

Estado da Arte: conteúdo dos jogos de Educação Física como atividade pedagógica na Educação Infantil

Claupe Camile Soares Lima¹, João Francisco Magno Ribas², Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva Rossetto³

Resumo:

Este estudo tem por objetivo identificar como o conteúdo dos jogos de Educação Física tem sido abordado na Educação Infantil. A metodologia foi pautada em pesquisa bibliográfica realizada a partir da produção científica de teses e dissertações, no período de janeiro de 2010 a dezembro de 2014, das principais instituições de Ensino Superior do estado do Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Santa Maria, em que buscamos respostas para nossa questão de pesquisa: de que modo o conteúdo dos jogos de Educação Física tem sido abordado na Educação Infantil nas teses e dissertações publicadas na região sul? Entretanto, não foi observado nenhum estudo relativo ao estado da arte, como o apresentado neste artigo.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Jogos. Prática Pedagógica.

1 Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: cacaulima2009@yahoo.com.br

2 Orientador: Prof. Dr. CEFD Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: ribasjfm@uol.com.br

3 Coorientadora Prof.ª Dr.ª Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: gislainesilvarossetto@gmail.com

State of the Art: content of Physical Education games as a pedagogical activity in Childhood Education

Claube Camile Soares Lima, João Francisco Magno Ribas, Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva Rossetto

Abstract:

This study aims to identify how the content of Physical Education games has been approached in Early Childhood Education. The methodology was based on a literature survey of thesis and dissertations, from January 2010 to December 2014, developed in the main higher education institutions of Rio Grande do Sul: Federal University of Rio Grande South, Federal University of Pelotas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Catholic Pontifical Rio Grande do Sul and Federal University of Santa Maria. Our research question was: how the content of Physical Education games has been approached in Early Childhood Education in the thesis and dissertations published in the South of Brazil? However, it was not observed any study on the State of Art related to the content of Physical Education Games as a pedagogical activity in kinder garden.

Keywords: Childhood Education. Games. Physical Education. Pedagogical Practice.

1 Introdução

Na educação, o professor tem papel de grande importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza os materiais, participa das brincadeiras e dos jogos. Desse modo, esse profissional faz a mediação da construção do conhecimento e das interações interpessoais possíveis. A aprendizagem nesse processo de construção e interação será mais efetiva se estiver ligada às situações da vida real, relacionadas ao meio em que o estudante vive e com a mediação do professor. Na Educação Infantil (EI), devido às peculiaridades inerentes à faixa etária de 0 a 5 anos de idade, as responsabilidades e as especificidades formativas do professor são ainda maiores.

Quando se trata dessa primeira etapa da Educação Básica, é importante considerar que as crianças compartilham um conjunto de situações pedagógicas diariamente, como: participar das brincadeiras e dos jogos com materiais de adivinhas, contar histórias, brincar de “faz-de-conta”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construção de barquinhos, atividades na areia e que utilizam com o próprio corpo etc. Enfim, uma infinidade de situações lúdicas nas quais os estudantes expressam seus conhecimentos e suas vivências cotidianas que envolvem ações tanto para o seu bem-estar diário como para o desenvolvimento de sua aprendizagem (cognitivas, comportamentais, afetivas e de valores sociais e culturais) na escola.

Para os pedagogos o jogo é visto como instrumento de ensino, assim como a matemática e os outros conteúdos contribuem no desenvolvimento da linguagem e do imaginário da criança. Nas práticas pedagógicas, o jogo é utilizado como um meio para aprendizagem de conteúdos escolares, concepção que encontramos em diversos estudos (COELHO, 2012; FREITAS, 2012; MOLOZZI, 2012; PINTO, 2013; ROCHA, 2014) que tratam sobre o jogo na EI e que geram reflexões sobre a necessidade ou o interesse da utilização do jogo como conteúdo, e não apenas como meio ou permitindo apenas a realização de algumas atividades como momento de relaxamento, descanso e desgaste de energia das crianças.

Pensando nesses diversos entendimentos sobre o uso do jogo no ambiente escolar, e na superação desses entendimentos, trazemos, neste trabalho, a partir de subsídios teóricos, compreensões do jogo na prática pedagógica. Demonstramos, inclusive, a importância desses jogos ao tornar as aulas prazerosas e significativas, de maneira que o jogo educativo também seja pensado e incorporado ao currículo como conteúdo da EI, valorizando ainda mais o jogo no desenvolvimento e na formação da criança.

Percebemos que o jogo ainda é visto nas práticas pedagógicas como algo não sério, isto é, um espaço utilizado para relaxamento, algo fútil, com objetivos de distração do aluno, um momento de recreação, considerado, também, como repouso, em oposição ao trabalho pedagógico. Kishimoto (2003) apresenta a expressão “jogo educativo”, que aparece como atividade escolar e “um grande brinquedo educativo” que se

desenvolve e reconhece um valor educativo ao jogo como um meio de educar, mas ainda é dominado pelo adulto.

Buscamos refletir sobre e compreender essa visão de outra forma, o jogo com fim em si mesmo, que também deve ser considerado como contribuição positiva no processo educativo da criança. Por exemplo, o jogo livre permite que as crianças se organizem, privilegiando sua autonomia e socialização, obtendo resultados a partir de diversos contatos escolhidos livremente pelas crianças. Porém, é importante ressaltar a ação do educador, estimulando e interagindo quando necessário, organizando e preparando o ambiente (sala de aula, pátio etc.) para proporcionar, dentro de diversas situações pedagógicas, as potencialidades do educando. Para melhor entendimento desse conjunto de situações pedagógicas, Kishimoto (2003) ainda explica:

O jogo é para a criança um fim em si mesmo, ele deve ser para nós um meio de educar. Entre os diversos números de jogos que se encontram, afirma a autora, o que aparece frequentemente, são os tradicionais infantis, os jogos de regras, os de construção, bilboquê, chicote queimado e os de faz-de-conta (p. 120).

Para a autora, o jogo educativo, definido como aquele utilizado em sala de aula, muitas vezes desvirtua esse critério de dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades significativas. Para complementarmos nossa compreensão sobre jogo, citamos Kishimoto (1995), que diz-nos:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez... Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças (p. 13).

Assim, “a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a dificuldade de definição e aumenta mais quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo” (KISHIMOTO, 2003, p. 3). Então, podemos dizer que o jogo se constitui de regras, porque são elas que determinam o que “vale” ou “não vale” dentro do jogo e devem ser respeitadas, indiferentemente do que compreendemos ou definimos como jogo.

Desse modo, a regra é o elemento que diferencia o jogo da brincadeira, por exemplo: a criança pode brincar de esconde-esconde de forma livre, e se assim acontecer, chamaremos de brincadeira. Porém, a partir do momento que o esconde-esconde tiver regras a ser cumpridas (como contar no mínimo até dez, não poder espiar, não poder se esconder atrás de quem está contando, só valer se ao encontrar a pessoa que está escondida o participante bater três vezes no lugar identificado para contagem, entre outras normas definidas pelo grupo), ele passa a ser jogo. Logo podemos definir que, quando estiver constituído por regras, trata-se de jogo e, quando podemos brincar da maneira que quisermos, sem se preocupar com normas pré-estabelecidas, trata-se

de brincadeira – pois regras sempre existem, ainda que de forma mínima. Pode-se pensar então em regras mais simples e em menor número e regras mais complexas e em maior número. A flexibilização também é algo que caracteriza muito mais a ludicidade, portanto, a brincadeira.

Para Huizinga (1971) o jogo é um fenômeno cultural, um elemento que antecede a própria cultura, carregado de valores e significados atribuídos aos participantes. Segundo o autor o jogo é

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e 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” (p. 13).

A partir do entendimento dos autores citados, compreendemos que o jogo tem uma função cultural. Ele vem para suprir as necessidades da sociedade, da criança (o sujeito) na realidade, ou melhor, na vida cotidiana e social. A partir da ideia dos autores que temos lido, o jogo se constitui em uma manifestação cultural produzida pelo homem. Este jogo, como qualquer outro conhecimento humano (Matemática, História, Artes...), é objeto da educação e se constitui como conhecimento humano. Assim, necessita de um trato pedagógico, para que possamos atingir, da forma mais fiel possível, todo o leque de conhecimentos produzido pela humanidade. É nessa linha que discutimos essa temática, ou seja, com sentido em si mesma, por ser um conhecimento produzido pelo homem.

Assim, pensando no desenvolvimento da criança, cabe ao docente possibilitar ações pedagógicas que permitam suprir o interesse do aluno e também as necessidades sociais no qual ele está inserido, não esquecendo que o jogo é de grande relevância para alcançar esses objetivos.

O jogo é importante e necessário para o desenvolvimento da criança como ser humano, contribuindo para sua inserção na sociedade, independentemente do meio cultural em que a criança se encontra. É nessa perspectiva que destacamos a utilização do jogo como função cultural nas atividades pedagógicas da EI, proporcionando diversas formas de ensino e de aprendizagem.

Os jogos geralmente criam um clima agradável. É esse aspecto de desenvolvimento emocional que os tornam um motivador capaz de gerar um estado de emoção pleno, contribuindo para o desenvolvimento físico e intelectual da criança. Kishimoto (1996) destaca:

[...] no contexto cultural e biológico as atividades são livres, alegres e envolve uma significação. É de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais, pois, favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais (p. 13).

A sociedade é estruturada por normas, disputas, esperas constantes e competições desde o primeiro momento em que o sujeito se depara com situações, como aguardar sua vez para fazer ou realizar uma determinada ação, entendendo que nem sempre será o primeiro em todos os momentos em que deseja e em tudo. Por esses motivos é importante desenvolver desde cedo o lado da aceitação, do respeito pelo outro, da paciência e da compreensão dos fatos e das atitudes dos seres humanos.

Assim, destacamos o jogo como instrumento curricular para o nível da EI na área de Educação Física (EF) pela contribuição que oferece ao professor e pela possibilidade de formar pessoas capazes de refletir sobre suas atitudes, criativas e críticas, em suas ações e pensamentos, entre outras possibilidades significantes para tornarem-se cidadãos preparados para fazer parte da sociedade, concretizando o processo de ensino e aprendizagem.

Para que a proposta acima aconteça, o jogo como conteúdo da EF na EI ainda precisa ser pensado e concretizado nas práticas pedagógicas (BRASIL, 1996).

Sabemos que a EF é obrigatória no currículo escolar perante a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 26, § 3º, o qual dispõe que “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar.” Mas, em relação à prática do professor, existem muitas fragilidades e vazios sobre os conteúdos a serem trabalhados em cada nível da Educação Básica, pois, amplamente, tem-se uma proposta de conteúdos escolares que o professor de EF deve trabalhar, descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1998). Essa proposta valoriza o ensino das atividades físicas sem diminuí-las ao universo dos fundamentos dos esportes e das habilidades motoras, como: atividades rítmicas e esportivas, danças, exercícios físicos, lutas, jogos e olimpismo.

Cada um desses conteúdos de natureza teórica e prática pode e precisa ser composto em diversas situações durante as aulas e trabalhados em diferentes intensidades, velocidades, significados e direção de ritmos, como: correr, pular, saltar, cair, levantar, arremessar e girar. Porém, ainda não há documentos que selecionam os conteúdos específicos para o nível da EI, mas, sim, documentos que auxiliam o professor de EF a decidir o que será trabalhado durante o ano letivo. Isso implica em uma ausência de sequência de conteúdos nessa área do conhecimento escolar. Ilustramos essa situação com o seguinte exemplo: o professor de EF do primeiro ano do ensino fundamental considera a dança como conteúdo nas suas aulas, mas o professor do segundo ano do ensino fundamental considera apenas as atividades esportivas como conteúdo. Logo, percebemos que não existe relação e nenhuma sequência entre as aulas desses professores.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou um sistema fisiológico que se relaciona dentro de um contexto sociocultural, entendendo que a EF se caracteriza

por tratar da cultura corporal, incluindo os conteúdos conceituais de regras, sistemas e alguns dados históricos de modalidades somados às reflexões sobre os conceitos de ética, desempenho, estética, satisfação, eficiência, entre outros. No entanto, falta ainda considerar esses conteúdos de forma progressiva, relacionando-os entre cada nível da Educação Básica para integrar a EF a uma proposta pedagógica de qualidade.

Considerando essas propostas, cabe ao professor respeitar e levar em consideração a base na vivência concreta dos alunos, tornando viável a construção de uma postura de responsabilidade entre um aluno e outro. O trabalho do professor não se concretiza individualmente, é preciso um trabalho coletivo, considerando as políticas públicas educacionais que valorizem e compreendam a EF como direito de todos, que tem o início na primeira etapa da EI e que precisam ser orientadas e sequenciadas nos outros níveis do processo de ensino escolar.

Diante do exposto, nossa questão de pesquisa foi identificar, por meio de teses e dissertações da região sul, de que modo o conteúdo dos jogos de EF tem sido abordado na EI. Para tanto, optamos por fazer um estudo do estado da arte em pesquisas acadêmico-científicas (teses e dissertações) publicadas por cinco Universidades da região Sul, sendo que três instituições são federais e duas são privadas, no período de 2010 a 2014.

Para responder a questão de estudo, realizamos, inicialmente, uma revisão do tema “jogo”. Essa revisão partiu de autores como Jean Piaget (1990), Vygotsky (1982), Bregolato (2005), Huizinga (1971), Kishimoto (1995), nas áreas da psicologia, sociologia e filosofia. Em outro momento apresentamos uma revisão que trata de caracterizar o conteúdo “jogo” na EI e na EF, e finalizamos o trabalho apresentando os principais resultados encontrados em relação à revisão teórica realizada neste estudo.

A estrutura do trabalho está organizada três seções. Na primeira seção, a introdução, apresentamos o caminho desta pesquisa. Na segunda seção, assuntos como as fundamentações teóricas sobre a importância do jogo na EI, o conteúdo do jogo de EF na EI, os elementos essenciais que contribuem na concepção de jogo como função cultural, a atividade pedagógica na EI, o conteúdo do jogo de EF com enfoque no estudo do estado da arte, dialogando com autores que tratam sobre essas questões, foram abordados em três subtópicos. E na terceira seção, conseqüentemente, apresentamos nossas conclusões.

2 Fundamentação Teórica sobre o conteúdo

2.1 O que é jogo?

A palavra “jogo” permite diversas interpretações, pois conseguimos várias definições utilizadas em estudos. É um termo polissêmico que depende muito do contexto em que está sendo utilizado. Neste trabalho, o termo “jogo” foi significado segundo

fundamentação de alguns autores, principalmente de Kishimoto (2003), que destaca como “jogos educativos” aqueles que frequentemente são considerados como os tradicionais infantis, por exemplo, os jogos de regras, os de construção (que utilizam materiais reaproveitáveis, como “bilboquê”) e, também, o faz-de-conta que surge a partir da imaginação da criança, mas com auxílio do educador. A partir do embasamento teórico da autora, definimos jogo como uma atividade constituída de regras, que irão determinar o que será válido ou não e o que deve ser respeitado, independentemente das diferentes compreensões e definições que podemos encontrar sobre “jogo”.

2.2 O conteúdo do jogo na Educação Física e na Educação Infantil

A Educação Física (EF) no Brasil tem sua história baseada em contextos de transformações educacionais sempre relacionadas às mudanças políticas e socioculturais. Desde a década de 1980, a EF vem passando por renovações nos seus conhecimentos científicos, produzidos por diversos referenciais das ciências naturais e humanas que proporcionaram novos significados para o âmbito escolar e acadêmico.

As concepções atuais Pedagógicas da EF são resultantes das ressignificações do decorrer desse período, no qual sofreu críticas e denúncias a respeito do modelo tradicional e hegemônico do esporte. Esse modelo é caracterizado pela autoridade suprema do esporte perante as diversas outras formas de expressão corporal contidas na disciplina de EF, principalmente nas padronizações e sistematizações pedagógicas no ambiente educacional, que mantinha as práticas esportivas como conteúdo principal a ser transmitido nas escolas, carente de objetivos, planejamentos e relações com o próprio contexto escolar.

O Coletivo de Autores (1992) conceitua Educação Física como:

[...] prática pedagógica que no contexto escolar tematizam formas de atividades expressivas corporais entre elas o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, formas que configuram uma área de conhecimentos que denominam de “cultura corporal” (p. 13).

Assim, essas atividades expressivas corporais contribuem para anunciar e estimular mudanças reais e concretas na concepção de ensino da EF e no conteúdo, no método e nas condições e nas possibilidades da prática pedagógica do educador.

Para complementar essa ideia, Kunz (1991) reforça:

É necessário que cada disciplina se torne um verdadeiro campo de estudos e de pesquisa, e também a Educação Física. Afinal de contas, os alunos frequentam a escola para estudar e não para se divertir (embora o estudo possa se tornar algo divertido) ou para praticar esportes e jogos (embora essa prática também tenha a sua importância). E tornar a Educação Física um campo de conhecimentos e estudos, optei, como estratégia didática, pelas categorias de ação, trabalho, interação e linguagem, para prática pedagógica da Ed. Física (p. 134-135).

Resgatando o jogo como conteúdo para a prática pedagógica da EF e considerando as categorias classificadas por Kunz (1991), devemos pensar no jogo como currículo educacional. Com seu início de ação, trabalho etc. na Educação Infantil (EI), teremos um avanço para a educação, que precisa ser consciente e, ao mesmo tempo, utilizar esse recurso como instrumento curricular, propondo novas fontes, mudanças e caminhos para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nas atividades pedagógicas da EF escolar.

A obra do Coletivo de Autores citada anteriormente apresenta propostas metodológicas interessantes e fundamentais para o desenvolvimento da EF, pois aparecem como orientação para a atuação de profissionais da área, assim como para pedagogos que não possuem conhecimentos específicos em EF, trazendo questões essenciais para o trabalho escolar.

Dessa forma, é visível a importância do papel do professor, levando em consideração o conhecimento, a história e a cultura vivenciada pelos participantes do processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos e a metodologia exigem competência e responsabilidade de todos os envolvidos no contexto escolar, sendo o professor o principal responsável destas ações.

Quando se trata de conteúdos, existe a pergunta: quais os conteúdos que o professor de EF deve ensinar para cada ano de ensino? Logo, como aluna de Pós-Graduação/Especialização em Educação Física Escolar, durante as aulas de uma das disciplinas ofertadas pelo curso, com colegas formados na área de EF e sendo a única integrante do grupo formada em Pedagogia, fiz essa mesma pergunta aos colegas e, também, para a professora regente da turma. Esperamos respostas concretas, mas infelizmente continuamos com a dúvida.

A turma também não sabia a resposta. Os alunos relataram que o curso de Educação Física possui algumas fragilidades e uma delas é sobre os conteúdos mínimos a serem trabalhados nos diferentes níveis da educação básica, principalmente na EI. Então, uma professora recentemente concursada pelo estado do Rio Grande do Sul, que havia assumido uma turma da pré-escola, relatou sua experiência como professora iniciante. Segundo a professora, ela não sabia quais conteúdos deveriam ser direcionados para o nível de EI. Após perguntar sobre os conteúdos para outros professores de EF da escola em que ela trabalha, as respostas foram que as crianças gostam de jogar bola, brincar, de jogos como quebra-cabeças, pular corda etc. No entanto, segundo relatado, esses profissionais não responderam sobre os conteúdos de EF para EI, fazendo com que a professora iniciante buscasse respostas em livros.

A partir do relato da professora, deduzimos que o curso de EF não possui definições de conteúdo a serem trabalhados no nível de EI. É possível encontrar alguma orientação nos documentos *Lições do Rio Grande: proposta para Ensino fundamental e Médio*

(2009) e na rede municipal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, mas nada específico sobre conteúdos de EF para EI.

Na prática, para propiciar significados diferentes de ensinar EF sem tratar o esporte como apenas técnica e treinamento, podemos citar o jogo de EF na EI (RANGEL, 2005). Para essa autora há três possibilidades de trabalhar o conteúdo do jogo nas aulas de EF: reproduzir, transformar e criar. O sentido de reproduzir não é considerar como prejuízo para o educando, mas sim, como recuperar e trabalhar os jogos como patrimônio cultural.

Freire e Scaglia acreditam que o jogo seja realmente privilegiado, e não só com o suporte de EF, mas de todas as disciplinas, e pretendem demonstrar que “o ambiente lúdico, além de facilitar o ensino de diversos conteúdos, cria condições para que o aluno trabalhe com a criatividade, a moralidade e a sociabilidade” (FREIRE; SCAGLIA, 2009, p. 7).

O jogo na EI é importante para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da criança, pois proporciona criatividade, raciocínio, além de construir conhecimentos de forma prazerosa e significativa. Ao trabalhar o jogo como conteúdo, é necessário que o professor utilize-se de vários meios para que possa oferecer uma prática pedagógica flexível, lúdica e que desenvolva na criança habilidades e capacidades de criar e aprender significativamente nas aulas de EF.

Destacamos também que o professor, em seu planejamento, conheça e domine o conteúdo, os objetivos, de jogos a serem trabalhados, além de conhecer o seu aluno, possibilitando discussões e reflexões durante as aulas, porque a EF não se limita apenas à prática, vai além, é raciocínio e teoria, um espaço essencial para complementar e construir o conhecimento das crianças, tornando-se para o professor um meio de observação e avaliação do seu aluno.

Nesta perspectiva, faz-se necessário contemplar o jogo como conteúdo curricular de EF, envolvendo práticas pedagógicas diferenciadas nas aulas, aprimorando o conhecimento, o raciocínio lógico, cognitivo e social, de maneira lúdica. Segundo Silva (2004):

Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da sala de aula, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento no processo ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente (p. 26).

O jogo em suas possibilidades sempre foi indispensável à saúde física, emocional e intelectual e esteve presente em todos os tempos históricos com significados diferentes em tempos e espaços, dependendo da área estudada, mas devemos pensar que o jogo vai além da ideia citada por Silva (2004). Jogo também deve ter como fim em si

mesmo, e não apenas ser utilizado para melhorar habilidades de outras disciplinas, como Matemática, Língua Portuguesa, entre outras, ou momentos para extravasar, sair da rotina, preencher horas por falta de professores etc. Baseando-se na importância do jogo para avanço no ensino e na aprendizagem como função ou manifestação cultural, na EI a criança utiliza seu corpo e o movimento como forma para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas. Essas culturas estão embasadas em valores como a ludicidade, a criatividade nas suas experiências de movimento (SAYÃO, 2002).

Percebemos que a EI é um espaço fundamental para o desenvolvimento de movimentos corporais, estimulando o conhecimento e a aprendizagem da criança.

Isso significa dizer que o professor necessita intervir nessa prática escolar, auxiliando e mediando esse desenvolvimento, como nos afirma Santin: “o movimento humano pode ser compreendido como uma linguagem, ou seja, como capacidade expressiva” (1987, p. 34), o que vai muito além da concepção mecanicista do movimento.

Diante dessas colocações, enfatizamos a necessidade das atividades pedagógicas na EI proporcionarem às crianças esse espaço de criação, expressão e construção do conhecimento por meio de suas experiências e de suas vivências de movimento. As condições para isso estão embasadas em uma concepção dialógica de movimento de Gordijn e Tamboer, na qual “é a criança (o ser humano) que se move, que se encontra em um diálogo pessoal e situacional com o mundo” (TAMBOER, 1979, p.14-19).

Baecker (2001) analisa que no movimentar-se a criança deve ser compreendida como um sujeito livre e autônomo, como uma totalidade, ou seja, como um sujeito com experiências determinadas de forma específica e biográfica, que está sempre ligada a um contexto sociocultural existente. É nessa relação que Gordijn (TAMBOER, 1979 *apud* HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001; TREBELS, 1992), escreve: “O movimento humano é um diálogo entre homem e mundo”.

Na EI, o jogo proporciona e destaca a interação com os diversos aspectos culturais e sociais como eixo estruturante da aprendizagem nesse nível escolar. Nesse sentido, concordamos com Bregolato (2005, p. 77), ao dizer que “[...] no ambiente do jogo o ser humano se desenvolve, constrói o conhecimento e se humaniza. O jogo [...] é um fenômeno através do qual o ser humano aprende e renova sua cultura, conhece a si mesmo e o seu ambiente”.

O jogo é um instrumento lúdico de aprendizagem que, de forma agradável, contribui para o processo de mudança de comportamento e construção e reconstrução de conhecimentos. O assimilação por meio do jogo é uma maneira prazerosa tanto de ensinar quanto de aprender. No entanto, se alcançar o objeto bola, uma criança irá jogar a bola do seu jeito. No caso de um jogo de tabuleiro ou outro jogo, a criança irá jogar independentemente, mas precisa de interação e estímulos de adultos ou indivíduos mais capazes. Estes ajudam nas conquistas que já estão consolidadas no desenvolvimento

e na aprendizagem da criança, apresentando novos desafios e informações, em que a criança começa a perceber, amadurecer e realizar, por exemplo, aquilo em que possui dificuldades hoje, sendo capaz de realizar a mesma ação sozinha no dia seguinte.

Nesse sentido, a aprendizagem por meio do jogo possibilita a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do sujeito aprendente, o qual Vygotsky (1984) define como a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial. Sendo o Nível de Desenvolvimento Real determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas (resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança), e o Nível de Desenvolvimento Potencial, determinado por meio de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro.

O Nível de Desenvolvimento Potencial é a série de informações que uma pessoa tem a potencialidade de aprender, ainda não completou o processo, mas é potencialmente atingível. Essa avaliação, entretanto, não leva em conta o que ela conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de um colega ou do próprio professor. É justamente aí – na distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma assistência – que reside o segundo nível de desenvolvimento apregoado por Vygotsky (1982, p. 117) e batizado por ele de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Durante o processo de ensino e de aprendizagem, é importante que o professor organize estímulos auxiliares no espaço escolar ou na própria sala de aula, como: formar grupos, duplas, trios etc. contendo crianças com diferentes níveis de conhecimento e, então, propor jogos que tenham problemas desafiadores, auxiliando-os e estimulando-os ao longo da realização da atividade pedagógica. Essa mediação do educador possibilita que os grupos continuem a atividade, permitindo principalmente que as crianças alcancem o resultado esperado e os objetivos propostos.

Portanto, a ZDP, na perspectiva de Vygotsky, caracteriza-se como um espaço social de trocas múltiplas e de diferentes naturezas: afetivas, cognitivas, sociais etc. Assim, conforme a ZDP, ressaltam-se situações interativas em diferentes contextos, nas quais as crianças estejam envolvidas em atividades diversificadas, levando-as à aprendizagem.

Por esse ponto de vista, o aprendizado planejado sistematicamente resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 1984 *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 132). Segundo Oliveira (2002), a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso às informações: aprendem à regra do jogo, por exemplo, de acordo com os outros e não somente como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas.

Compreendemos que o jogo como atividade pedagógica das aulas de EF na EI permite a expressão ludocriativa, ou seja, expressar-se reunindo sentimentos, pensamentos,

comportamento e criatividade, podendo abrir novas perspectivas para o ensino e a aprendizagem da criança por meio do lúdico. De acordo com Dinello (2007):

O meio ambiente está tão repleto de discursos que se incrementa a descrença, caracterizando uma decadência geral, na qual se torna ousado propor a organização de espaços de jogos e aventuras ludocriativas. Igualmente resulta desafiante o fato de estudar as linhas pedagógicas de animação de ludotecas. Nada impede que, olhando desde outro ângulo, nos encontremo-nos, atualmente, ante o imperativo de instaurar novas formas de educação: estamos na alvorada da animação lúdica. Muito acomodados na administração da vida sedentária, é hora de perguntar-nos de que maneira os jogos podem encontrar um lugar primordial em nossa vida cotidiana. (p. 43-44).

Mas, para que essas ideias de propor aventuras ludocriativas e espaços de jogos se consolidem, é importantíssimo compreender os diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo infantil para adequar os jogos a cada fase de desenvolvimento e, sobretudo, buscar diversificá-los com o objetivo de proporcionar aprendizagens ainda não desenvolvidas, ou seja, criar espaços para investir nas potencialidades do sujeito aprendente.

Conforme destaca Dinello (2007) ao mencionar os jogos, eles possuem um lugar primordial em nossa vida. Acreditando nessa necessidade, a seguir apresentamos o conteúdo do jogo de EF para contribuir e complementar nossos conhecimentos na vida do educador e, principalmente, relacionando-os ao cotidiano da EI.

2.3 O Estado da Arte

O conteúdo dos jogos de EF tem sido abordado nas atividades pedagógicas na EI a partir das teses e dissertações referentes às pesquisas realizadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Considerando os descritores do estudo, conteúdos dos jogos, Educação Física, Educação Infantil, estado da arte e atividades pedagógicas produzidas entre janeiro de 2010 e dezembro de 2014, encontramos estudos em nível de mestrado e doutorado, nas áreas da Pedagogia e da Educação Física, que possuem temáticas que, de alguma forma, têm relação ou contribuem com o assunto deste trabalho.

A pesquisa de Molozzi (2012), publicada na área de Pedagogia, objetivou o estudo do jogo no contexto da sala de aula da EI, com base teórica na Epistemologia Genética de Jean Piaget, no qual investiga a natureza e a gênese do conhecimento nos seus processos e estágios de desenvolvimento e aborda a importância de refletir e pensar a ação da criança. A autora realizou o estudo com um grupo de alunos de EI de uma escola privada do município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e, como recurso para a coleta de dados, utilizou filmagens de crianças em situações de jogo em grupo e com proposta de jogo livre. Essas filmagens foram transcritas para a realização da análise.

Molozzi concluiu que os jogos em sala de aula implicam características construtivistas no desenvolvimento da criança e na própria construção de uma sala de aula. A autora assumiu a perspectiva construtivista como constituinte da sua prática, acreditando que os conteúdos para suas reflexões como profissional deveriam ser retirados das ações empreendidas em sala de aula pelas crianças, pois os conteúdos de trabalho do professor não se limitam aos conteúdos programáticos, pré-estabelecidos pelas escolas, mas são definidos pela observação das construções que partem dos alunos.

Essas características construtivistas estão ligadas ao desenvolvimento emocional, moral, intelectual e social da criança. Com isso, a autora destaca a importância de salientar que o professor deve pensar o tempo e espaço que será destinado para a realização das atividades de jogos e como será administrado, obtendo um olhar atento aos alunos para possibilitar escolhas de novas atividades, pois, para a criança, passar muito tempo com um determinado jogo leva ao cansaço e desinteresse, o que faz com que ela comece, muitas vezes, a se agitar e atrapalhar os demais colegas. Esses comportamentos são sinais que já está na hora da troca, isto é, proporcionar novos jogos ou desdobramentos dos mesmos (novos desafios).

Pensamos que os conteúdos não devem apenas sair das observações que partem das ações dos estudantes, pois nem sempre o professor terá essa disponibilidade de ficar observando cada aluno. Sabemos que isso depende da realidade em que se encontram esses alunos, da estrutura e do ambiente escolar. Muitos professores assumem salas de aula superlotadas, e como essa observação aconteceria, realmente, na prática do professor com mais de 26 alunos, sem estagiários para auxiliar e trabalhando 40 ou 60 horas, preocupar-se com as singularidades de cada aluno é um processo válido, mas é complicado afirmar que ele deve ser feito somente a partir das observações diárias dos alunos. Como experiência própria, sabemos que falta carga horária para planejamento, registro diário das aulas e realização de pareceres ou avaliações dos alunos. Assim, o professor acaba levando para casa o que deveria ser realizado na escola em conjunto com os demais profissionais que lá atuam.

O trabalho de Neitzel (2012) questiona as relações entre a brincadeira e a aprendizagem. Essa pesquisa foi fundamentada na epistemologia interacionista, obtendo como foco a Epistemologia Genética de Jean Piaget, com complemento de outros autores e correntes epistemológicas empiristas e aprioristas.

Os procedimentos de pesquisa foram realizados por meio de observações em sala de aula e entrevista com seis professoras, com inspiração no método clínico piagetiano. Foram analisadas as falas das educadoras com relação à brincadeira na EI, a aprendizagem e o tipo de intervenção nos tempos dedicados ao brincar, comparando-as com a prática pedagógica observada pela autora dessa pesquisa.

O estudo concluiu que as professoras, sujeitas que participaram da pesquisa, relacionaram brincadeira e aprendizagem com o ensino de conteúdos por meio de

jogos com regras estruturadas e orientadas, os quais proporcionariam a aprendizagem de conteúdos escolares, presentes em alguns jogos, o ensinamento de boas condutas, a socialização e o compartilhamento de brinquedos em brincadeiras livres, sem a intervenção do docente.

Concordamos quando as sujeitas da pesquisa de Neitzel falam sobre jogo com regras estruturadas, no qual proporcionam aprendizagens de conteúdos. Porém, as brincadeiras livres em nossa pesquisa, como descrevemos anteriormente, não são consideradas como jogo, pois, para isso, é preciso a existência de regras.

Mesmo no brincar livre consideramos necessária a intervenção docente, que nesse momento também aja como participante, juntamente com as crianças, oportunizando nas brincadeiras livres aprendizagens, sem necessariamente dizer que está sendo ensinado um determinado conteúdo. Por exemplo, o professor pode deixar as crianças escolherem como querem brincar. Um grupo de crianças pode demonstrar interesse em montar um determinado lugar utilizando cadeirinhas e objetos da sala de aula, representando um espaço como se fosse sua própria casa. De forma espontânea, o professor começa a participar desse momento e, então, livremente as crianças entram na casinha, pegam objetos, demonstrando, assim, atitudes de sua vivência familiar, considerando que cada uma possui estrutura, comportamentos e culturas familiares diferenciadas. É possível que outra criança que não estava nesse grupo tenha interesse em entrar na casinha sem ser convidada, gerando um conflito com o grupo que já estava ali.

Nesse exemplo observamos algo comum que acontece na EI. Muitos professores podem considerar que essa situação não é um jogo porque não possui regras, jogadores etc. No entanto, é preciso observar que nessa situação está a importância da intervenção do professor, de forma participativa, envolvendo-se com o grupo de crianças, sem ao menos precisar falar anteriormente o que deve ou não deve fazer, quem vai participar etc., isto é, as regras do jogo. Independentemente das diferentes compreensões e definições que podemos encontrar sobre a palavra “jogo”, esses significados não precisam aparecer claramente, mas por meio de atitudes que partem do próprio educador, que pode se posicionar dizendo, por exemplo: “Vamos bater na porta para ver se nos convidam para entrar?”; “Vamos perguntar se aceitam ou nos deixam entrar na casinha?”.

Nesse exemplo, aparentemente, as crianças estão brincando livremente, mas o que o difere do brincar livre é a presença do professor, proporcionando em todos os momentos comportamentos e atitudes que intrinsecamente está ensinando, como em um jogo com regras, sem necessariamente impor regras e jogadores antes de iniciar a brincadeira livre.

É importante que o docente observe e interaja com a criança, pois, Conforme Horn (2008):

O simples fato de ser proposto pelo adulto não torna o jogo “um jogo”. O que faz desta ação uma estratégia importante de aprendizagem é a possibilidade que pode se abrir para a criança de tomar decisões, agir de maneira significativa e prazerosa na relação com os conteúdos. (p. 42)

Percebemos que a situação do exemplo acima, e conforme Horn, a aprendizagem só se torna significativa para as crianças se o docente oportunizar momentos lúdicos e prazerosos independente da imposição de regras ou de elas estarem ali intrinsecamente. Observamos que a brincadeira livre no exemplo é considerada como jogo porque tinha regras, como: respeitar o ambiente do outro, não entrar sem permissão, não mexer nos objetos ou pegar algo sem pedir, entre outros que também conhecemos como regras culturais e sociais que devemos aprender desde a EI.

O educador deve trabalhar esses temas dentro do conteúdo jogo o tempo todo, partindo do interesse da criança, do comportamento, da interação com o grupo, ou seja, por meio das situações em que a criança apropria-se do conhecimento.

A tese de Beber (2014) trata das experiências do corpo das crianças pequenas em movimento e tem como objetivo desenvolver argumentos que evidenciassem a dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem das crianças pequenas. Nesse trabalho, a autora definiu como metodologia a pesquisa etnográfica. A investigação foi realizada com 25 crianças entre 2 e 3 anos de idade, no período de nove meses, entre abril e novembro de 2012, no Centro de Educação Infantil no município de Sinop-MT. Por meio das observações das crianças, foi possível perceber que as elas constroem rotas de movimentação e, a partir dessas rotas, interagem e apreendem o mundo que as cercam.

A autora concluiu que três elementos se articulam e dão sustentação às rotas de movimentação: a presença do adulto, o meio (espaço físico e social) e a ação autônoma das crianças. A experiência da pesquisa também considerou, além dos elementos iniciais, outros dois aspectos importantes: a forma escolar, presente nos ritos pedagógicos, e a dimensão ética e pedagógica do cuidado, em duplo papel exercido pelos adultos nos processos de aprendizagem.

Por fim, o trabalho de Beber (2014) evidenciou a importância do tempo livre pedagogicamente planejado, como um tempo necessário para realizar adequadamente, em liberdade, a ação pensada e preparada com e para as crianças. A autora evidencia em sua pesquisa, por meio de quadros, a rotina do local pesquisado, como o ato de guardar os brinquedos, a hora do lanche e a hora de brincar livre, as indicações de não deixar a sala bagunçada e cuidar dos brinquedos, entre outros. Beber apresenta também, por meio de fotos as brincadeiras em diferentes espaços de convivência, como a sala, o pátio etc., a importância do brincar sendo livre ou dirigido pelo professor na EI.

Concordamos que o brincar é necessário, pois faz parte da vida da criança, mas Beber não estabelece nenhuma relação do jogo na rotina da EI. Assim, é preciso ampliar

as possibilidades, oferecendo situações com jogos e não apenas o brincar livre ou dirigido, buscando ir além, propondo momentos em que as crianças possam explorar, criar e experimentar novas ações e objetos. Dessa forma, a aprendizagem e o ensino tornam-se mais ricos e significativos, tanto para o professor quanto para o aluno.

Ressaltamos a importância do jogo como conteúdo da EI, proporcionando novas ações e situações, contribuindo para a valorização do jogo no desenvolvimento corporal e intelectual das crianças, buscando alcançar diversos objetivos, entre eles, que as crianças se tornem seres mais participativos, criativos, críticos e que saibam estabelecer relações com objetos, pessoas, consigo mesmas, respeitando as diferenças sociais e culturais do local onde estão inseridas.

3 Dimensões conclusivas

Para desenvolver e alcançar o objetivo deste trabalho foi necessário aprofundar o aporte teórico sobre Educação Infantil (EI), jogos, Educação Física (EF) e estado da arte.

Os resultados das análises indicam que entre o período de 2010 a 2014 encontraram-se diversos trabalhos com temas publicados na área de Educação e Educação Física nas Instituições de Ensino Superior (IES) delimitados para essa pesquisa, mas, apesar dessa amplitude de temas, ainda há poucos estudos referentes à temática deste trabalho. Entretanto, não foi observado nenhum estudo relativo ao conteúdo dos jogos de EF como atividade pedagógica na EI. No entanto, encontramos dissertações e teses que se aproximaram ou se referiam a um dos descritores: conteúdos dos jogos, EF e EI, que possibilitaram reflexões e conversas com autores, o que, de certa forma, contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

As informações levantadas a partir das dissertações e teses analisadas apontaram que o jogo é uma das formas de trabalhar determinados conteúdos, porém, sabe-se que o jogo possui diversos significados e muitas vezes são apresentados de outra maneira, dependendo do contexto no qual está sendo realizado. Podemos dizer que o jogo está sendo contemplado nas práticas pedagógicas na EI durante as atividades como jogos livres e orientados, com a participação dos educadores, proporcionando às crianças um ensino e uma aprendizagem que respeitem suas peculiaridades, mas, ao mesmo tempo, observamos que o jogo está sendo utilizado apenas como um meio de trabalhar as diversas disciplinas, momentos de sair da rotina, suprir falta de professores etc. Defendemos que o jogo também deve ter fim em si mesmo, e esse olhar é nossa preocupação em contemplar o trabalho educacional em relação ao jogo como conteúdo de EF nas atividades pedagógicas na EI.

Acreditamos que desta forma muito deve ser aprofundado e debatido, principalmente no que se refere à temática deste trabalho, pois por meio das análises levantadas foi demonstrado que depende muito do professor sobre como utilizar o jogo na sua prática pedagógica. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para os educadores e os

pesquisadores refletirem, analisarem e, se possível, aperfeiçoarem ainda mais estudos sobre concepções do jogo como conteúdo nas atividades pedagógicas no ambiente da EI.

As análises contribuíram para a questão da pesquisa, embora esperássemos resultados mais consistentes e que melhor contemplassem este estudo, mas este trabalho pode ser ampliado em relação ao tempo e ao espaço, buscando melhores resultados.

Referências

BAECKER, I. M. Vivência de Movimento e Educação Física. In: I SEMINÁRIO MUNICIPAL DE LAZER, ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, Santa Maria-RS. *Anais...* Santa Maria: Secretaria Municipal de Educação, 2001.

BEBER, R. C. Irene. *As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: Reflexões para a pedagogia as infância*. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996, Art. 26. Brasília: 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREGOLATO, R. A. *Cultura corporal do jogo*. São Paulo: Ícone, 2005.

COELHO, T. Carla. *Brincadeiras, espaços e tempos: as infâncias nas vozes das crianças*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2012.

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

DINELLO, Raimundo. *Expressão Ludocriativa*. ed. rev. Tradução de Luciana Faleiros C. Salomão. Uberaba: Uniube, 2007.

FREIRE, J. B. SCAGLIA, J. A. *Educação da prática corporal*. São Paulo, Scipione, 2009.

FREITAS, D. Débora. *Infâncias em situação de acolhimento*. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. *Textos pedagógicos Sobre o ensino da Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2001.

HORN, Maria da Graça Souza. Jogo na Educação Infantil: onde e para quê. *Projeto: Revista de educação*, Porto Alegre, v. 8, n. 10, p. 41-44, 11 out. 2008.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1995.

_____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudança*. Ijuí: Unijuí, 1991.

MOLOZZI, Bruna. *O jogo do conhecimento no dia-a-dia da Educação Infantil*. 2012. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NEITZEL, L. Thais Sheila. *Brincadeira e aprendizagem, concepções docentes na Educação Infantil*. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). *O Brincar e a Criança do Nascimento aos Seis Anos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

PINTO, G. M. Thiago. *Inclusão nas aulas de Educação Física: reflexões a partir da prática pedagógica de um professor iniciante*. 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. *Educação Física na escola: implicações para prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular. *Lições do rio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Artes e Educação Física*. 1. ed. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009. v. 2. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

ROCHA, da C. Fioravante. *Diferentes infâncias e a prática pedagógica do professor de Educação Física: estudos na rede municipal de ensino de Portão/RS*. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

SILVA, Mônica. *Jogos Educativos*. Campinas: Papyrus, 2004.

TAMBOER, J. W. I. Movimentar-se: um diálogo entre homem e mundo. *Sportpädagogik*, Hamburg, n. 3, v. 2, p. 14-19, mar. 1979. Título original: Sich-Bewegen - ein Dialog zwischen Mensch und Welt.

TREBELS, A. Plaidoyer para um dialogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. *Revista Brasileira da Ciências do Esporte*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 338-344, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *A questão sobre ensino e seu desenvolvimento intelectual na idade escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

Claube Camile Soares Lima, João Francisco Magno Ribas,
Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva Rossetto

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 11/06/2016
Aprovado em: 13/06/2018