exterior, um modelo de Educação Física adequado ao que se estava procurando, ou seja, que atende à formação das habilidades básicas nas crianças sem envolvê-las demasiadamente no processo de treinamento de uma modalidade esportiva. Foi assim que, por alguns anos, a psicomotricidade conseguiu atrair o interesse de muitos professores de Educação Física”. (KUNZ, 2001 apud Gava et. al 2010, p.1).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados anteriores, inferimos a seguinte hipótese limitante dessa pesquisa, que poderá servir de base para aprofundamento de estudos futuros.

Estamos parados e estagnados no tempo no que se refere às leis que obrigam a prática de aulas de EF com professor especialista na EI, haja vista que a EF é obrigatória desde a LDB de 1996, e mesmo que o RCNEI, as DCNEI e a BNCC, a mantenha de forma explícita, ainda não exista uma lei específica que efetive essa obrigatoriedade. Os marcos legais apontam para a obrigatoriedade, por isso mesmo onde não haja professores de EDF licenciados, a pedagoga acaba assumindo essa função.

Entendemos que embora a RCNEI, a DCNEI e a BNCC, a contemple como dimensões de saberes do “corpo e movimento”, o fato da EI não se organizar em currículos, conforme Mello (2018), facilita a prática dessas aulas pela Pedagoga. Outro ponto que facilita a ausência de professores de EF na EI, é a falta de professores capacitados para área, realidade essa que atinge também as outras etapas da EB, o que acaba deixando uma brecha conveniente para os governos municipais, já que a mão de obra de um professor uni-docente (pedagogo) deve dar conta de realizar o serviço de um professor de EF, mesmo não tendo as

capacitações necessárias para tal. Essa diferença, não visa dirimir o papel do Professor Pedagogo, já que ele também pode utilizar o Jogo como conteúdo das outras áreas que ministra como: Português, Matemática, entre outras. Mas ao se tratar do Jogo com foco no desenvolvimento motor, essa especialização é do Professor de EF. A diferença não está no valor, mas reside no fato de que o papel do pedagogo é diferente do professor de educação física, já que suas formações foram direcionadas para áreas distintas.

Portanto, é preciso reconhecer que a EF assume um papel central no desenvolvimento integral infantil. O jogo e o lúdico em suas múltiplas formas precisam ser compreendidos e incorporados como conteúdo fundamental no contexto escolar para garantir o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que elas desenvolvam habilidades físicas e cognitivas de forma organizada e integrada.

No entanto, longe de nós, julgar a importância da pedagogia e da uni-docência, nosso objetivo não é subtrair o professor pedagogo da EI, mas sim somar esforços para complementá-la, explorar a capacidade do jogo em toda a sua potencialidade, estimulando e fazendo o que a LDB postula de que a EF deve se unir às outras disciplinas das demais áreas do conhecimento para compor o Plano Político Pedagógico das escolas, visando a formação integral das crianças nos mais diferentes aspectos (BRASIL 1996, apud PRIESS et. al., 2021).

Concluindo, é imperativo ressaltar o potencial do jogo para articular conhecimentos em diversas áreas de ensino. Pois conforme destacado por Carneiro (2012), a influência significativa de atores clássicos em campos diversos que reconheceram o valor do jogo, abrangem múltiplas áreas de conhecimento, como a Psicologia, as Ciências Exatas/Matemática, a Filosofia, a Linguística, a História, a Antropologia, e mais importante a Educação Física. Essa diversidade e multidisciplinaridade destaca a amplitude e a relevância do jogo como uma ferramenta transversal que transcende disciplinas acadêmicas, consolidando-se como um elemento unificador no processo de aprendizado.

Entendemos que se esses grandes nomes das ciências modernas e contemporâneas dedicaram uma vida toda para compreender o potencial que o jogo possui para a formação integral não só da criança em sua gênese, mas do homem em sua plenitude, então por que não trabalhar esse conteúdo de maneira regular nas aulas de EF para o Ensino Infantil em todos os níveis da pré-escola? Freire (1987) entende o jogo como a linguagem e a essência da criança, então, porque “amarrar” e “amordaçá-las” para que elas “aprendam, o que para elas muitas vezes podem ser uma linguagem totalmente estranha?” Assim como ele, estamos

“convictos de que só é possível aprender no espaço da liberdade” Jogando! (FREIRE, 1987, p. 11-12). Também na EDI!

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. J. M. (2008). **Esporte e cultura: Esportivização de práticas corporais nos jogos dos povos indígenas**. Brasília.

AMAZÔNIA: **Sociedades Perdidas**. Direção: Martin Kemp. Produção: Steven Gandison. Reino Unido: MMX WILD BLUE MEDIA, 2021. Disponível em: <<https://www.disneyplus.com/series>>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BARANITA, I. M. C. et al. **A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança**. 2012. Dissertação de Mestrado.

BARROS, M. D. **Educação infantil: o que diz a legislação**. Disponível em <<http://www.lfg.com.br>>. Acesso em 04, nov. 2023.

BASEI, A. P. **EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO: um propósito para a Educação Física na Educação Infantil**. Rev. educ. IDEAU, Alto Uruguai-RS, v. 14, p. 1-13, 2021.

BENVEGNÚ, A. E. Jr. **Educação física escolar no Brasil e seus resquícios históricos**. Rev. educ. IDEAU, Alto Uruguai-RS, v. 6, n. 13, p. 1-13, jan./jul. 2011. Disponível em: <[https://www.caxias.idea.com.br/wp-content/files\\_mf/3587884b5e26c5e9474b4e37491468a4151\\_1.pdf](https://www.caxias.idea.com.br/wp-content/files_mf/3587884b5e26c5e9474b4e37491468a4151_1.pdf)>. Acesso em 09 ago. 2023.

BOMTEMPO, E. S. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2017. p. 64.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2009. Emenda constitucional n.º 59.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 set. 2023.

BITENCOURT, G. S. **Educação Física na Educação Infantil e suas contribuições para uma educação integral**. 2021. Disponível em: <<0000ce91.pdf> ([ufpel.edu.br](http://ufpel.edu.br))>. Acesso em 14 out. 2023

BROTTO, F. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Loyola, 1995.

CARNEIRO, K. T. **O jogo na educação física escolar**. São Paulo, SP: Phorte, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Tese (Doutorado em Educação Física) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de João Paulo Monteiro. Lisboa: Cotovia, 1990.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

COSTA, L. P. **Compilação: Legislação da educação física / desportos (1851/1970)**.

Disponível em:

<<https://cev.org.br/biblioteca/compilacao-legislacao-educacao-fisica-desportos/>> . Acesso em: 30 set. 2023.

COSTA, S. A.; CRUZ, R. C. A. **O balanço de uma década da promulgação das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil na produção acadêmica brasileira**.

Revista Exitus, v. 11, 2021. Disponível em:<[Metadados do item: O BALANÇO DE UMA DÉCADA DA PROMULGAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA \(ibict.br\)](#)>. Acesso em 25 set. 2023.

DA SILVA, J. P.; DE CARVALHO MENEZES, A. M. **Educação Física: Os Benefícios para o Desenvolvimento Psíquico e Motor no Ensino Infantil**. ID on-line. Revista de psicologia, v. 17, n. 65, p. 566-578, 2023. Disponível em: <[Educação Física: Os Benefícios para o Desenvolvimento Psíquico e Motor no Ensino Infantil | ID on line. Revista de psicologia \(emnuvens.com.br\)](#)>. Acesso em: 08 nov. 2023.

DARIDO, S. C. **Os conteúdos da Educação Física escolar: Influências, tendências, dificuldades e possibilidades**. 2008.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **A Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. **Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades**. Perspectivas em Educação Física Escolar, v. 2, n. 1 (supl.), p. 5-26, 2001. Disponível em:

<<http://cev.org.br/biblioteca/os-conteudos-educacao-fisica--escolar-influencias-tendencias-dificuldades-possibilidades/>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: Realidade, Aspectos Legais e Possibilidades.** In: UNESP | UNIVESP. PROGRAD. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DE CAMPOS PEREIRA, M. P. V. et al. **Educação física infantil e o jogo de faz de conta como estratégia pedagógica.** Caderno de Educação Física e Esporte, v. 17, n. 2, p. 203-210, 2019. Disponível em: <[\(PDF\) Educação física infantil e o jogo de faz de conta como estratégia pedagógica \(researchgate.net\)](#)>. Acesso em 01 nov. 2023.

DE FARIA, R. E. O.; ARAÚJO, R. B.; BAUMANN, A. P. **Jogo da onça: um relato de experiência em aulas de matemática para turma de EAJA.** Encontro Goiano de Educação Matemática, v. 6, n. 6, p. 545-555, 2017. Disponível em: <<https://anais.sbem-go.com.br/index.php/EnGEM/article/download/66/64>>. Acesso em 27 set. 2023.

DUEK, V. P.; FRANCISCO, F. B.; FIGUEIREDO, J. P. **Práticas corporais de aventura nas dimensões do conteúdo: experiência na educação física infantil.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 508-524, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.4755. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4755>> Acesso em: 3 nov. 2023.

FARIAS, U. S.; MALDONADO, D. T.; RODRIGUES, G. M. **Educação física, linguagem e educação infantil: uma aproximação com Paulo Freire.** Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 46, n. ed.especial, p. 1102–1113, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68416. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68416>>. Acesso em: 14 out. 2023.

FARIAS, R. A.; MESSIAS, D. M.; SCHIMIGUEL, J. **Jogos digitais como recurso de ensino híbrido e aprendizagem remota na educação infantil de acordo com a BNCC.** Revista Científica de Educação a Distância, v. 14, n. 25, 2022. Disponível em: <[JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO DE ENSINO HÍBRIDO E APRENDIZAGEM REMOTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ACORDO COM A BNCC - Scilit](#)>. Acesso: 20 out. 2023.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. D. **Direito à educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola.** Textura: Revista de letras e história, v. 18, n. 36, p. 87-110, jan./abr. 2016. Disponível em: <[Direito à educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola | Flores | TEXTURA - Revista de Educação e Letras \(ulbra.br\)](#)>. Acesso em 14 out. 2023.

FRAGOSO, S. D.; AMARO, M. **Introdução aos estudos dos jogos.** 1. ed. São Paulo, 2018. FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo, 1989. Disponível em: <[\(PDF\) Introdução aos estudos dos jogos \(researchgate.net\)](#)>. Acesso em: 20 set. 2023.

GAVA, D.; et al. **Educação Física na Educação Infantil: considerações sobre sua importância.** Leitura: Revista Digital EF Deportes, Buenos Aires, v. 15, p. 1-8, 2010. Disponível em:

<<https://www.efdeportes.com/efd144/educacao-fisica-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 14 out. 2023.

GIL, A. C.; et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:

<[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2023.

KOOGAN, A. H.; HOUAISS, N. **Novo dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KISHIMOTO, . M. **Jogo, brincadeira e a educação física na pré-escola**. Motrivivência, [S. l.], n. 9, p. 66–77, 1996. DOI: 10.5007/%x. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5656> >. Acesso em: 14 set. 2023.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed - São Paulo : Cortez, 2017. E-book. ISBN 9788524925702. Disponível em:

<<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524925702/>>. Acesso em: 19 set. 2023.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 46–63, 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/864426>> . Acesso em: 14 out. 2023.

LEAL, Luiz Antonio Batista. **Jogo e educação**. *Revista Entre ideias: educação, cultura e sociedade*, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <(PDF) [Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação | Tizuko Kishimoto - Academia.edu](#)>. Acesso em 25 set. 2023.

LIMA, C. C. S.; RIBAS, J. F. M.; ROSSETTO, G. A. D. S. **Estado da Arte: O conteúdo dos jogos de Educação Física como atividade Pedagógica na Educação Infantil/State of the Art: content of Physical Education games as a pedagogical activity in Childhood Education**. *Educação em Foco*, v. 21, n. 34, p. 171-191, 2018. Disponível em: <[Estado da arte: conteúdo dos jogos de educação física como atividade pedagógica na educação infantil | Manancial - Repositório Digital da UFSM](#)>. Acesso em 20 set. 2023.

LIMA, M. B. S., da Silva, M. M., & Lemos, S. M. A. (2018). **As diretrizes curriculares nacionais–1998 e o Plano Nacional de Educação 2001–2010**. ID on-line. *Revista de psicologia*, v. 12, n. 41, p. 825-834, 2018. Disponível:

<<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/1260/1831> >. Acesso em 28 set. 2023.

LIMA, R. R. **Para compreender a história da educação física**. *Educação e Fronteiras*, v. 2, n. 5, p. 149-159, 2012. Disponível em: <(PDF) [PARA COMPREENDER A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA \(researchgate.net\)](#)>. Acesso em 03 nov. 2023.

LORENZI, G. W. **Uma breve história dos direitos da criança e do adolescente no Brasil**. Unijuí, 2007. Disponível em: <[historia\\_dos\\_direitos\\_da\\_infancia.pdf \(diaadia.pr.gov.br\)](#)>Acesso em 20 nov. 2023.

LUIZ, J. M. M.; et al. **As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski**. Lecturas Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v. 19, p. 1-1, 2014. Disponível em: <[As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski \(efdeportes.com\)](#)>. Acesso em 20 nov. 2023.

MACHADO, M. L. A. **Educação infantil em tempos de LDB**. / Maria Lucia de A. Machado (org.). São Paulo: FCC/DPE, 2000. p. 104 – (Textos FCC, 19). Disponível em: <[Vista do Educação infantil em tempos de LDB \(fcc.org.br\)](#)>. Acesso em 15 nov. 2023.

MELLO, A. da S.; MARTINS, R. L. D. R.; JORGE, R. S.; ZANDOMÍNGUE, B. A. C. **Educação Física na Educação Infantil: Do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento**. Kinesis, [S. l.], v. 36, n. 3, 2018. Disponível em: <[Educação Física na Educação Infantil: Do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento | Kinesis \(ufsm.br\)](#)>. Acesso em 10 nov. 2023.

NEGRINE, A. **Concepção o jogo em Vygotski: uma perspectiva psicopedagógica**. Movimento, [S. l.], v. 2, n. 2, 1995. Disponível em: <[CONCEPÇÃO DO JOGO EM VYGOTSKY: UMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA | Movimento \(ufrgs.br\)](#)>. Acesso em 02 nov. 2023.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. UNESCO, Representação no Brasil, 2011. Disponível em: <[Educação infantil no Brasil - UNESCO Digital Library](#)>. Acesso em 30 set. 2023.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 13-16. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B012kIkRVkHIZzVrcmstNFlqYWM/view?resourcekey=0-aXIaPz1xJp0Hm08aU9lr\\_A](https://drive.google.com/file/d/0B012kIkRVkHIZzVrcmstNFlqYWM/view?resourcekey=0-aXIaPz1xJp0Hm08aU9lr_A)> . Acesso em : 30 set. 2023.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. SciELO-EDUEL, 2018.

PALMA, A. P. T. V.; BASSOLI, A. A.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a Organização Curricular - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Editora Unijuí, 2021. E-book. ISBN 9786586074635. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074635/>>. Acesso em: 03 nov. 2023.

PAPALIA, D. E. **Desenvolvimento humano** [recurso eletrônico] / Diane E. Papalia, Ruth Duskin FELDMAN, com Gabriela Martorell ; tradução : Carla Filomena Marques Pinto Vercesi... [et al.] ; [revisão técnica: Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva... et al.]. – 12. Ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: AMGH, 2013.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano**. AMGH Ed. Ltda. Porto Alegre 2022: Grupo A, 2022. E-book. ISBN 9786558040132. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786558040132/>> . Acesso em: 03 nov. 2023.

PEREIRA, M. A. G. C.; TEIXEIRA, V. R. L. **A Importância dos Jogos como Ferramenta de Ensino na Educação Infantil.** [S. l.], v. 16, n. 64, p. 104-123, out. 2023. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/366889024\\_A\\_Importancia\\_dos\\_Jogos\\_como\\_Ferramenta\\_de\\_Ensino\\_na\\_Educacao\\_Infantil/fulltext/63b75db1097c7832ca9202a6/A-Importancia-dos-Jogos-como-Ferramenta-de-Ensino-na-Educacao-Infantil.pdf](https://www.researchgate.net/publication/366889024_A_Importancia_dos_Jogos_como_Ferramenta_de_Ensino_na_Educacao_Infantil/fulltext/63b75db1097c7832ca9202a6/A-Importancia-dos-Jogos-como-Ferramenta-de-Ensino-na-Educacao-Infantil.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2023.

PRIESS, F. G.; SANTOS, S. U. C.; PICK, R. K.; et al. **Educação Física na Educação Infantil. Soluções Educacionais Integradas:** Grupo A, 2021. E-book. ISBN 9786556901459. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786556901459/>> Acesso em: 30 set. 2023.

RAMOS, J. J. **Exercícios Físicos na história e na arte — do homem primitivo aos nossos dias.** São Paulo: Ibrasa, 1983.

SANTOS, E. R. D. **Board games como atividades experimentais no aprendizado de análise combinatória e raciocínio lógico.** Movimento, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 1041–1054, 2018. Disponível em: <[Repositório Institucional UFC: Board games como atividades experimentais no aprendizado de análise combinatória e raciocínio lógico](#)>. Acesso em 15 nov. 2023.

SILVA, C. G. D. L. S.; ANDRIEU, B.; NÓBREGA, T. P. D. **A Psicocinética de Jean Le Boulch e o conhecimento do corpo na Educação Física.** Movimento, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 1041–1054, 2018. Disponível em: <[A PSICOCINÉTICA DE JEAN LE BOULCH E O CONHECIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA | Movimento \(ufrgs.br\)](#)>. Acesso em: 29 set. 2023.

SOUZA, A. S. **O LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga-Maranhão-Brasil.** 2021. Tese de Doutorado. Disponível em: <[Repositório Comum: O LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga - Maranhão - Brasil \(rcaap.pt\)](#)>. Acesso em: 28 set. 2023.

TABAJARA, R. 2023. “**O jogo da Onça**”. Facebook, 22 de set. 2023. Disponível em <<https://www.facebook.com/reel/278338714961528>>. Acesso em 15 nov. 2023.

TANI, G. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA E NAS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU: UMA ABORDAGEM DE DESENVOLVIMENTO I.** São Paulo: Kinesis, 1987. Disponível em: <[EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA E NAS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU: UM ABORDAGEM DE DESENVOLVIMENTO I | Kinesis \(ufsm.br\)](#)>. Acesso em 01 nov. 2023.