

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**MAXWEL ÓLIVER XAVIER DA SILVA**

**JOGOS E BRINCADEIRAS COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**BRASÍLIA - DF**

**2024**

MAXWEL ÓLIVER XAVIER DA SILVA

**Jogos e brincadeiras como instrumentos pedagógicos da Educação Física  
nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Cantanhede Behmoiras.

BRASÍLIA - DF  
2024

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela sua providência e misericórdia em me iluminar e guiar os meus passos durante meus estudos, principalmente quando me sentia perdido. A minha família e amigos, por todo apoio que me deram para que eu progredisse mesmo nos momentos mais difíceis. Aos meus professores e colegas de curso, por terem me acompanhado e orientado durante toda essa jornada.

## **RESUMO**

Os jogos e brincadeiras, conceitos que podem ser considerados sinônimos para alguns autores e distintos por outros, são práticas corporais lúdicas dotadas de uma vasta bagagem histórica e cultural, marcando sua presença por toda a vida humana, principalmente na infância. Portanto, o principal objetivo deste estudo é examinar como os pesquisadores da área entendem e abordam essas práticas na educação física dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, são apresentadas análises de teorias, pesquisas e relatos de intervenções que interpretam o jogar e brincar das crianças nessa fase do ensino. Por conseguinte, a partir da gama de trabalhos reunidos, entende-se que o esperado para o desenvolvimento destes exercícios lúdicos, neste contexto, é que se considere substancialmente suas contribuições nos aspectos psicológicos, motores e sociais das crianças em questão, bem como a cultura lúdica local das mesmas, além da integração destas atividades na metodologia do ensino de esportes, lutas e artes marciais.

Palavras-chave: jogos; brincadeiras; ludicidade; Ensino Fundamental; Anos Iniciais; educação física.

## **ABSTRACT**

Playing games and kidding, concepts that are considered synonyms by some authors but distinct by others, are ludic practices endowed with a vast historical and cultural background, marking its presence through all life, mainly childhood. Therefore, the main objective of this study is to examine how researchers in the field understand and approach these practices in physical education during early years of elementary school. Thus, analysis of theories, research and reports of interventions that interpret children's playing at this stage of teaching are presented. Therefore, from the range of works gathered, it is understood that what is expected for the development of these playful exercises, in this context, is to consider receiving their contributions on the psychological, motor and social aspects of the children in question, as well as the local culture recreational activities, in addition to the integration of these activities into the teaching of sports, fighting and martial arts.

Keywords: playing; kidding; ludic; elementary school; early years; physical education.

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	6
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	9
<b>3. DESENVOLVIMENTO</b> .....	10
<b>3. RESULTADOS</b> .....	19
<b>5. DISCUSSÃO</b> .....	29
<b>6. CONCLUSÃO</b> .....	32
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	34

## MEMORIAL

Meu nome é Maxwell Óliver Xavier da Silva, nasci em Brazlândia DF em julho de 2002 e foi nesta cidade que meus últimos 22 anos se desenrolaram. Iniciei meus estudos bem jovem, como bolsista no colégio particular Semeando Saber (SS), local este em que minha mãe trabalhava como docente e o qual frequentei até o 5º ano do Ensino Fundamental. O colégio era bem estruturado, mas foi quando mudou de edifício que seu arranjo ficou ainda mais enriquecido, contando com quadras de esportes, laboratórios de informática e piscinas, e me proveu uma ótima base de conhecimento nestes meus primeiros anos. Nele, fiz várias amizades com colegas de turma e também com professores, sempre me focando o máximo que conseguia nas disciplinas, motivado pelos meus pais.

Infelizmente depois que esta escola foi vendida, ela passou por um forte remanejamento na equipe de gestão, além de reformas no local, e não demorou muito para que a história do Semeando Saber encontrasse seu fim. Depois daquele ano, fui matriculado no Colégio Impacto, onde reencontrei alguns amigos e conheci novas pessoas. Eu gostava bastante do formato de ensino deste colégio particular, a estrutura também era muito satisfatória, e compartilhava diversas características com o Semeando Saber, como a piscina para aulas de natação. Neste ano também recebi uma premiação como um dos melhores alunos na disciplina de inglês.

No ano seguinte, a escola incorporou a tecnologia COC, e ironicamente, o seu endereço mudou para o antigo edifício onde ficara o Semeando Saber inicialmente, e passou a se chamar Colégio Impacto COC (para depois vir a se tornar apenas Colégio COC) . Esta mudança trouxe vários fatores que influenciaram em toda a metodologia de ensino, posso dizer que foi o ano em que mais senti exaustão durante meus estudos nesta fase do ensino. Por se tratar do edifício original do Semeando Saber, a estrutura era familiar, porém carecia de uma quadra apropriada e de outros fatores estruturais que ainda estavam em desenvolvimento.

E bem quando estava começando a me acostumar com as mudanças, mais uma reviravolta aconteceu ao completar o 7º ano do Ensino Fundamental. Naquele tempo minha família estava passando por um momento difícil, e eu precisaria sair daquela escola para entrar na rede pública de ensino. Dessa forma, fui matriculado

no Centro Educacional 2 de Brazlândia, onde passei por muitas experiências incríveis durante meu 8º e 9º ano. Durante o tempo que fiquei lá, criei laços de amizade ainda mais fortes, além de me identificar muito com os professores, comecei também a estudar no Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia, e cheguei a frequentar uma turma de habilidades especiais devido ao meu bom desempenho com desenhos. Foram experiências fantásticas, ao ponto que, mesmo quando tive a possibilidade de retornar a rede particular, escolhi terminar meu Ensino Fundamental ali.

Assim, depois de me formar, fui matriculado no Centro de Ensino Médio 1 de Brazlândia, onde estudei do 1º ao 3º ano. Devo dizer que foram anos bem difíceis, e que foi uma fase da minha vida marcada por vários altos e baixos, mas meus companheiros de estudos deixaram que as experiências positivas sobressaíssem sobre as negativas. Tivemos uma metodologia focada na preparação para vestibulares, com destaque para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Durante todo esse período tive interesse em diferentes especializações acadêmicas, sempre fui fascinado por paleontologia e por design gráfico, e de certa forma também tinha curiosidade sobre a educação física. Ao final do meu terceiro ano, a equipe da escola se prontificou a aconselhar e auxiliar os estudantes na inscrição da terceira fase do PAS, e com base no meu desempenho e nos meus interesses, fui aconselhado a escolher o curso de Licenciatura em Educação Física.

Em 2020 me formei no CILB, e ingressei de fato na UnB com minhas notas do PAS, foi um ano bem conturbado, onde tivemos o começo de um período bem difícil por conta da pandemia da Covid-19, mas felizmente conseguimos superá-lo. Enfrentei diversas barreiras e superei inúmeras dificuldades até finalmente chegar aqui, mas apesar de todos os altos e baixos, tenho orgulho de minha jornada.

Após terminar este curso tenho planos de seguir com meus estudos e, em paralelo com a vida profissional, realizar meu sonho de publicar livros e quadrinhos, de qualquer forma, fico ansioso com o que o futuro vai ser, pois acredito que independente do que seja, Deus que tem sido meu guia por todo esse tempo, conduzirá os meus passos para algo fantástico.

## 1. INTRODUÇÃO

De certo modo, percebe-se a partir das reflexões de Huizinga (1938) que, apesar de muitas línguas considerarem os jogos e brincadeiras como sinônimos, ambos possuem certas peculiaridades que podem separá-los a depender da perspectiva acadêmica. Com base no autor, é possível entender o jogo como uma atividade de caráter lúdico, onde estão presentes regras pré-estabelecidas às quais os participantes se propõem a seguir voluntariamente, como forma de alcançar um objetivo específico dentro de um espaço e tempo definidos. Além disso, a partir de Allen Guttmann (1978 apud Anastacio, B. S. et al. 2013), as brincadeiras, ainda que de natureza lúdica, podem diferenciar-se dos jogos por apresentarem regras mais voláteis e menos rígidas, sendo práticas ainda mais espontâneas.

A partir da contemplação do trabalho de autores como Silveira, L. & Cunha, A.C. (2014), percebe-se que o ato de jogar torna-se indispensável na vida de um ser humano, participando do desenvolvimento de diversos domínios de um indivíduo que dele usufrui, agregando nos âmbitos psicomotores, psicossociais e afetivos, além de participar da construção do caráter cultural de uma sociedade. Estes autores ainda apontam como o impacto de tais práticas é ainda mais evidente durante a infância, tendo em vista que o “jogar” funciona como facilitador para uma criança expressar-se, interagindo com o meio e com outros indivíduos, uma oportunidade fundamental de desenvolver consciência sobre si mesmo e sobre o todo. Portanto, este trabalho volta-se para os jogos e brincadeiras dentro da educação física escolar, ambiente este compatível com o esperado para se observar a presença de tais práticas lúdicas com proeminência na infância.

Dentro deste contexto, o estudo tem como propósito responder a seguinte pergunta: como os jogos e brincadeiras podem ser instrumentos pedagógicos da educação física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Diante do problema apresentado, este trabalho tem como objetivo principal ampliar a compreensão de como os pesquisadores da área abordam os jogos e brincadeiras, no contexto pedagógico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em relação aos objetivos específicos, o primeiro se dá por conhecer a visão dos estudiosos sobre a noção de jogo e brincadeira. Já como segundo objetivo, pretende-se compreender a importância e o papel destas práticas no desenvolvimento humano.

## 2. METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa de caráter exploratório, foram examinadas uma variedade de obras da literatura científica que abordam essas mesmas atividades no ambiente escolar. A princípio, o estudo voltou-se para a análise de livros com destaque na literatura científica que se concentram em temas relacionados à história e caracterização dos jogos e brincadeiras, além dos que se voltam para o estudo do desenvolvimento humano (em termos de aspectos motores, cognitivos e sociais, entre outros), e livros que buscam promover novos direcionamentos para as aulas de educação física.

Além do apoio deste repertório, ocorreu a seleção de diferentes escritos científicos publicados na internet, encontrados em revistas e periódicos virtuais por meio da pesquisa de palavras chave como: a brincadeira, brincadeiras, brincadeiras na educação, jogos, jogos no Ensino Fundamental, cultura corporal infantil.

Após a leitura e análise destas obras, foram selecionadas aquelas que mais se aproximavam do tema, como as que discutiram a importância das práticas corporais de jogos e brincadeiras na educação, bem como aquelas que as abordaram num contexto que compreenda o período dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando atentar-se aos diferentes métodos utilizados para a inserção destas práticas nesta fase do ensino, e quais os seus motivos para tal. Os conteúdos desses escritos, em conjunto com os livros mencionados anteriormente, passaram a integrar parte deste trabalho como fonte de conhecimento para alcançar os objetivos estabelecidos e responder ao problema de pesquisa.

### 3. DESENVOLVIMENTO

#### Noções de jogos e brincadeiras.

Jogos e brincadeiras são práticas corporais cujos conceitos a priori parecem simples e de conhecimento geral, no entanto ainda que possamos conceber a ideia destas atividades em um raciocínio automático, a complexidade contida nelas é de grande profundidade, assim como o seu valor para as diferentes fases da vida de um ser humano, considerando sua influência e participação dentro do desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e sociais de um sujeito.

A brincadeira leva à criança a interação com o ambiente em que se encontra, seja com outros sujeitos, adultos e crianças, e com objetos e a toda a forma de seres bióticos e abióticos, que a cercam. Com isso, aprendem de maneira criativa, a lidar com normas tipicamente humanas e específicas aos locais que pertence, aprendendo sobre si mesma e o mundo em que vive. (Araújo, 2017, p.16).

Em seu livro *Homo Ludens* (1938), Huizinga constitui uma rica análise da ideia de jogo, em suas origens, manifestações históricas, significados na língua e em diversos outros âmbitos do conhecimento. Explorando a sua natureza e significado, o autor aponta características fundamentais para alcançar uma noção mais concreta de jogo, afirmando que esta é primeiramente uma prática de condição voluntária, sendo, portanto, de caráter livre, logo desconsidera-se jogo quando este é praticado sob ordem de outrem ou por obrigação. Outra das qualidades associadas ao jogo por Huizinga é a sua evasão da “vida comum”, estando apartado daquilo considerado como realidade durante sua execução de aspecto temporário, cuja satisfação se dá pelo seu mero exercício, o que faz do jogo uma atividade de cunho desinteressado.

Seguindo por esta mesma linha de raciocínio, o autor aponta para uma aptidão limitadora dentro das características fundamentais de jogo, uma vez que este desenrola-se sob um determinado período de tempo e espaço próprios, apresentando começo, meio e um final definido, num desenvolvimento cuja efetivação tem a propriedade de repetir-se num momento para o outro. Além disto, é apresentada a maneira como é gerado um sentimento de tensão na execução desta atividade, visto que a moral de um jogador e suas virtudes sociais são testadas perante as regras estabelecidas daquele jogo, sendo intolerável o descumprimento destas em prol de apenas “ganhar”, o que enfatiza a capacidade fundamental de instituir ordem dentro

da prática. Considerando estas características fundamentais, Huizinga define a noção de jogo da seguinte maneira:

Parece-nos que essa noção poderá ser razoavelmente bem definida nos seguintes termos: o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (Huizinga, 1938, p.24).

Na obra “Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem” (VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexandr R.; LEONTIEV, Alexis N.2010), apresenta-se o texto “Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar” de Aléxis N. Leontiev, onde o autor discorre sobre suas reflexões e estudos acerca do que é o brincar, em seus conceitos, noções e peculiaridades, assim como a relação que uma criança pode estabelecer com o objeto do “brinquedo” (vale mencionar que, por vezes, esta palavra também é designada para o ato de brincar durante a leitura). O autor afirma que é possível observar o aspecto lúdico em alguns hábitos de animais, no entanto estes não são como do brincar de uma criança, uma vez que o primeiro caso é fruto de uma propensão instintiva, enquanto no segundo caso, tem-se uma atividade de caráter objetivamente humano, “que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexandr R.; LEONTIEV, Alexis N.2010, p. 119).

Neste mesmo texto, Leontiev (2010) salienta que o aspecto mais estimulante de uma brincadeira assim como dos jogos por via de regra, não se dá pelo seu desfecho, mas sim pelo seu genuíno processo, dessa forma coloca-se o ato de participar como agente motivacional superior ao de “ganhar”. Durante a leitura apresenta-se ainda uma reflexão acerca das origens destas atividades e seus impactos ao longo do tempo, contando como há jogos que têm um início e duração breve, gerados por uma situação casual de caráter individual que não se tornam tradição, deixando-se desaparecer. Outros jogos, segundo o texto, nascem dentro de um grupo específico e não se expandem por fronteiras, mas seguem sendo praticados dentro da comunidade em que foram concebidos. Por fim, o autor conta como há aqueles que permanecem por séculos ou milênios, transformando-se em alguns de seus aspectos, mas mantendo seus mesmos princípios ao longo das gerações.

Um outro fator discutido nesta obra por Leontiev (2010) inerente à estas atividades, diz respeito ao aspecto imaginário dentro da brincadeira, aqui percebe-se que diferente de uma situação da vida cotidiana, onde ambos o sentido da ação bem como seu significado estão diretamente associados e não podem ser separados, estes dois fatores acabam apresentando uma certa disparidade no ato de brincar. O autor esclarece que a ação na prática destas atividades lúdicas antecede por si só a constituição de uma circunstância imaginária, que é ocasionada através da contraposição estabelecida entre a ação exercida na brincadeira e o significado dado ao conteúdo do espaço real onde ela acontece, como quando uma criança que apoiando-se a um cabo de madeira pode se ver “montado em um cavalo”, assim o autor estabelece dois parâmetros:

1. Há a ação que surge como um processo dirigido a um objetivo reconhecido em conexão com um motivo definitivo; este é o aspecto da atividade interiormente associado com a "unidade" da consciência, que nós designamos pelo termo "sentido da personalidade".
2. Distinguimos o conteúdo ou aspecto da ação que corresponde a suas condições; esta é a operação. Uma "unidade" singular da consciência, isto é, o significado, está também associado a este conteúdo da atividade (VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexandr R.; LEONTIEV, Alexis N. 2010, p. 127).

No que diz respeito às formas de classificação destas atividades, a obra O Desenvolvimento Humano (Papalia, Diane E. 2013) apresenta duas diferentes especificações. Durante a leitura do texto, constata-se que a partir dos seus estudos, o pesquisador Smilansky (1968 apud Papalia, Diane E. 2013), categoriza-os a partir do nível de complexidade cognitiva, separando-as em 4 agrupamentos dos mais simples aos mais elaborados.

Seguindo esta linha de raciocínio, Bjorklund e Pellegrini (2002 apud Papalia, Diane E. 2013) afirmam que durante a primeira infância tem-se a presença dos jogos classificados como funcionais, nestes observa-se a ocorrência de ações amplas e repetitivas, como aquelas observadas ao ver uma criança rolando uma bola. Estes mesmos autores explicam que a segunda categoria corresponde aos jogos cuja ação se dá pela manipulação de objetos (como desenhar ou montar estruturas usando blocos de encaixe), são os denominados jogos construtivos. O jogo dramático por sua vez, corresponde ao terceiro nível e se dá através da função simbólica, constituindo-se do exercício de papéis imaginários, por isso também pode ser chamado de jogo de faz de conta (Piaget, 1962 apud Papalia, Diane E. 2013). Por fim, Bjorklund e

Pellegrini (2002 apud Papalia, Diane E. 2013) categorizam a última fase como aqueles cuja forma de execução é de conhecimento geral e apresentam penalidades, são os jogos formais com regras.

Outra classificação apresentada pela obra é a de Mildred B. Parten (1932 apud Papalia, Diane E. 2013), que categoriza as brincadeiras em 6 agrupamentos segundo o seu nível de dimensão social. Os dois grupos iniciantes são bastante intrigantes, o autor os denomina respectivamente como comportamentos de desocupação e comportamentos de observação, destes, o primeiro está ligado a um interesse passageiro qualquer que uma criança demanda observar, já o segundo se apresenta como um impulso direcionado a contemplar e investigar outras crianças brincando, mas sem sua participação. A terceira e quarta subdivisão compartilham características semelhantes, e sua evolução de uma para a outra parece sutil, são os momentos em que uma criança começa brincando isoladamente com brinquedos distintos dos outros ao seu redor (chamado jogo independente), mas posteriormente, ela passa a operar com brinquedos idênticos aos de outras crianças estando no meio delas, mas ainda sim agindo de maneira autônoma (denominado jogo paralelo).

Em seguida o autor, apresenta os jogos associativos, onde já pode-se observar uma boa interação entre as crianças durante suas brincadeiras, elas operam de maneira similar, passam a trocar brinquedos, e sua intenção está mais focada em simplesmente compartilhar estes momentos entre si do que em se ordenar para alcançar um propósito específico. Finalmente temos a última categoria, os jogos suplementares cooperativos, neste sim as crianças estabelecem funções para cada participante e se apoiam conjuntamente na tentativa de conquistar um desígnio distinto, (como executar um jogo formal por exemplo).

### **Jogo e seu papel na formação social e cultural.**

Quando uma criança participa de um jogo, ela se abre para a oportunidade de experienciar o contato interativo e vivenciado de uma rica bagagem histórico-cultural da sociedade em que está inserida, além de refletir experiências de vida do sujeito que o protagoniza, "...o brincar nada mais é do que o enriquecimento cultural, já que a real cultura se constrói através da liberdade criativa do ser humano, recusando toda e qualquer imposição" (Silveira, L. & Cunha, A.C., 2014, p.33).

Jogos como os inúmeros tipos de “piques” como pique-pega, pique-esconde, pique-bandeirinha e pique-cola, entre vários outros, modificam-se e disseminam-se por diferentes estados, multiplicando-se em suas variações de regras ao longo das gerações e idades nas mais distintas comunidades, construindo assim memórias lúdicas de cunhos únicos, consideravelmente importantes para a atuação docente:

Num programa de jogos para as diversas séries, é importante que os conteúdos dos mesmos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países. (Coletivo de Autores, 1992, p.46).

“O contexto social é o grande veículo da transmissão cultural do brincar, em particular, nas brincadeiras de rua, cujo principal elemento transmissor é a interação em grupo” (Silveira, L. & Cunha, A.C., 2014, p.52). Estas atividades lúdicas podem se apresentar como parte das tradições de um povo, passadas de geração em geração, marcando sua presença em ambientes diversos como quadras, parques, ruas e pátios escolares, exemplos de locais comuns para a ocorrência de convívios lúdicos de um grupo social, um contato essencial para o desenvolvimento da criança como sujeito agregado na comunidade da qual faz parte:

Os jogos tradicionais consentem à criança uma compreensão maior do mundo, uma maior interação com o meio, bem como vivenciar as suas próprias experiências, ou seja, propiciam à criança observar, criar, experimentar e relacionar-se com as pessoas e com o meio ambiente (Silveira, L. & Cunha, A.C., 2014, p.53).

Estas práticas manifestam em sua execução oportunidades perfeitas para desenvolvimento do aprendizado psicomotor, além de ter um importante papel na integração do indivíduo como componente social do ambiente em que está inserido, e seu lugar na programação das aulas de educação física se tornam ainda mais interessantes, “o brincar é importante para o desenvolvimento saudável do corpo e do cérebro” (Papalia, Diane E., 2013, p.296).

Segundo o Coletivo de Autores (1992), crianças desfrutam do jogo pela sua carência de exercer ação, manifestando através desta prática seus interesses particulares e direcionamentos que encorajam-nas a agir, é mencionado que por tratar-se de uma atividade fora das regras da vida comum, cria-se uma oportunidade

para que a criança desenvolva sua consciência através do raciocínio e empoderamento sobre suas próprias atitudes e propósitos.

Araújo (2017) indica que a atividade lúdica do brincar incentiva a criança a crescer e desenvolver capacidades que permitam-lhe estabelecer-se dentro de uma ordem social, a autora conta que o brincar estimula o domínio emotivo, físico e provoca as capacidades de raciocínio de uma criança.

O brincar contribui para todos os domínios do desenvolvimento. Por meio dele, as crianças estimulam os sentidos, exercitam os músculos, coordenam a visão com o movimento, obtêm domínio sobre seus corpos, tomam decisões e adquirem novas habilidades. À medida que separa blocos de diferentes formatos, conta quantos consegue empilhar ou quando anuncia que “minha torre é maior que a sua”, ela está lançando as bases para os conceitos matemáticos. (Papalia, Diane E., 2013, p.296).

Pellegrine (2007) aponta que os docentes devem ser ativos na elaboração de atividades lúdicas, ainda que o jogo ocorra por iniciativa própria das crianças. A autora explica que o professor precisa ensinar as crianças a brincar, e preparar um ambiente que proporcione a elas a oportunidade de expandir e variar suas experiências de convivência com o meio e com o outro.

O professor deverá contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando às manifestações corporais encontrarem significado pela ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo. Porém é importante que ele utilize o lúdico não apenas do ponto de vista metodológico, mas que ofereça situações em que a criança tenha a oportunidade de escolha e até mesmo prepare o ambiente para que ela possa, através dele, descobrir coisas novas e aprender. (Pellegrine, 2007, p.21)

### **A criança do Ensino Fundamental.**

É notória a diferença de um jogo protagonizado por crianças mais jovens em relação àquelas cujas idades se aproximam mais da adolescência, um fator decorrente de razões distintas como os diferentes interesses e capacidades físico-cognitivas e psicossociais dos indivíduos em relação à sua idade, histórico de vida e estágio de desenvolvimento por exemplo. Portanto torna-se imprescindível que o professor de educação física se atente a estas peculiaridades na pretensão de promover jogos e brincadeiras com direcionamento mais preciso para os seus

estudantes, no caso deste trabalho, para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo a legislação brasileira, o Ensino Fundamental prolonga-se dos 6 aos 14 anos de idade (BRASIL, 2006), destes, os Anos Iniciais vão do primeiro ao quinto ano, enquanto os anos finais englobam do sexto ao nono ano (BRASIL, 2010). Realizando uma comparação desta divisão com as fases do desenvolvimento motor proposta por Gallahue em sua obra *Compreendendo o Desenvolvimento Motor* (2013), podemos perceber que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão divididos majoritariamente, entre o estágio de proficiência na fase de movimento fundamental, e o estágio de transição na fase de movimento especializado.

O autor esclarece que as habilidades aprendidas durante a fase do movimento fundamental, são concebidas primeiramente a partir dos movimentos ainda grosseiros dos bebês, que se veem num período voltado para explorar as capacidades e limites de seu próprio corpo, e posteriormente, serão utilizadas no decorrer de toda a vida destes indivíduos, uma vez que são condicionadas a se aplicar em diferentes esferas das atividades cotidianas, como caminhar, equilibrar-se, subir escadas, etc. “É um tempo de descoberta do modo de executar uma série de movimentos de estabilidade, locomoção e manipulação, primeiramente isolados e depois em combinação com outros” (Gallahue, 2013, p. 70). O texto informa que o desenvolvimento e especialização destes movimentos (ainda que estejam relacionados à maturação da criança no decorrer dos anos), são fortemente influenciados pelas condições ambientais a que os indivíduos são sujeitos, tornando-se extremamente importante a presença de aspectos que proporcionem, instrução, incentivo e oportunidades práticas desses movimentos.

As crianças que estão desenvolvendo padrões fundamentais de movimento aprendem como responder com controle motor e competência de movimento a uma variedade de estímulos. Elas adquirem cada vez maior controle sobre a performance de movimentos distintos, seriais e contínuos, como evidenciado por sua capacidade de acolher mudanças nas exigências das tarefas. Os padrões do movimento fundamental são padrões de comportamento básicos observáveis. As atividades motoras, como correr e pular, as manipulativas, como arremessar e pegar, e as estabilizadoras, como caminhar sobre uma barra e equilibrar-se em apenas um pé, são exemplos de movimentos fundamentais que podem ser desenvolvidos durante os primeiros anos da infância. (Gallahue, 2013, p. 71).

No tocante ao estágio de proficiência, o texto esclarece que este “caracteriza-se por performances mecanicamente eficientes, coordenadas e controladas” (Gallahue, 2013, p. 71), é enfatizado como estas 3 características precisam estar presentes na execução de todas as habilidades da fase do movimento fundamental. Este estágio tende a ser necessariamente alcançado por crianças na faixa dos cinco a seis anos de idade, no entanto, destaca-se a possibilidade de encontrar casos de jovens e até adultos, que mesmo tendo ultrapassado essa idade, ainda sim demonstram sinais de movimentos fundamentais longe da proficiência. O autor esclarece que tal fenômeno pode ser causado pela falta de um ambiente mais favorável para o aprendizado, que estimule as crianças a participarem de atividades práticas em que possam experimentar e treinar estes movimentos, contando com orientação e encorajamento para a realização dos mesmos. É destacado como esta configuração do espaço de aprendizado, pode levar a criança a ter saltos qualitativos na performance destas habilidades quanto a sua precisão, velocidade, entre outros elementos.

A respeito da fase de movimento especializado, esta é apresentada como sendo diretamente resultante do sucesso alcançado no aprendizado dos movimentos fundamentais. Entende-se a partir da obra que, nesta fase, as crianças são condicionadas a utilizar as habilidades desenvolvidas previamente, em diversas atividades físicas complexas exigidas pela sociedade, como nas tarefas cotidianas, momentos recreativos e para uso esportivo, “... movimentos fundamentais de pular e saltar, por exemplo, agora podem ser aplicados a atividades de pular corda, realizar danças folclóricas e executar saltos triplos... do atletismo” (Gallahue, 2013, p. 73). O autor aponta que é através desta constante aplicação, que os movimentos são aprimorados e otimizados gradualmente para as circunstâncias rotineiras mais requisitadas, estando sujeitas a condições específicas, como menciona:

O surgimento e a extensão do desenvolvimento das habilidades na fase do movimento especializado dependem de uma série de fatores da tarefa, do indivíduo e do ambiente. O tempo de reação e a velocidade do movimento, a coordenação, o tipo de corpo, a altura e o peso, os costumes, a cultura, a pressão dos pares, a constituição emocional são apenas alguns desses fatores condicionantes. (Gallahue, 2013, p. 73)

Por fim, acerca do estágio de transição, o texto de Gallahue (2013) menciona que este se inicia por volta dos 7 e 8 anos de idade, sendo esta considerada uma fase

que estimula tanto as crianças como também seus pais e professores, uma vez que as primeiras voltam seu foco para sofisticar suas habilidades através da experimentação de novos padrões de movimento e associação dos mesmos, enquanto que para os pais e educadores, este é o momento de auxiliar estas crianças no aprimoramento de suas competências nos movimentos, e a adquirir o domínio sobre o âmbito controle-motor.

No entanto, o autor chama a atenção para o caso desse apoio dos pais e responsáveis, acabar tornando-se exagerado a ponto de criar uma barreira de impedimento que volte a criança a se dedicar a apenas atividades específicas, em total detrimento de outras, alertando que as consequências deste restringimento, pode acarretar em futuras complicações nos estágios de movimento posteriores.

As habilidades de movimento de transição contém os mesmos elementos dos movimentos fundamentais, com maior forma, precisão e controle. As habilidades de movimento fundamental desenvolvidas e refinadas durante o estágio anterior são aplicadas ao jogo, brincadeiras e situações da vida diária. As habilidades de transição são aplicações dos padrões de movimento fundamentais em formas de certo modo mais complexas e específicas. (Gallahue, 2013, p. 73).

Vale mencionar brevemente o estágio de aplicação, uma vez que o mesmo pode iniciar-se por volta dos 11 anos (idade prevista para completarem-se os Anos Iniciais do Ensino Fundamental). A obra explica que nesta fase, o indivíduo passa a alcançar um certo refinamento cognitivo, contando com este fator e somado a sua base de experiências prévias (além de aspectos ambientais, pessoais e de tarefa), ele passa a tomar certas decisões quanto às atividades práticas disponíveis para sua participação, realizando um autoexame que o permite adotar aquelas a que mais agradam-lhe e chamam a sua atenção, em detrimento de outras com as quais não se identifica tanto. Dito isto, o autor conclui afirmando que “essa é a época em que habilidades mais complexas devem ser refinadas e usadas em jogos avançados, atividades de direção e esportes selecionados” (Gallahue, 2013, p. 74).

### 3. RESULTADOS

#### **Análise da visão de autores acerca da implementação e abordagem de jogos e brincadeiras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

O período que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assemelha-se em boa parte ao que Papalia (2013), denomina como a terceira infância, sendo esta estendida entre as idades dos 6 aos 11 anos. Durante este período, o autor explica que o cérebro e o corpo humano continuam passando por inúmeras mudanças de aspecto físico-cognitivas, e suas relações socioafetivas também acompanham estas transformações.

O crescimento durante a terceira infância é consideravelmente mais lento. Entretanto, embora as mudanças possam não ser evidentes no dia a dia, contribuem para uma surpreendente diferença entre as crianças de 6 anos, que ainda são pequenas, e as de 11 anos que, em muitos casos, começam a parecer adultos. (Papalia, Diane E. 2013, p.316).

Nesta mesma obra, os autores ainda indicam a maneira como as brincadeiras das crianças durante a terceira infância são efetuadas de forma distinta em relação à como costumavam ser nas fases prévias, chamando a atenção para como os garotos são atraídos principalmente para brincadeiras que demandam mais esforço físico, enquanto as garotas se sentem mais estimuladas a participar de brincadeiras onde possam se exprimir de forma oral, como cantar contando os números ao pular corda.

Em ambos os casos, é atestado que tais brincadeiras se desenvolvem informalmente e de maneira voluntária durante os recreios da escola. Elas favorecem a adaptação a este meio, além de estimular o aperfeiçoamento de aspectos físico-cognitivos como a aptidão social, e sua agilidade (Pellegrini et al., 2002 apud Papalia, Diane E. 2013).

Na obra Metodologia do Ensino da Educação Física, o Coletivo de Autores (1992) aborda essa temática dividindo os conteúdos de ensino por ciclos, onde o primeiro ciclo contempla da pré-escola até a 3ª série (que corresponderia ao 4º ano nos dias atuais), o segundo abrange-se da 4ª a 6ª série (5º ao 7º ano), o terceiro da 7ª até a 8ª série (8º ao 9º ano), e a quarta compreendendo os três anos do ensino médio. Diante disto, vê-se que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (que se estendem do 1º ano ao 5º ano), acabam por compreender boa parte do primeiro e apenas o início do segundo ciclo de escolarização, proposto pelos autores.

No entanto, apesar desta divisão, é enfatizado que estes ciclos não se tratam de estágios estritamente separados, mas na verdade estruturam-se de maneira colaborativa e podem ser experienciados conjuntamente, "... se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los", (Coletivo de Autores, 1992, p. 23).

Dito isto, voltando-se para o primeiro ciclo de escolarização, tem-se que os autores o denominam como o ciclo de organização da realidade, é nele em que os estudantes se veem, a princípio, em uma espécie de sincretismo quanto aos dados da realidade, compreendendo-os de forma amálgama e generalizada. Portanto, é estabelecido que os docentes têm a tarefa de auxiliar os estudantes a distinguir e ordenar estes dados, de forma que possam entender como estes relacionam-se entre si em suas devidas concordâncias e contraposições, e chegar a um pensamento sistematizado (Coletivo de Autores, 1992). Dito isto, quanto a maneira como os jogos e brincadeiras devem ser planejados e executados para este ciclo, são inferidos os seguintes temas:

#### 2.1.1 O Jogo no Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) e no Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental)

- a) Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação.
- b) Jogos cujo conteúdo implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem.
- c) Jogos cujo conteúdo implique a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza.
- d) Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação.
- e) Jogos cujo conteúdo implique inter-relações com as outras matérias de ensino.
- f) Jogos cujo conteúdo implique relações sociais: criança-família. criança-crianças, criança-professor, criança-adultos.
- g) Jogos cujo conteúdo implique a vida de trabalho do homem, da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países.
- h) Jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem.
- i) Jogos cujo conteúdo implique auto-organização.
- j) Jogos cujo conteúdo implique a auto-avaliação e a avaliação coletiva das próprias atividades.
- k) Jogos cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho. (Coletivo de Autores, 1992, p. 46).

É relevante acentuar algumas considerações presentes no texto original quanto às temáticas apresentadas acima. É destacado como cada uma delas são deliberadamente selecionadas de maneira a promover uma assimilação do espaço real em que o estudante está envolvido, uma vez que este é colocado em uma posição favorável para que possa interagir com outras pessoas, manusear instrumentos, e adquirir autoconhecimento. Portanto, os autores alertam como é importante que o professor venha a buscar conhecimento acerca do histórico de interações lúdicas locais, para que assim possa promover jogos que estejam mais compatíveis com a memória lúdica dos seus estudantes.

O professor deve orientar as possibilidades de imprimir características diferentes para estas atividades, assim como velocidade, força etc, bem como observar os resultados. Mais tarde, esses dados serão sistematizados em diversas classificações de jogos, os quais, nas formas individuais ou coletivas, farão aflorar conflitos nas relações pessoais, dando ao professor oportunidade de abordá-los orientando os alunos para as questões do coletivo e das regras necessárias à convivência social. (Coletivo de Autores, 1992, p. 47).

Quanto ao segundo ciclo de escolarização, “de iniciação à sistematização do conhecimento (Coletivo de Autores, 1992, p. 23)”, cujo início tem parte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o texto direciona os docentes na intenção de abordar os jogos com foco no estímulo do raciocínio tático, com espaço para que as crianças reconheçam as regras como parte da convivência coletiva, através da construção de suas próprias formas de jogar. Os autores esclarecem que neste ciclo o estudante inicia um contraste entre o que é realidade e como esta equipara-se com o seu próprio entendimento dela, ele torna-se consciente do seu exercício psicológico e constitui relações sociais mais complexas e generalizações (este último considerado um avanço qualitativo).

Segundo Bjorklund e Pellegrini, 2002 (apud Papalia, Diane E. 2013), dentre as brincadeiras desenvolvidas durante os primeiros anos escolares, há uma ocorrência de 10% de práticas lúdicas que abrangem chutes, golpes, e outras maneiras que a princípio podem remeter a atos de violência, mas que não passam de brincadeiras impetuosas. Os pesquisadores apontam que esta forma de interação ganha ainda mais força entre crianças no período dos 6 aos 11 anos de idade, diminuindo em cerca de 5% quando estas atingem 11 anos.

De um ponto de vista evolucionista, as brincadeiras impetuosas têm benefícios adaptativos importantes: elas afiam o desenvolvimento esquelético e muscular, oferecem uma prática segura para as habilidades de perseguição e luta, e canalizam a agressividade e a competitividade. (Papalia, Diane E. 2013, p.319).

Brincadeiras com tais características se mostraram presentes no estudo de nome *Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte* (Wiggers, I.D. 2005), que se voltou para a análise de expressões e retratações corporais infantis de crianças na faixa dos 7 a 9 anos de idade. A presença destas brincadeiras bem como sua representação pelas crianças em desenhos e dramatizações, levaram a autora a refletir sobre como as crianças que as praticam, por diversas vezes, tomam como inspiração os cenários que retratam combates entre personagens presentes em vários desenhos animados, como nas lutas entre heróis contra vilões. Além disso, o texto aponta para como estas produções audiovisuais, cujas temáticas se estendem para seus brinquedos e outros produtos, influenciam na forma como a criança contempla o corpo e sua virtualização.

“Essa concepção de corpo virtualizado pode ser constatada entre as lutas “de brincadeira”, que os meninos denominam entre si de brincar de “lutinha”. Duas formas de luta foram observadas. A primeira, de contato corporal, consiste em meninos rolando no chão, empurrando-se, dando rasteira e às vezes até chutes e socos. As crianças costumam não se machucar nessas brincadeiras porque logo chega um adulto para “atrapalhar”. Por outro lado, entre os pequenos, sempre algum deles sai chorando e reclamando do colega. Sentimentos passageiros, pois em poucos minutos podem ser vistos jogando futebol ou bafo, lado a lado”. (Wiggers, I. D, 2005, p.74)

Um fenômeno semelhante foi observado durante a realização da pesquisa: “Não é briga, não... É só brincadeira de lutinha”: cotidiano e práticas corporais infantis (Farias, M. J. A.; Wiggers, I. D.; Almeida, D. M. F. 2019). Este por sua vez, é um trabalho que se focou na descrição de brincadeiras caracterizadas por apresentar lutas fingidas entre crianças com idades por volta dos 7 aos 13 anos, em uma escola pública de Ensino Fundamental de São Luís (MA), onde durante o período de 3 meses de pesquisa de campo, essas manifestações lúdicas foram observadas 27 vezes no total. Segundo os autores:

(...) o bater e o apanhar, o prazer e a dor, são expressões corporais que se confundem no universo das crianças em seu cotidiano escolar por meio de suas brincadeiras. O sentido atribuído pelas crianças, todavia, é bem distinto daquele dado pelo observador-adulto. Para as crianças, o que se faz

presente é a atmosfera lúdica da brincadeira, enquanto para o adulto tais manifestações são sintomáticas da agressividade. (FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; ALMEIDA, D. M. F. 2019, p. 10

O relato do projeto desenvolvido através da coordenação do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, com o apoio de bolsistas do Centro de Pesquisa em Esporte, Lazer e Sociedade/UFPR, de nome “Festival de Inverno da UFPR: Aproximações Lúdico-Pedagógicas” (RACHIA, S.; et al, 2006) apresenta uma grande variedade de oficinas que desenvolveram atividades pedagógicas com enfoque em jogos e brincadeiras voltados para crianças de idade dos 6 aos 14 anos, que compreenderam por volta de 300 participantes.

Dentro deste projeto, o chamado “Espaço Diversão” (RACHIA, S.; et al, p. 6, 2006), realizado na Praça Cel. Macedo (Antonina PR), foi elaborado a partir dos jogos e brincadeiras tradicionais que constituem uma herança cultural local, carregados de “valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos” (RACHIA, S.; et al, p. 7, 2006), em especial aquelas transmitidas oralmente pelos mais velhos aos indivíduos mais novos, e assim adotadas pelas gerações mais jovens de forma orgânica. Diante dessa seleção, e da aceitação do coletivo popular local, foram realizados os seguintes jogos:

Dessa forma, durante sete dias foram desenvolvidas diversas brincadeiras. Adultos e crianças puderam se divertir juntos em atividades como futebol de botão e de prego, bafo com figurinhas, elástico, amarelinha, pula-corda, bolinha de gude, perna-de-pau, brincadeiras de roda; jogos gigantes de tabuleiro, como ludo, dama, jogo da velha; jogos de quebra-cabeça gigante com lona, blocos de construção, esqui de grama (chinelão), trilha, minhocões, entre outras. (RACHIA, S.; et al, p. 7, 2006)

A ação buscou realizar uma reflexão acerca da magnitude das práticas lúdicas como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, trazendo enfoque para jogos populares e revelando conexões entre as brincadeiras e aspectos de âmbitos socioculturais. É mencionado ainda que as oficinas procuraram apresentar alternativas que pudessem estimular os educadores de escolas locais a idealizar e projetar novas abordagens lúdico-pedagógicas para desenvolver seus conteúdos.

Outro projeto semelhante ao mencionado acima, decorre do estudo: Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar (Franchi, S. 2013). Para esta pesquisa foram ministradas 14 aulas a uma turma do 5º ano, onde o autor primeiramente estimulou que as crianças investigassem e

refletissem sobre o que eram os jogos tradicionais, como estes e outros se diferenciam dos esportes, quais as suas regras entre outros aspectos. Foi somente então, baseado no resultado desta investigação com a participação dos próprios estudantes, que o autor passou a desenvolver as práticas lúdicas, sendo estas:

Os jogos que foram tidos como respostas à questão foram: jogo de bolita, cama de gato, pular corda, esconde objeto, pega-pega, cinco marias, amarelinha, gato cego (cabra cega), taco, peteca, jogo de botão, jogo de tampinhas, pular elástico, pé-de-lata, vai-e-vem, bodoque (estilingue), pipa, gado de barro, ciranda-cirandinha. Em concordância com os alunos, não houve a prática dos últimos dois, gado de barro e ciranda-cirandinha. (Franchi, S. p. 174, 2013).

O autor chama atenção especial para os momentos reservados especificamente para a criação dos brinquedos pelas mãos das próprias crianças, tarefa esta planejada sempre com uma semana de antecedência, onde preparavam-se os materiais recicláveis imprescindíveis para tal. Segundo o texto, este exercício favoreceu que os estudantes pudessem vivenciar diferentes dificuldades na hora de brincar, visto que cada um trazia materiais diferentes para a construção dos brinquedos, e suas inconsistências eram encaradas de forma positiva, uma vez que permitia uma maior variedade das formas de utilizá-lo. Fatores como estes tornaram esta prática um dos momentos mais proveitosos das aulas ministradas, onde destaca-se:

Ver nas crianças a alegria em estar deixando o brinquedo do seu gosto, de uma forma única, faz os alunos valorizarem as coisas simples e delas gozar do prazer de criar e recriar as brincadeiras, fortalecendo os laços culturais com seus entes mais velhos. (Franchi, S. p. 174, 2013).

Jogos também podem ser utilizados como parte do processo de ensino-aprendizagem dos esportes, como é exemplificado no trabalho: Ensino de esporte por meio de jogos: desenvolvimento e aplicações (SADI, R. S.; COSTA, J. C.; SACCO, B. T. 2008). No texto são apresentadas abordagens variadas para diferentes fases da educação, em uma destas situações os autores apresentam um contexto hipotética aplicável para uma turma contendo vinte e quatro estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo principal é o desenvolvimento do pensamento estratégico, além de promover a melhora de perícias e movimentos específicos envolvidos em um jogo de rede:

Sua preocupação reside numa simples troca de bola (passe e recepção por sobre uma linha ou talvez por um espaço no chão). A rede não é o foco do jogo na fase inicial, mas o desenvolvimento dos aspectos táticos, sem a preocupação de se ultrapassar a altura da rede. Pode-se também criar diversas variedades como o utilizar de uma obrigatoriedade de ação: “de um pingo” (exemplo: a bola deve pingar uma vez na quadra oposta à rede). (SADI, R. S.; COSTA, J. C.; SACCO, B. T. p. 21, 2008).

Para realização desta atividade, os autores esclarecem que devido ao tempo escasso, o professor deve utilizar um sistema de simples e eficiente para aprontar a área de jogo de maneira rápida, visando otimizar o tempo de rendimento da aula. Para tanto, o texto recomenda que o docente separe a área previamente em doze espaços através de linhas coloridas demarcadas e, em seguida, permita que durante o início da aula os próprios alunos organizem os componentes do seu grupo, sua área e posicionem os cones corretamente seguindo as linhas como referência, de maneira que “os espaços serão completados independentemente dos jogadores, ao passo que os adversários podem localizar a bola que será utilizada” (SADI, R. S.; COSTA, J. C.; SACCO, B. T. p. 21, 2008) . Ainda sobre estratégias para aprimorar o tempo útil durante a aula, são apresentados alguns conceitos de regras de reinício:

Durante as fases iniciais de aprendizagem, os jogos apresentam paradas naturais, de tal forma que os alunos precisam aprender como iniciar e reiniciar o jogo quando houver uma parada (como uma bola indo para fora da quadra, por exemplo). Os alunos com mais experiência sabem que, quando uma equipe causa a saída da bola num jogo de invasão, por exemplo, o jogo é reiniciado pela linha lateral pela outra equipe. Este conceito deverá ser tentado por alunos iniciantes e frequentemente lembrado até que a regra seja entendida. A priori, é melhor adaptar regras de reinício para que os alunos se familiarizem com a regra de forma que o jogo pode ser reiniciado sem que a bola tenha saído novamente. O professor pode estipular que um defensor deva estar a pelo menos um braço de distância do jogador adversário de forma que facilite o retorno da bola ao jogo ou pode usar a própria regra se achar necessário. (SADI, R. S.; COSTA, J. C.; SACCO, B. T. p. 21, 2008).

Os jogos como parte da metodologia para introdução dos esportes, são abordados numa perspectiva mais aprofundada no trabalho “A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos” (Oliveira. V; Paes. R. R. 2004). A pesquisa mencionada teve por objetivo discutir o desenvolvimento esportivo, que segundo os autores, tem como ponto de partida o momento em que a criança começa a praticar esportes e segue progredindo até concentrar-se em uma única modalidade. Desta forma, foram analisadas as etapas que compõem este processo, divididas em iniciação esportiva I (7-10 anos), II (11-12

anos) e III (13-14 anos). Quanto a primeira etapa, que compreende a primeira e segunda infância, os autores explicam que:

A fase de iniciação esportiva I corresponde da 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, atendendo crianças da primeira e segunda infância, com idades entre 7 e 10 anos. O envolvimento das crianças nas atividades desportivas deve ter caráter lúdico, participativo e alegre, a fim de oportunizar o ensino das técnicas desportivas, estimulando o pensamento tático. Todas as crianças devem ter a possibilidade de acesso aos princípios educativos dos jogos e brincadeiras, influenciando positivamente o processo ensino-aprendizagem. Compreendemos que se deve evitar, nos jogos desportivos coletivos, as competições antes dos 12 anos, as quais exigem a perfeição dos movimentos ou gestos motores e também grandes soluções táticas. (Oliveira. V; Paes. R. R. p. 3, 2004).

Ainda sobre esta etapa, é esclarecido pelos autores que, uma vez responsável por provocar a ampliação do acervo de atividades, bem como o nível das mesmas, a educação física escolar desempenha um papel indispensável neste estágio, com o objetivo de fazer progredir a capacidade motora das crianças e, como consequência, contribuir para o processo de ensino nas etapas subsequentes.

É mencionado que a eficiência da formação e preparação geral que darão estrutura para a educação integral dos estudantes, em ambos nos clubes ou ambientes escolares, é proveniente da interação entre todos os envolvidos que influenciam no desenvolvimento infantil, incluindo os próprios estudantes, atletas, e docentes, entre outros. O texto portanto implica que, o êxito do processo ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes é resultante dos esforços dos professores e treinadores, bem como de cada situação em que se elabora este trabalho, sendo necessário dar atenção às circunstâncias mais oportunas para o desenvolvimento de todas as habilidades e qualificações durante o processo de educar, sob um método pedagógico organizado.

E como parte de todo este processo, é levantado também o tema dos jogos desportivos coletivos:

Em relação aos jogos desportivos coletivos, as atividades lúdicas em forma de brincadeiras e pequenos jogos podem contribuir para desenvolver, nas crianças, as capacidades físicas, tais como a coordenação, a velocidade e a flexibilidade - propícias nessa fase - e também habilidades básicas para futuras especializações, como agilidade, mobilidade, equilíbrio e ritmo. Deve-se evitar a apreensão com a execução errônea do gesto técnico, pois cada forma diferente de movimento em relação ao modelo técnico pode ser aceita, deixando para a fase posterior as cobranças em relação à perfeição dos gestos motores. (Oliveira. V; Paes. R. R. p. 4, 2004)

Os jogos e brincadeiras também integram parte do processo metodológico de ensino-aprendizagem de artes marciais como exemplificado pelo trabalho “Importância do Karatê-Dô Nas Aulas de Educação Física para o Desenvolvimento de Alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (Nunes, R., & Franzoi, E. 2012). Este texto busca determinar se a introdução das atividades de lutas, brincadeiras e jogos, auxiliam no aprimoramento motor, equilíbrio, socialização, e na aprendizagem, quando são colocados como colaboradores educativos para as lições de Karate-Dô em turmas de estudantes com idade entre os 6 e 10 anos. Os autores do texto tomam ciência de que o caráter desta arte marcial, no tocante à sua procura pelo aperfeiçoamento de suas técnicas, possibilita que esta mesma busca se volte para a meta aprimorar seu desempenho em atividades diárias, levando ao praticante incorporar este caráter de sempre melhorar ao seu comportamento habitual.

Durante o texto, os autores reconhecem o lúdico como “o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos” (Nunes, R., & Franzoi, E. p. 48, 2012). Os pesquisadores da obra consideram o lúdico um tema de interesse para docentes e pais devido à sua essencial participação no desenvolvimento de uma mentalidade humana saudável, e o seu estudo em conjunto com investigações voltadas para verificar sua função na construção da personalidade, abre parâmetros para o entendimento do vínculo que uma criança estabelece com o mundo à sua volta. Para tanto, é dito que:

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor. O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição. (Nunes, R., & Franzoi, E. p. 48, 2012).

Ao tratar da estruturação do jogo de combate no ensino do Karatê-Dô, os autores da obra o apresentam como uma prática entre dois participantes cuja

quantidade de jogadas é limitada conforme a situação, caracterizada por sua carência de pensamento estratégico e integralidade, onde um sai como vitorioso e o outro como derrotado, ou seja, “de soma zero” (Nunes, R., & Franzoi, E. p. 50, 2012). É mencionado como neste jogo as crianças se veem numa fantasia daquilo que seria um combate verdadeiro, onde se deixam manifestar inúmeros sentimentos distintos, os quais, precisam ser observados e desenvolvidos de maneira intencional, de tal forma que, ao aprender como tratar da violência alheia num meio lúdico, a criança pode experienciar algo similar à questões de hostilidade que podem se desenrolar durante relações afetivas e sociais reais. Ainda sobre este jogo, é expresso que:

“Uma das suas características é que, por um lado, toda a responsabilidade de interpretação do jogo é individual; por outro lado, a situação é aberta, isto é, não depende apenas da própria intervenção, mas de todo um diálogo corporal com o "outro". Permite, assim, uma canalização centrífuga da atenção da criança, rumo ao "outro", sem apelar de forma demasiada complexa à cooperação. É um autêntico comportamento de sociabilização adequado à segunda infância e uma introdução aos comportamentos cooperativos próprios do período seguinte”. (Nunes, R., & Franzoi, E. p. 50, 2012).

## 5. DISCUSSÃO

A partir dos trabalhos analisados, entende-se que para introduzir brincadeiras e jogos às aulas de educação física dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é necessário primordialmente a obtenção e organização de certas informações fundamentais que caracterizam os estudantes. Alguns destes dados compreendem o conhecimento das características motoras, cognitivas e afetivas (entre outros âmbitos) presentes no período da vida em que essas crianças se encontram. Outros exemplos são os dados referentes à noção histórico-cultural da sociedade local, que também é de suma importância.

Fatores como estes vão influenciar direta ou indiretamente na maneira como estas crianças atuarão durante a prática de atividades lúdicas. Logo, a partir da interpretação dos trabalhos contemplados, considerando o conhecimento obtido acerca das particularidades de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sugere-se que o docente esteja atento aos seguintes detalhes, na intenção de inserir de jogos e brincadeiras nos planos de aulas de Educação Física:

1- A princípio, é importante entender que, a partir da interpretação do estudo de Gallahue (2013), as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão numa fase cujo âmbito motor é marcado pelo desenvolvimento de movimentos fundamentais, e logo mais passam pela transição para os movimentos especializados, portanto, é interessante promover jogos que estimulem e permitam a prática e elucidação de tarefas motoras relacionadas ao equilíbrio, mobilidade, além do manuseio de objetos.

2- A partir do Coletivo de Autores (1992) entende-se que durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, num âmbito cognitivo, estes jovens se veem (em sua maioria) diante de um processo em que compreendem os componentes do mundo real de maneira generalizada, numa mentalidade ainda carente de enxergar as diferenças entre estes elementos, bem como suas semelhanças e formas como se relacionam. Este momento é sucedido pelo início de uma etapa que irá permitir o desenvolvimento de relações sociais mais profundas, além da aproximação maior de uma mentalidade mais consciente e capaz de comparar aquilo que é absorvido da realidade com o que já foi assimilado previamente. Logo, segundo os autores, é vantajoso o desenvolvimento de jogos voltados para o estímulo de interações sociais saudáveis, percepção do ambiente concreto, correlacionamento das noções da

realidade, autoconhecimento, além de promover a criação, manipulação e exploração de objetos.

3- Ao conhecer costumes da herança cultural local, fundamentado em Rachia, S.; et al, (2006) percebe-se um grande encadeamento de jogos e brincadeiras que compõem parte da memória lúdica dos estudantes, devido ao seu histórico tradicional. Ciente disto, e com o apoio de Franchi, S. (2013) é válido permitir e encorajar a participação destas crianças na seleção das práticas lúdicas em sala de aula, uma vez que estas podem ter mais familiaridade com os jogos escolhidos. Além disso, com suporte do mesmo autor, vê-se que estimular os estudantes a investigar os jogos tradicionais conhecidos por seus pais e responsáveis, auxilia na tarefa de abranger ainda mais este repertório de conhecimentos, além de favorecer uma maior identificação no tocante aos seus âmbitos socioculturais.

4- Quanto ao seu uso como parte do processo do ensino-aprendizagem de esportes, interpreta-se a partir do trabalho de Oliveira. V; Paes. R. R. (2004) que é válido voltar-se para jogos que promovam a familiarização de ambos o ambiente e os movimentos específicos exigidos para sua prática, num espaço lúdico confortável e interativo. Os autores ainda apontam que é preferível distanciar-se do caráter mais competitivo dos jogos desportivos coletivos, quando estes são aplicados para crianças com menos de doze anos, para isso é necessário que os participantes já tenham um domínio maior sobre os aspectos táticos e motores característicos da modalidade em questão. Eles esclarecem que a aplicabilidade destes jogos é mais interessante num contexto cujo enfoque maior, aumentando o potencial de estimular o aprimoramento de capacidades físicas e competências fundamentais, porém evitando-se nesta fase inicial, uma correção muito repreensiva da maneira como os movimentos são expressos pelas crianças. É interessante mencionar ainda que, com suporte de Sadi, R. S.; Costa, J. C.; Sacco, B. T. (2008) é importante envolver nessas atividades um enfoque para o desenvolvimento do raciocínio estratégico aplicável para o esporte em questão.

5- É interessante atentar-se nos estudos de Wiggers, I.D. (2005) que aponta uma ocorrência de brincadeiras cuja execução se dá por lutas atuadas que podem ser inspiradas por “histórias de heróis” presentes em tantas mídias. Segundo o trabalho de Bjorklund e Pellegrini, 2002 (apud Papalia, Diane E. 2013), jogos e brincadeiras que envolvam simulações de violência elaborados pelos estudantes, são um costume que pode se mostrar presente nas atividades lúdicas durante boa parte

desta fase, porém não é necessário encarar estas práticas com total repúdio, uma vez que, apesar de aludir a um caráter violento, não são essencialmente provenientes de um comportamento hostil (apesar de ainda serem passíveis de direcionar violência), mas na verdade, se manifestam dentro de um ambiente lúdico constituído pelas próprias crianças. Com base neste mesmo trabalho, percebe-se que estes jogos providenciam oportunidades de praticar movimentos característicos de perseguição e combate, além de atuarem como auxiliadoras no aprimoramento do amadurecimento muscular e ósseo. Por tais motivos, é interessante introduzir jogos que possam acomodar estas qualidades, porém, estabelecendo limites para que estas práticas não se tornem de cunho plenamente violento.

6- Alicerçado sob o trabalho de Nunes, R., & Franzoi, E. (2012), indica-se que brincadeiras e jogos ainda podem ainda ser integradas dentro da metodologia do ensino de lutas e artes marciais, onde, quando aplicadas, auxiliam no desenvolvimento de aspectos psicomotores, sociais e de elementos ligados ao raciocínio, além de promover a compreensão e cumprimento dos princípios comportamentais esperados durante jogos e competições de lutas. Estes autores explicam que os jogos de combate fornecem um espaço seguro para que as crianças, através da ludicidade, se deixem experienciar uma situação de luta fictícia, o que abre portas para que os participantes possam exteriorizar e aprender a lidar com diferentes sensações, relacionadas às circunstâncias que envolvam violência, auxiliando-os a lidar com a violência no mundo real. Ainda baseando-se neste trabalho, vale destacar que os jogos de combate promovem um exercício de atenção à corporeidade alheia, visto que envolve a vivência de uma experiência aberta que não exige apenas uma leitura própria, mas também de uma interpretação das ações do outro participante.

## 6. CONCLUSÃO

As práticas corporais de jogos e brincadeiras, como as abordadas neste trabalho, apresentam-se como partes integrantes e prósperas para o desenvolvimento humano saudável em todos os seus aspectos motores, cognitivos e sociais. Suas definições e classificações são múltiplas e díspares em vários sentidos, havendo teóricos que as consideram manifestações diferentes uma da outra, enquanto outros tratam-nas como sinônimos.

Para este trabalho, toma-se como posicionamento, portanto, entender os jogos de maneira mais semelhante ao conceito provido por Huizinga (1938), concebendo-os como práticas de caráter lúdico, que demandam seriedade para o cumprimento voluntário de suas regras (caso contrário, não se estaria jogando), desenrolando-se sob um tempo e espaço definidos, a fim de alcançar algum objetivo. Além disso, em concordância com Silveira, L. & Cunha, A.C. (2014), passa-se a enxergar o caráter histórico-tradicional dos jogos e brincadeiras como partes integrantes da cultura, desenvolvendo-se através das suas transmissões no contexto social, pelo decorrer das gerações. Em sintonia com Allen Guttmann (1978 apud Anastacio, B. S. et al. 2013), consideram-se as brincadeiras como práticas com qualidades semelhantes aos jogos, porém com um aspecto maior de espontaneidade quanto às suas regras. Por fim, reconhece-se que a presença destas práticas na vida do homem estende-se desde a infância e permanece evoluindo junto com ele até o fim de seus dias, não se limitando apenas às crianças, ou seja, em qualquer idade se pode jogar e brincar.

Expressões lúdicas como estas são, por vezes, vistas com um olhar um tanto superficial, por conta da simplicidade com que se apresentam, no entanto, sua complexidade é de grau extraordinário, com imensuráveis maneiras de se aprofundar em seu conteúdo. Esta pesquisa voltou-se para apenas alguns dos vários questionamentos que podem ser feitos quando se assiste (com olhar mais curioso), crianças brincando umas com as outras. O objetivo principal foi compreender como os jogos e brincadeiras podem ser usados na educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, procurou-se obter uma compreensão das perspectivas dos estudiosos sobre esses conceitos e, por fim, entender a importância e o papel desses métodos no desenvolvimento humano.

Foram encontradas e analisadas diversas metodologias aplicáveis em aulas de educação física para turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que

buscavam abordar o brincar e o jogar como instrumentos de educação, da maneira mais conciliável possível com a idade das crianças que compõem essas salas. Diante de um vasto arranjo de pesquisadores que trabalharam em cima de temas que envolvem o movimento, a corporeidade, as manifestações lúdicas e a educação, foi possível conhecer profusas visões e teorias acerca destas expressões corporais, perspectivas estas que, serviram de base cardinal para o andamento deste trabalho. Analogamente, tal base teórica ainda alavancou uma aproximação mais clara do que se entende como o papel do jogo e do brincar em diferentes fases da vida humana, como se manifestam, o que proporcionam e como se estendem pela história e cultura do homem.

Quanto à pergunta norteadora, percebe-se que uma boa metodologia para envolver ambas as duas expressões lúdicas em questão, como recursos disciplinares para a educação física durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, envolve principalmente conhecer as etapas cognitivas e motoras em que se encontram os estudantes da faixa etária correspondente, além de informar-se sobre a memória lúdica dos mesmos quanto aos costumes da herança cultural local. No tocante ao seu uso no ensino de esportes, é interessante demonstrar maior enfoque na familiarização com o ambiente e com os movimentos específicos exigidos para sua compleição, bem como o pensamento estratégico exigido para tal. Por fim, o professor deve estar ciente que as crianças nesta idade podem aventurar-se pela experimentação de jogos caracterizados por uma aparente violência, no entanto, tal comportamento não deve ser repreendido severamente, uma vez que provocam estímulos de interações e oportunidades de movimento importantes para o desenvolvimento, e tais qualidades, podem ser consideradas para o planejamento de aulas específicas, principalmente que envolvam situações de perseguição e alusão de combates.

Diante do exposto, fica evidente que o estudo do brincar e jogar apresenta ainda grandes possibilidades de direcionamentos para futuras pesquisas, um desses sentidos se trata da presença destas práticas em outras etapas da vida humana. Seria interessante, por exemplo, a elaboração de mais trabalhos voltados para a análise destas práticas durante a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, ou mesmo no decorrer da fase adulta. Como mencionado antes, os jogos não se limitam apenas às crianças, o que muda durante a idade é a maneira como se joga e como se relaciona com estas práticas, as motivações intrínsecas e extrínsecas para fazê-lo, seus papéis e o que representam. Aprofundar-se mais na compreensão destes

fatores pode auxiliar, conseqüentemente, num melhor entendimento deste indivíduo brincante chamado ser humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTÁCIO, B. S.; SAVONITTI, G. A.; OLIVEIRA, M. A. de; MOCARZEL, R. C. da S. Jogos Eletrônicos, E-Sports e Educação Física: Aproximações e Distanciamentos. LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 459–486, 2022.

ARAUJO, Caroline P.S. A brincadeira na construção das relações sociais na infância. 2017. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/349545252>. Acesso em: 14 maio 2024.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; ALMEIDA, D. M. F. de. “Não é briga, não... é só brincadeira de lutinha”: cotidiano e práticas corporais infantis. Pensar a Prática, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.50247. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/50247>. Acesso em: 14 maio. 2024.

Franchi, S. (2013). Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar. Motrivivência, (40), 168–177. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n40p168>

GALLAHUE, David L.. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3.ed. SÃO PAULO: Phorte., 2005, 600. p.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008.

OLIVEIRA, V; PAES, R. R. A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos. Efdeportes, Buenos Aires, n. 71, abril de 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd71/jogos.htm>. Acesso em: 08 de junho de 2024.

PAPALIA, Diane E.; Martorell, Gabriela. Desenvolvimento humano. 14.ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda., 2022, 768. p.

PELLEGRINE, Marina Joaquim. A importância dos jogos e das brincadeiras na educação infantil. 2007. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PEREIRA, Mafalda. M. C. M. Qual o papel do educador como facilitador da brincadeira”. 2013. 52 f. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para a Obtenção do grau de Mestre (Mestrado em Ensino Pré-Escolar) -Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Portugal, Lisboa. Disponível em: <https://core.ac.uk/works/45488728>. Acesso em: 14 maio 2024.

RACHIA, S.; SOBCZYNSKI GONÇALVES, F.; DE FRANÇA, R. FESTIVAL DE INVERNO DA UFPR: APROXIMAÇÕES LÚDICO-PEDAGÓGICAS. Pensar a Prática, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 133–146, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.129. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/129>. Acesso em: 14 maio. 2024.

SADI, R. S.; COSTA, J. C.; SACCO, B. T. ENSINO DE ESPORTE POR MEIO DE JOGOS: DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÕES. Pensar a Prática, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 17–26, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i1.1298. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1298>. Acesso em: 1 maio. 2024.

Silveira, L. & Cunha, A.C. (2014). O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido. Santo Tirso: Whitebooks

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (coletânea de textos). São Paulo: Ícone, 1988.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, 2005. ISSN: 0101-3289. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338510005>. Acesso em: 21 maio. 2024.