

O jogo nas aulas de educação física na educação infantil: do interesse pedagógico da educação física à produção de compreensão das crianças

The game in Physical Education Classes in Early Childhood Education: from the pedagogical interest of Physical Education to Children's understanding production

El juego en las clases de educación física en la educación infantil: desde el interés pedagógico de la educación física hasta la producción de comprensión de los niños

Renan Santos Furtado^I, Alice Pequeno de Brito^{II}, Jakeline de Souza Pinheiro^{III}, Milena Vasconcelos Medeiros^{IV}, Victória Baía Pinto^V

Resumo

A presente pesquisa se caracteriza por ser uma reflexão teórica oriunda de uma experiência pedagógica. Desse modo, apresenta como objeto principal de sua reflexão a investigação do modo como as crianças da Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) produzem compreensão a respeito do jogo nas aulas de Educação Física. Por via da metodologia da pesquisa-ação e da técnica da documentação utilizada para a interpretação dos dados obtidos em atividade de registro, sinalizamos que as crianças compreendem o jogo a partir de termos como; regras, diversão, estratégia, união, cooperação, respeito e felicidade.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Teoria do Jogo; Produção de significados

Abstract

The present research is characterized by being a theoretical reflection derived from a pedagogical experience. In this way, it presents as its main object of reflection the investigation of how the children, from Early Childhood Education of the Federal University of Pará (EAUFPA) Application School, produce understanding about the game in the Physical Education classes. Through the action research methodology and the documentation technique used to interpret the data obtained in the registration activity, we indicate that children understand the game from terms such as; rules, fun, strategy, togetherness, cooperation, respect and happiness.

Keywords: Physical Education; Childhood Education; Game theories; Production of understanding

^I Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, PA, Brasil – Endereço: Passagem Marujo, Bairro da Condor, Belém, PA – CEP: 66033500 - e-mail: renan.furtado@yahoo.com.br

^{II} Universidade do Estado do Pará - UEPA - Belém, PA, Brasil - e-mail: alicepbrito96@gmail.com

^{III} Universidade do Estado do Pará - UEPA - Belém, PA, Brasil - e-mail: jakeline.souza2015@outlook.com

^{IV} Universidade do Estado do Pará - UEPA - Belém, PA, Brasil - e-mail: millemedeiros95@hotmail.com

^V Universidade do Estado do Pará - UEPA - Belém, PA, Brasil - e-mail: victoriabaia00@gmail.com



Resúmen

Esta investigación se caracteriza por ser una reflexión teórica derivada de una experiencia pedagógica. De esta manera, presenta como principal objeto de su reflexión la forma como los niños de Educación Infantil de la Escuela de Aplicación de la Universidad Federal de Pará (EAUFPA) producen comprensión sobre el juego en las clases de Educación Física. Por medio de la metodología de investigación-acción y la técnica de documentación utilizada para la interpretación de los datos obtenidos en la actividad de registro, indicamos que los niños entienden el juego a partir de términos tales como; reglas, diversión, estrategia, unidad, cooperación, respeto y felicidad.

Palavras clave: Educación Física; Educación Infantil; Teoría del Juego; Producción de entendimiento

1 Introdução

A Educação Física na Educação Infantil historicamente tem sido refém do precário processo de socialização do conhecimento na referida disciplina, assim como, do seu desprestígio dentro do currículo da educação básica. Como forma de superar tal quadro histórico, Boulitreau (2018) aponta que a formação de professores necessita cada vez mais pensar e construir propostas que não secundarizem o trato com o conhecimento das práticas corporais¹ na Educação Infantil. Todavia, Martins, Tostes e Melo (2018) em estudo sobre a concepção de infância e de trabalho pedagógico presente em ementas de cursos de Educação Física das capitais do Brasil, evidenciam que a perspectiva dos documentos aponta para uma compreensão biologicista/universal de desenvolvimento infantil, amparada por autores da Psicologia do Desenvolvimento e do Comportamento Motor.

Contudo, acreditamos que apesar dos problemas encontrados na formação de professores de Educação Física para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, no sentido de Faria et al. (2010), múltiplos são os fatores que podem contribuir na construção de práticas pedagógicas bem sucedidas/inovadoras na educação básica. Logo, acreditamos que o trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil não é exclusivamente determinado pelo nível de sua formação para tal, mas também, por suas concepções político-pedagógicas, histórias de vida e outras experiências formativas.

Nesse sentido, o estudo em questão se trata de reflexão teórica oriunda da atuação pedagógica dos seus autores na Educação Infantil. O texto possui como objeto principal de reflexão a investigação do modo como às crianças da Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) produzem

¹ Práticas corporais serão aqui consideradas como fenômenos humanos, que possuem intensa relação com os elementos culturais, políticos e sociais de um determinado lugar. Dessa forma, as práticas corporais incorporam e transcendem ao mesmo tempo as elaborações daquilo que se considera movimento enquanto deslocamento corporal ou de membros do corpo. Em geral tais práticas são manifestadas em jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas, brincadeiras, práticas de aventura e outras formas de experiências com o corpo. No entanto, por apresentarem um maior grau de sistematização em suas formas de existir, as práticas corporais estão para além da atividade física, pois, é justamente o aspecto da cultura que faz com que as práticas corporais se apresentem em um patamar superior de compreensão e superem as formas mecânicas e instrumentais de usos do corpo.



compreensão a respeito do jogo nas aulas de Educação Física.² Sendo assim, partimos da seguinte questão problema: qual o significado atribuído para o jogo por crianças do Pré I (quatro anos) e do Pré II (cinco anos) da EAUFPA? Como objetivo central, o texto pretende: analisar a compreensão que as crianças da Educação Infantil da EAUFPA produziram sobre o conteúdo jogo nas aulas de Educação Física.

A escolha do tema se justifica devido os jogos e as brincadeiras serem relevantes como conteúdo nas aulas de Educação Física. Outro ponto, é que tais atividades contribuem no desenvolvimento infantil e na ampliação da cultura lúdica das crianças (FREIRE, 1989). Desse modo, como primeiro aspecto sinalizamos que nas aulas de Educação Física existe um interesse pedagógico com o jogo assim como na área da Educação em geral. Todavia, o jogo em sua dimensão de prática corporal é conteúdo e campo de experiência com o movimento humano que todas as crianças possuem o direito de se apropriar e de vivenciar na primeira etapa da educação básica (SILVEIRA, 2015; PINHO; GRUNENVALDT; GELAMO, 2016).

Como modo de prosseguimento do estudo, dividiremos o trabalho em três momentos. No primeiro tópico trataremos dos aspectos metodológicos da pesquisa. Em seguida discutiremos do ponto de vista conceitual e pedagógico em que termos pensamos a inserção do jogo dentro do currículo da Educação Infantil nas aulas de Educação Física. Por último, abordaremos a forma como as crianças da Educação Infantil compreenderam o conteúdo jogo na experiência em questão.

2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

A respeito dos aspectos metodológicos, o trabalho foi realizado a partir da perspectiva da pesquisa-ação, ou seja, com os sujeitos da pesquisa envolvidos no processo de construção do conhecimento. Referente à natureza das fontes utilizadas, fizemos uso de uma pesquisa documental, que culmina na técnica de coleta de dados denominada de documentação, que, em síntese, diz respeito a toda forma de registro de informações passíveis de análise e interpretação (SEVERINO, 2002).

Destarte, tivemos como *locus* de investigação seis turmas da Educação Infantil da EAUFPA, sendo três do Pré-I e três do Pré-II, totalizando 59 alunos, que possuíram significativa frequência nas aulas durante quinze semanas e que estiveram presentes no dia da atividade de registro. Como o tempo de trabalho com o conteúdo jogo foi de quinze semanas durante o segundo semestre do ano de 2018, e nossas aulas aconteciam duas vezes na semana, totalizando uma média de trinta encontros, realizamos o estudo com crianças que estiveram presentes em pelo menos vinte e quatro aulas. Pois, apenas com o acompanhamento do processo seria possível a resposta qualificada durante a atividade de registro.

² Informamos que as crianças serão mantidas em total anonimato durante esse estudo, logo, apenas seus relatos produzidos durante as aulas serão fontes de análise. Cabe destacar, que desde que não sejam expostas as crianças, temos permissão da instituição em questão para a realização de pesquisas.



É válido informar, que foi justamente essa atividade de registro que utilizamos como instrumento de coleta de dados. Nessa atividade, as crianças se dividiram em pequenos grupos, e por via da intervenção e do questionamento dos professores (professor das turmas e estagiários), e o conseqüente registro das falas em notas de campo, tornou-se possível identificar o que as crianças tinham compreendido sobre as principais características do jogo. Assim, fomos registrando quais as principais características do jogo na compreensão das crianças e como elas caracterizavam os jogos que vivenciamos durante as aulas.

Ainda, durante esse período vivenciamos quatro tipos de jogos, sendo eles; os jogos populares, os jogos cooperativos, as corridas lúdicas e os jogos de roda. À vista disso, o presente trabalho adotou uma abordagem qualitativa, com análises de dados referentes às experiências das crianças diante das atividades apresentadas. Para Chizzotti (1991) a abordagem qualitativa implica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Para a pesquisa em questão foi adotada a abordagem qualitativa de natureza descritiva para análise e discussão dos dados e informações recolhidas no campo.

A segunda etapa se efetivou pela análise das respostas coletadas, que foram transferidas para o banco de dados e organizadas por palavras chaves (regras, estratégias, diversão, respeito, cuidado, união, felicidade e cooperação) e separadas para tratamento, análise e discussão. Logo, foi justamente por via das palavras citadas pelos alunos e da forma como eles reconstruíram os jogos durante as aulas, que nos dispusemos a compreender o significado desse conteúdo para as crianças da Educação Infantil.

3 Jogo, educação e educação física: tensões, reflexões e possibilidades pedagógicas

Sendo o jogo um fenômeno polissêmico, e presente em várias esferas da vida humana, como, por exemplo, na política, na arte e em diversos contextos cotidianos conforme sugere Huizinga (1980), apontamos que existe um interesse peculiar da área da Educação Física com o jogo, que é justamente a sua dimensão de experiência corporal. Portanto, não estamos nesse momento tratando dos jogos políticos, afetivos, ou estéticos, mas sim, do jogo como elemento da cultura corporal (BREGOLATO, 2007).

Nesse sentido, podemos considerar que tanto os jogos quanto as brincadeiras são atividades lúdicas recorrentes na humanidade. Por meio dessas atividades, a pessoa tende a se socializar, elaborar conceitos, formular ideias, estabelecer relações lógicas e integrar percepções. Essas atividades fazem parte da construção do sujeito. Segundo Kishimoto (2011), a utilização de jogos educativos com fins pedagógicos nos traz a compreensão de que a criança consegue aprender de forma prazerosa e participativa.

Como se torna evidente com base na conceituação de jogos educativos de Kishimoto (2011), no campo da Educação o jogo se transforma em recurso para ensinar ou desenvolver alguma habilidade (motora, cognitiva,



psicológica e etc.) nas crianças, já na Educação Física, entendemos que o jogo é eminentemente um conteúdo, ou seja, as crianças devem aprender sobre a natureza e a especificidade do jogo em sua dimensão de prática corporal.

Segundo Bregolato (2007), existe uma cultura corporal do jogo que deve ser tematizada nas aulas de Educação Física, que dentre suas várias dimensões, se expressa na forma de jogos de aproximação corporal (correr juntos, desenho do outro, escultura e etc.), jogos de dramatização (estátua, teatro, circo e etc.), jogos rítmicos (palmas, marcar do ritmo, escravos de jó e etc.), jogos recreativos (ponte, caçador, ruas e avenidas e etc.), jogos pré-desportivos (voleibol gigante, basquete gigante, troca de passes e etc.), jogos indígenas (arremesso de lança, cabo de guerra, peteca e etc.) e jogo da capoeira.

Do ponto de uma conceituação clássica do jogo, para Huizinga (1980), o jogo é uma atividade eminentemente livre, que pode ser intitulada como “não-séria” e exterior à vida habitual, sendo ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. Isso não significa que o jogo é realizado sem compromisso rigoroso, mas sim, que está relacionado com uma atividade lúdica e prazerosa, fora do contexto diário no qual a criança está acostumada.

Se pensarmos a partir de Schiller (1995), durante a atividade lúdica o homem é capaz de desfrutar de uma liberdade estética (sensível), por isso, na percepção do filósofo o jogo é um impulso ontológico do humano. Em um apontamento similar, Benjamin (1985) afirma que os jogos são carregados das representações da própria vida, de potencial imaginativo e construtivo de significados, dimensão essa que o autor denominou de faculdade mimética (potencial de imitabilidade dos homens).

A respeito do caráter "não sério" apontado por Huizinga (1980), na perspectiva do autor isso não implica na afirmação de que a brincadeira infantil deixa de ser séria ou “desprovida” de sentido, pois, quando a criança brinca, ela o faz de modo compenetrado. A pouca seriedade a que o historiador holandês faz referência está relacionada ao cômico e ao riso, que acompanham na maioria das vezes o ato lúdico, contrapondo-se ao trabalho, considerado como uma atividade rígida e racionalmente delimitada no que diz respeito ao seu tempo e espaço.

A essas expressivas contribuições de Huizinga (1980) sobre a natureza do jogo, acrescentamos as formulações de Caillois (2017). De acordo com o sociólogo francês:

Com efeito, o jogo é essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência, e geralmente realizada dentro de limites precisos de tempo e de lugar. [...] O jogo não tem outro sentido que ele mesmo. É por isso, aliás, que suas regras são imperiosas e absolutas e vão além de qualquer discussão (2017, p. 37-39).

Tal discussão sobre a existência de certa natureza do jogo que se expressa como prática corporal se apresenta como trivial justamente por partimos da noção de que o jogo é um elemento da cultura, tal como já havia ilustrado Huizinga (1980). Nesse sentido, como parte da cultura e presente em inúmeras esferas da vida humana,



caracterizar o jogo como um elemento exclusivo da Educação ou da Educação Física nos parece uma posição pretensiosa e carente de maior fundamentação filosófica e antropológica.

Dando prosseguimento as reflexões de Huizinga (1980) a respeito do jogo, Caillois (2017) considera o jogo como uma ação fictícia, separada da vida racionalizada, que possui a incerteza do seu resultado como elemento de tensão constante entre os jogadores. Além desses elementos, para o pensador francês o jogo é uma atividade improdutiva (não cria riqueza material), com regras flexíveis e que acontece sempre em um contexto de liberdade.

Assim, Caillois (2017) sintetiza seu entendimento sobre o jogo em algumas características essenciais, sendo elas; atividade livre, improdutiva, separada da vida comum, com certo grau de incerteza, que acontece sempre com a presença de regras e em uma dinâmica “fictícia”. O que nos parece comum tanto em Huizinga (1980), como em Caillois (2017), é a consideração de que na vivência do jogo os sujeitos podem se apropriar da cultura humana em sua dimensão lúdica.

Partindo dessa conceituação mais ampla do fenômeno humano do jogo, é perfeitamente viável pensarmos inúmeros exemplos de práticas corporais caracterizadas como jogo, ainda assim, é possível perceber no cotidiano das instituições educativas que muitos professores utilizam o jogo como passatempo, uma atividade sem intencionalidade educativa e pouco formativa nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.

Portanto, ainda que de façamos o debate do jogo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, necessitamos saber de qual jogo e de qual interesse pedagógico estamos tratando. Conforme afirma Kishimoto (2011), jogo e Educação Infantil na modernidade construíram relações diversas. Na perspectiva da autora, o jogo na Educação Infantil necessita encontrar um equilíbrio entre a sua função lúdica e a sua função educativa. Ou seja, uma dosagem, ou espécie de justa medida entre a liberdade presente no ato de jogar e a diretividade pedagógica que caracteriza a escola moderna.

Nas palavras de Kishimoto:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagens, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (2011, p. 41).

Como se torna evidente tendo como fundamento a reflexão de Kishimoto (2011), o jogo na Educação, pensado no tempo e espaço do trabalho do pedagogo é um instrumento para algo, ou se preferirmos, um meio para o alcance das mais variadas aprendizagens e habilidades. Acreditamos que a área da Educação Física necessita se apropriar da discussão da função educativa do jogo. Logo, a Educação Física não deve se abster do debate de que pelo jogo é possível desenvolver diversas capacidades/habilidades humanas, sejam elas, afetivas, cognitivas, motoras ou sociais. Ou seja, é válido considerar que tais atividades lúdicas contribuem no desenvolvimento infantil em sentido amplo e para a elevação da cultura lúdica das crianças (FREIRE, 1989).



Dessa maneira, como elemento da cultura corporal de movimento, o jogo necessita oportunizar experiências corporais, aprendizagens e reflexões significativas às crianças, para assim, se legitimar no tempo e espaço da educação escolar (NETTO; BETTI, 2008). De acordo com Soares et al. (1992), o jogo satisfaz as necessidades das crianças, em especial a demanda de ação, sendo uma prática corporal que deve ser tematizada em todas as suas dimensões e possibilidades na educação básica.

Assim, quando falamos que na Educação Física o jogo deve ser tratado em sua dimensão de prática corporal, não estamos dizendo que os aspectos filosóficos, históricos, antropológicos e psicológicos do jogo não devem estar presentes, mas sim, que toda essa discussão deve ser socializada e servir para explicar a conduta lúdica presente nos jogos em que a centralidade seja a cultura na forma de movimento.

Todavia, o que defendemos é que o jogo nas aulas de Educação Física não pode partir da premissa de que sua tarefa central seja a de auxiliar no desenvolvimento de outras competências, habilidades e aprendizagens, tal como o jogo é utilizado pelas outras disciplinas na educação básica. Portanto, o interesse pedagógico da Educação Física no conteúdo jogo perpassa tanto pela dimensão da vivência e da reflexão sobre jogos em que o movimento tenha centralidade, como pela explicação desses fenômenos a partir do diálogo com outros campos de conhecimento que se interessam pela compreensão da vocação humana para a conduta lúdica.

É preciso também deixar evidente que não estamos dizendo que através do jogo praticado nas aulas de Educação Física o professor não deve se atentar para o desenvolvimento das capacidades físicas, e das habilidades motoras, cognitivas, afetivas, psicológicas e sociais, pois, afirmar isso seria continuar a tradição fragmentada e não dialógica presente na área da Educação Física. O que estamos apontando é que a centralidade necessita ser o próprio jogo como conteúdo em sua forma de cultura corporal de movimento. Afinal, as crianças precisam ter experiências e reflexões significativas a partir do movimento, para assim, desenvolverem em bom nível as outras habilidades citadas.³

Sobre a categoria da produção de compreensão citada no título e no objetivo deste trabalho, partimos da ideia de Freire (2016) de que a prática educativa é uma atividade de produção de compreensão e de inteligência a respeito dos conhecimentos estudados. Nessa perspectiva, não pode existir transferência de informações ou de conceitos sobre os temas, mas sim, produção conjunta de compreensão e de significado sobre os conteúdos.

Freire (2008; 2016) nos ajuda no entendimento de que a Educação progressista é sempre uma prática de compartilhamento de saberes e de experiências. Por esse ponto de vista, em oposição à mera transferência e imposição de conhecimentos, a prática educativa deve ser um processo conjunto de descoberta e de produção de compreensão e de significado sobre os conteúdos culturais. Como síntese da categoria da produção de compreensão, destaca Freire que:

³ Para aprofundar o estudo sobre a função do professor de Educação Física na Educação Infantil e a tarefa da disciplina no desenvolvimento integral das crianças, ler D'Avila e Silva (2018).



Como já salientei antes, uma preocupação que não podia deixar de me haver acompanhado durante todo o tempo em que me dediquei à escrita e à leitura simultânea desse texto foi a que me engaja, desde faz muito, na luta em favor de uma escola democrática. De uma escola que, continuando a ser um tempo-espço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, entende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado que faz uma geração à outra e aprender a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da *compreensão* do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, *ensinar* e aprender giram também em torno da *produção* daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento (2016, p. 52-53).

4 A produção de compreensão das crianças da eaufpa a respeito do conteúdo jogo

Como modo de organizar a exposição dos dados e considerar as diferenças entre as crianças do Pré I e as crianças do Pré II da Educação Infantil da EAUFPA, discutiremos inicialmente os dados do Pré I e em seguida do Pré II.

Como resultados principais das turmas do Pré I, os dados mostram que foi unânime as crianças apontarem que todos os jogos têm regras. Assim, é evidente que a introdução do conteúdo jogo para as crianças aponta que a aprendizagem das regras, dos limites das brincadeiras, e a diversão presente na atividade lúdica são aspectos predominantes nesse nível de escolarização. Huizinga (1980) afirma que o jogo é uma atividade exercida dentro de determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, porém absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um clima de tensão e alegria, e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Por via da contribuição do autor citado acima e dialogando com o nosso planejamento da unidade, é possível inferir que um dos objetivos do planejamento foi alcançado a partir do momento em que as crianças demonstraram a compreensão e o cumprimento das regras durante as atividades.

A respeito do jogo como forma de diversão, de ajuda (no sentido de cooperação) e de respeito, metade das crianças do Pré I apontaram tais características, e de modo mais enfático, afirmaram que o jogo é uma atividade que gera diversão. De acordo com Kishimoto (2011), a primeira função do jogo é a ludicidade, a vivência do jogo proporciona a diversão e o prazer. O estudo de Huizinga (1980) indica que o sentido do jogo se encontra no brincar, sobretudo pela função cultural do brincar, como via de edificação do conhecimento e da cultura humana. O estudo de Huizinga (1980) indica que o sentido do jogo se encontra no brincar, sobretudo pela função cultural do brincar, como via de edificação do conhecimento e da cultura.

Quanto às características de cooperação, respeito, cuidado, não bater e não chorar, as crianças citaram que durante as atividades precisavam se ajudar para poderem “ganhar” o jogo, nos quais todos cooperam e ganham, jogando uns com os outros e não uns contra os outros. É possível perceber que além dos aspectos motores, os jogos provocaram maior aproximação das crianças por motivos relacionados à cooperação. Essa observação é altamente



relevante, uma vez que as atividades que geram cooperação podem catalisar mudanças importantes para convivência em sociedade.⁴

Dialogando novamente com o plano de ensino elaborado pelo professor, é possível perceber que um dos objetivos traçados para essa unidade era a construção coletiva de estratégias para os jogos, ou seja, a vivência da cooperação no contexto do lúdico. Sendo assim, a partir da análise das respostas coletadas, ratificamos que o objetivo foi alcançado. Como tarefa final da unidade e para o desenvolvimento e andamento do sentido jogo, apenas poucas crianças do Pré I sinalizaram que precisavam criar estratégias para vencer os obstáculos dos jogos. Assim, podemos inferir que o contato do jogo para essas crianças tem conceito de atividade lúdica no sentido de Huizinga (1980), pois, elas praticam o jogo como atividade livre e “não-séria”.

Portanto, para que a característica estratégia alcançasse um maior número de alunos do Pré I, precisaria da interferência do professor no processo de elaboração dessas estratégias. Contudo, o objetivo do planejamento da unidade era que as próprias crianças conseguissem construir de forma coletiva as estratégias para os jogos praticados, assim como a possibilidade de reconstrução das regras e dos jogos por intermédio da vivência e da ação coletiva. Diante da análise geral das respostas e do objetivo central da pesquisa sobre o significado do jogo para as crianças, podemos inferir que as crianças do Pré I atribuem para o conteúdo jogo nas aulas de Educação Física o sentido de uma prática que se alterna entre a total liberdade e a presença de regras socialmente construídas. Para as crianças do Pré I, a aprendizagem e o cumprimento das regras ainda se constituem como tarefas difíceis, bem como a elaboração de grandes estratégias, pois, para elas é o movimento e a brincadeira que conotam em grande parte o sentido do jogo.

Freire (2005) afirma que existem inferências sobre o fenômeno jogo e sua complexidade, sobretudo no que diz respeito as suas principais características. Sendo assim, o autor alerta que é necessário buscar o significado do jogo não mais na caracterização interminável de partes que o compõem, mas sim, na identificação dos contextos em ele se manifesta (FREIRE, 2002; 2005). Para Kishimoto (2011), o jogo pode ser visto como um objeto, uma atividade que possui um sistema de regras a ser obedecido pelos participantes e que distinguem uma modalidade de outra. Assim, pode-se compreender que o jogo tem diferentes significados que são atribuídos por culturas diferentes, pelas regras ou pela situação imaginária que possibilita a delimitação das ações em função das regras e pelos objetos que o caracterizam.

Na perspectiva dos autores supramencionados, não buscamos identificar na conduta motora e na linguagem verbal e corporal dos alunos do Pré I padrões únicos e entendimentos complexos sobre o fenômeno do jogo, mas sim, o modo como eles apreenderam as informações e as experiências realizadas durante o bimestre. A seguir, apresentaremos nossas considerações referentes à compreensão das crianças do Pré II sobre o conteúdo jogo.

⁴ A respeito das problemáticas, ingenuidades e possibilidades formativas da categoria da cooperação considerada como elemento do jogo, ler Lovisolo, Borges e Muniz (2013).



Como termos principais que apareceram no discurso das crianças do Pré II sobre os elementos que constituem o jogo, podemos citar: regras, estratégia, diversão, cooperação e respeito. Todos os grupos afirmaram que o jogo é uma atividade que possui regras, e para, além disso, nesse mesmo dia os grupos conseguiram escolher uma das brincadeiras que vivenciamos em aulas anteriores e alterar suas regras, fato que é condizente com as reflexões de Huizinga (1980) e de Caillios (2017) a respeito da dimensão flexível das regras no jogo.

O elemento da consideração da necessidade da construção de estratégias para os jogos demonstra que as crianças do Pré II superaram em parte a dimensão individual da ação. Afinal, compreenderam que jogamos sempre com o outro, e para isso, tal como sugerem o Soares et al. (1992), o jogar e pensar coletivamente é de extrema importância nas atividades lúdicas. Ainda como características fundamentais do jogo, as crianças, apesar de que em menor número, fizeram alusão a diversão presente nas brincadeiras. Como afirma Huizinga (1980), por ser uma atividade não séria, o jogo causa fascínio e prazer nas pessoas, tendendo a ser uma atividade de dispêndio de energia lúdica, o que faz emergir a diversão e o riso.

Outros dois termos foram mencionados pelas crianças do Pré II, que neste estudo classificamos como elementos valorativos, são eles; o respeito e a cooperação. De um ponto de vista conceitual, os termos em questão não podem ser compreendidos como aqueles que caracterizam o jogo. No entanto, na esfera da educação escolar, acreditamos que a associação do jogo com a cooperação e com o respeito por parte das crianças, tal como defende Kishimoto (2011), evidencia que na escola o jogo necessita ter uma função educativa (ético-formativa) em sua intencionalidade pedagógica.

Desse modo, destacamos que diferentemente das crianças do Pré I que apresentaram uma relação mais “ativa” e de execução (fazer) com os jogos propostos pelo professor, as crianças do Pré II, conforme esperado, conseguiram refletir de modo mais amplo sobre os valores presentes no ato de jogar. Além disso, a necessidade do cumprimento das regras, a possibilidade de reconstrução dos jogos e a criação coletiva de estratégias foram aspectos presentes durante as atividades e nos discursos das crianças do Pré II.

5 Considerações provisórias

Como considerações provisórias, apontamos que o jogo na forma de prática corporal e como conteúdo das aulas de Educação Física na Educação Infantil deve ser pensado tanto como um fenômeno que potencializa o desenvolvimento de diversas aprendizagens e habilidades humanas. Como também, como um elemento da cultura corporal de movimento capaz de proporcionar experiências corporais significativas, reflexões e produção de compreensão sobre a própria natureza do jogo, suas características e a dimensão ética presente na ação lúdica dos jogadores/estudantes.



Nesse sentido, por intermédio da metodologia da pesquisa-ação e da técnica da documentação utilizada para a interpretação dos dados obtidos na atividade de registro, sinalizamos que as crianças da Educação Infantil da EAUFPA compreendem e identificam como principais características do jogo aspectos como; regras, diversão, estratégia, união, cooperação, respeito e felicidade.

Portanto, para além de um método ou meio para algo como historicamente a Educação pensou o jogo, nas aulas de Educação Física existe a necessidade das crianças apreenderem sobre a natureza do jogo como prática corporal, sendo esse o principal objetivo do trabalho com o jogo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Sugerimos um novo olhar para o jogo, que potencialize a tematização deste tipo de atividade no contexto escolar, buscando desconstruir o jogar pelo jogar, que em última instância corrobora com o esvaziamento do sentido formativo da Educação Física escolar.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- BOULITREAU, Paula R. Formação de professores para ensinar os saberes das práticas corporais às crianças na educação infantil. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 4, n.1, p. 281 - 295, 2018.
- BREGOLATO, Roseli A. **Cultura corporal do jogo**. São Paulo: Ícone, 2007.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.
- D'AVILA, Alexandre S; SILVA, Lisandra O. Educação Física na Educação Infantil: o papel do professor de Educação Física. **Revista Kinesis**, v. 36, n. 1, p. 44 – 57, Jan – Abr 2018.
- SOARES, Carmen L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FARIA, Bruno A. *et al.* Inovação pedagógica na educação física. O que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la EF y el deporte**, nº12, (1), 11-28, 2010.
- FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- FREIRE, João B. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, João B; LISBOA, Adonis M. A inteligência em jogo no contexto da educação física escolar. **Motriz**, v. 11, n. 2, p. 121-130, mai/ago, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2016.



HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOVISOLO, Hugo R.; BORGES, Carlos N.; MUNIZ, Igor B. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 129-143, jan./mar. 2013.

MARTINS, Rodrigo L.; TOSTES, Luiza F.; MELLO, André S. Educação Física e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705-720, jul./set. de 2018.

NETTO, Luiz S; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5^a. a 8^a. série do ensino fundamental. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 5-23, jan./mar. 2008.

PINHO, Vilma A; GRUNENVALDT, José T; GELAMO, Kátia G. O lugar da Educação Física na Educação Infantil, existe? **Motrivivência**, v. 28, n° 48, setembro/2016.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1995.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SILVEIRA, Juliano. Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 13-27, setembro/2015.

Como citar este artigo

FURTADO, Renan Santos; BRITO, Alice Pequeno de; PINHEIRO, Jakeline de Souza; MEDEIROS, Milena Vasconcelos; PINTO, Victória Baía. O jogo nas aulas de educação física na educação infantil: do interesse pedagógico da educação física à produção de compreensão das crianças. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 37, p.01-12, 2019

