

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LAVRAS - MG

Daniel Evangelista Sales¹
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis¹

RESUMO

Após muitos anos de investigações sobre a educação infantil, ainda não há consenso sobre um conjunto de práticas envolvendo os conteúdos, as metodologias e as avaliações a serem utilizados nesse segmento de ensino, o que se torna ainda mais complexo ao se pensar isso no âmbito da educação física infantil. A educação infantil deve pautar a intervenção pedagógica no sentido de compreender a criança. Quando essa intervenção é fundamentada no jogo como atividade estruturante da criança, como construção cultural e conteúdo de ensino, faz com que ela aprenda sobre si e os outros. No entanto, muitos professores ainda apresentam certa dificuldade na compreensão e utilização do jogo como conteúdo na educação infantil. O objetivo deste trabalho foi investigar as manifestações do jogo na Educação Infantil a partir da concepção e prática dos professores de Lavras-MG. Foi utilizada como método de investigação a pesquisa qualitativa, e a técnica de coleta de dados foi pautada pelo recurso de entrevista semiestruturada. Observou-se, após análise das respostas, que a formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação infantil é muito importante para se determinar o tipo de prática realizada. Além disso, é possível notar grande dificuldade em abordar o jogo para além de facilitador do aprendizado de outras disciplinas, ficando limitada sua contribuição no ambiente escolar.

Palavras-chave: educação infantil, educação física, jogos.

Recebido para publicação em 04/2014 e aprovado em 08/2014.

¹Departamento de Educação Física - Universidade Federal de Lavras.

INTRODUÇÃO

A temática da educação na infância tem sido objeto de estudo desde os séculos XVIII e XIX. Mesmo após todos esses anos de pesquisa, não podemos afirmar que exista consenso sobre as formas de tratamento pedagógico dos conteúdos, dos objetivos a serem atingidos e do processo avaliativo nos específicos eixos de conhecimento. Isso se torna mais complexo quando pensamos o contexto da educação física na educação infantil, pois ainda há muitas dúvidas concernentes à atuação do professor, sua formação e metodologias, além de não ser assegurada por lei a presença do professor de educação física nesse segmento do ensino, o que acaba por afastar ainda mais a educação física da educação infantil.

A educação física tem sido desafiada a pautar sua intervenção educacional no sentido de compreender a criança como um sujeito histórico, localizado culturalmente. Com base nesses pressupostos, seus princípios educativos devem fomentar o exercício efetivo do direito a uma educação de qualidade, ancorando-se em práticas sociais, culturais e pedagógicas significativas.

No entanto, é comum notar que, ao se deparar com as dificuldades mencionadas, os professores da educação infantil, especialistas (educação física) ou generalistas (pedagogas), muitas vezes optam por realizar as aulas de “movimento” sedimentadas pelo oferecimento de material sem intervenção e atividades livres no parque. Isso, em grande parte, acontece devido à formação inicial insuficiente ou despreparo para atuação nesse segmento de ensino.

Dessa forma, o espaço que se refere à educação física acaba por ser preenchido com tempos livres, aulas sem mediação do professor, permitindo que a criança tenha apenas um tempo de descanso do trabalho dentro de sala, ou simplesmente um momento de “brincar livre”, o que faz com que o aluno deixe de experimentar outras vivências importantes, como aquelas proporcionadas pelo jogo/brincadeira quando utilizado como conteúdo das aulas.

Nesse sentido, podemos afirmar que o componente lúdico presente nessa manifestação é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois, enquanto joga, ela está criando, simbolizando e desenvolvendo o pensamento reflexivo. Logo, o jogo pode ser visto como uma linguagem expressiva da criança – atividade importante que deve estar presente desde o início do processo de escolarização.

Objetivo Geral

Diante essa problemática, este trabalho teve como objetivo investigar as manifestações do jogo no ambiente escolar da educação infantil e as possíveis representações e práticas de professores de educação física em duas escolas do município de Lavras-MG.

Objetivos Específicos

- Estudar as temáticas da educação física infantil envolvendo o jogo, corpo e movimento.
- Estudar as diferentes concepções que os professores mantêm a respeito do jogo e sua utilização no contexto escolar.
- Estudar as manifestações de jogo dentro da escola, entendendo seus espaços e tempos.
- Analisar as manifestações de jogo na educação infantil tendo como orientação a concepção de “jogo livre”, “jogo-funcional” e “jogo-trabalho”.

EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL E A QUESTÃO DO JOGO

Corpo e movimento ainda hoje são considerados elementos contraditórios na educação infantil, visto que, por um lado, é frequente serem postos de forma secundária, porém ocupam lugar de destaque nas preocupações dos professores. Embora haja essa intencionalidade, no contexto das instituições de educação infantil públicas, muitos professores não se sentem preparados para promover atividades corporais com as crianças, tanto pela ausência desse tema em sua formação, quanto pelas próprias condições de trabalho.

Assim, a Educação Infantil torna-se um espaço fundamental para a construção de novos conhecimentos, permitindo a interação da criança com outras pessoas e com o mundo “dos fatos e dos objetos socioculturais, sendo essas situações de aprendizagem diferenciadas qualitativamente daquelas que perpassam a vida fora da escola” (SOUZA; DA SILVA, 2005, p. 128).

A educação física infantil deve ter como foco a criança, entendida como sujeito inserido no mundo sócio-histórico e cultural humano.

Oliveira (2011) menciona alguns pressupostos que deveriam ser abordados pela educação física infantil, como:

- Pensar uma criança que não está perante um conhecimento, mas em profunda relação com ele, romper com a ideia de uma criança dependente, desprovida de ideias próprias.
- Compreender a criança e suas múltiplas linguagens, colocando no mesmo plano aspectos cognitivos, sociais e motores.
- Considerar que existem diferentes infâncias e crianças, contextualizadas ao local social ocupado; logo, as práticas educacionais precisam romper com conceitos pré-formados.
- Abrir caminhos para a aprendizagem das crianças, provocando desafios, partilhando saberes, dúvidas e hipóteses com elas.

Em contrapartida, a autora conclui que ainda não há uma educação física infantil que realmente atenda às necessidades das crianças. Vários são os motivos, mas o principal aparece destacado como o pouco conhecimento adquirido na formação acadêmica em educação física no que tange aos aspectos essenciais para essa prática.

Esse componente curricular deve tratar pedagogicamente as construções sociais que se expressam corporalmente na forma de jogos, danças, ginásticas, lutas e esportes, porém consideramos que existem dificuldades na implementação desse repertório nas práticas escolares. De acordo com Oliveira (2005), há uma fragilidade significativa na formação de professores de educação física, relacionada aos saberes necessários e competências para a atuação na educação infantil. Essa fragilidade está em íntima relação com uma fragmentação da formação profissional da área, o que acarreta, no cotidiano do fazer docente, uma pulverização dos conhecimentos a serem construídos para com as crianças. É comum notar que, ao se depararem com essas dificuldades mencionadas, os professores da educação infantil, sendo especialistas ou generalistas, optam por realizar suas aulas sedimentadas pelo oferecimento de material sem intervenção e atividades livres no parque. Dessa forma, o aluno deixa de experimentar outras vivências importantes para a sua formação e fica restrito às atividades recreacionais. Temos convicção de que a educação física pode ir além da recreação, uma vez que:

Como adultos e professores certamente conhecemos uma variedade de jogos e brincadeiras, mas é preciso que compreendamos os mecanismos psicológicos e as raízes socioculturais que estão em

torno dessas atividades, pois aprofundar nossa compreensão sobre elas permite que tenhamos as ferramentas teóricas para explicá-las e assim poder interferir com qualidade no sentido de ampliá-las, reorientá-las, reforçá-las e avaliá-las, uma vez que esses são os princípios centrais de uma intervenção pedagógica de qualidade (SOUZA DA SILVA, 2005, p. 129).

Partindo de tais premissas, os jogos e as brincadeiras podem ser abordados como produção sociocultural, objeto de ensino e instrumento de aprendizagem para as crianças.

Olhares sobre o Jogo

Freire (2003) afirma que o jogo existe por meio de suas manifestações. O ato de jogar revela o jogo. Ou seja, não são consideradas jogos as atividades ou situações específicas apenas por culturalmente serem chamadas de jogo. A palavra jogo é aplicada de maneira irrestrita, principalmente em nossa língua, que atribui ao jogo uma considerável amplitude de sentidos.

Além disso, sabemos que cada contexto social constrói uma imagem sobre o jogo, conforme os valores e os modos de vida que se expressam por meio da linguagem. Na tentativa de síntese, Freire e Scaglia (2003) destacam que:

O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam (p. 33).

No tocante às mudanças de perspectiva ao longo da história, Duflo (1999) entende que:

(...) o jogo não é mais considerado como uma atividade menor e para os menores que não mereceria a atenção do homem de bom senso. Ao contrário, o jogo deve ser estudado, porque oferece um espaço privilegiado no qual se exerce a inteligência humana, por duas razões diferentes e complementares. Por um lado, há o prazer, que é um incentivo formidável (...). Por outro lado e, sobretudo, no jogo, o espírito se exerce livremente, sem o constrangimento da necessidade e do real, oferece condições puras de exercício de engenhosidade (p. 25).

Nesse sentido, Kishimoto (1999) nos alerta que tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se diz a palavra jogo, cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar histórias, de brincar de “mamãe e filhinha”, de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros. Esses jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, as regras externas padronizadas permitem a movimentação das peças. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo.

A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. A dificuldade aumenta ainda mais quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo.

Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por essas razões, fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.

Em uma primeira aproximação, podemos dizer que o jogo pode ser compreendido como uma fonte de estar e agir no mundo que se expressa pela ação corporal e é perpassado por intencionalidades cujos sentidos e significados trazem a marca do contexto sociocultural daqueles que o praticam (SOUZA DA SILVA, 2005).

A palavra jogo vem do latim “*incus*”, quer dizer, diversão, brincadeira. As definições e características gerais podem ser encontradas nos dicionários de língua portuguesa, isto é, “divertimento, distração, passatempo”.

Assim, a palavra jogo tanto é usada para definir a atividade individual da criança na construção com blocos, como as atividades em grupo de canto ou dança.

O jogo carrega em si um significado muito abrangente. É construtivo porque pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade. É carregado de simbolismo, reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações e o sistema de regras, que definem a perda ou o ganho.

Assim, Brougère (1998, p. 138) diz que “(...) o mundo do tempo livre das crianças, especialmente de seus jogos, é cheio de sentido e

significações, e é simbólico”. Ou seja, a criança, ao brincar, transfere ou transforma suas ações (simbólicas) para o mundo real. A base do entendimento do que é jogo para o autor é a noção de interpretação que supõe um contexto cultural. Segundo ele, o jogo está inserido em um sistema de significações que nos permite interpretar se um indivíduo está ou não brincando, a partir da imagem que temos da atividade em questão. Existem estruturas pré-existentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em específico, e a criança as aprende antes de utilizá-las em outros espaços, seja sozinha ou mesmo com outras crianças. Entretanto, a colocação feita por Brougère (2002) não é a de atrelar a gênese do jogo à criança, e sim a existência de uma cultura lúdica que o define e faz sua ocorrência possível mesmo em atividades solitárias.

Portanto, o jogo pode ser considerado uma manifestação cultural, embora Huizinga afirme que o jogo seja mais antigo que a cultura, que pressupõe estruturas de aprendizagem para que possa acontecer.

É evidente que tanto os jogos quanto as brincadeiras inseridas no contexto escolar auxiliam na formação integral do educando, que se desenvolve de acordo com os estímulos advindos da realidade vivenciada. Assim, brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual de qualquer criança e, se utilizado de forma pedagógica, constitui-se em importante instrumento de aprendizagem. É por meio do brincar que ela pensa e reorganiza as situações cognitivas que vivencia.

Para Antunes (2004, p. 31), “brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos aspectos, fecunda competências cognitivas e interativas”.

Nesse sentido, além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, brincar é uma situação em que a criança constitui significados, sendo uma atividade que serve tanto para a assimilação dos papéis sociais quanto para a compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio, como para a construção do conhecimento.

O jogo e a brincadeira são sempre situações em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens. Eles possibilitam, igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento. Nesse aspecto, o brincar assume papel didático e pode ser explorado no processo educativo.

É necessário que o educador se conscientize de que, ao desenvolver o conteúdo programático, por intermédio do ato de brincar, não significa que está ocorrendo um descaso ou desleixo com a aprendizagem do conteúdo formal. Ao contrário do desenvolver o conteúdo mediante a proposição de atividades lúdicas, o educador está trabalhando com o processo de construção do conhecimento, respeitando a criança de uma forma agradável e significativa para o educador.

Ao direcionarmos a nossa atenção para o jogo em propostas pedagógicas, percebemos que diversas são as conotações que este possui nas instituições escolares, merecendo, portanto, a atenção daqueles que refletem sobre a prática pedagógica da educação física. Há de se considerar o jogo como um importante espaço de aprendizagem social, de criatividade e de trabalho coletivo, capaz de promover reflexões sobre como formas sociais estabelecidas apresentam dificuldades para se jogar.

Nas discussões de Tavares e Junior (2001), por sua vez, o jogo é tematizado e organizado com o intuito de promover o entendimento, a apreensão, a reflexão e a sua reconstrução por parte dos alunos. Apesar de organizar, sistematizar e tematizar os jogos serem contribuições importantes para a construção das práticas pedagógicas, não inserir essas ações no contexto da produção de significados pode transformar a cultura em algo simplesmente utilizado para a escolha de procedimentos didático-pedagógicos.

Freire e Scaglia (2003) propõem que o jogo, entendido enquanto um fenômeno complexo/sistêmico – ao mesmo tempo: objeto de estudo, conteúdo e metodologia de ensino —, seja o grande objeto de investigação da educação física escolar.

A fim de entender melhor o jogo, passaremos a classificá-lo como jogo funcional, livre e jogo trabalho.

Jogo Livre, Jogo Funcional e Jogo Trabalho

A respeito do jogo livre, Scaglia (2005) salienta que, por meio de suas características, na visão dos educadores, principalmente os inatistas, ele possibilitaria por si só a aquisição de conhecimentos naturais, pois a educação em geral, influenciada por tais concepções, acreditava que tanto o conhecimento quanto o jogo eram próprios da

natureza dos seres humanos, em especial das crianças, ou seja, esse conhecimento em consonância com a necessidade de jogar já se encontrava em seus códigos genéticos. Logo, a escola deveria apenas possibilitar estímulos e tempo para que os dons aflorassem. Dessa forma, as aulas são centradas nos alunos e têm como objetivo proporcionar prazer a quem joga. O professor cumpre a missão de apenas vigiar os alunos, observar as crianças brincando.

Já o jogo funcional surge como uma nova abordagem que, literalmente, se utiliza do jogo com excesso de objetividade. Opondo-se à perspectiva do jogo livre, essa abordagem atribui ao jogo um valor utilitário, no qual ele passa a ser visto apenas como veículo para se aprender alguma coisa que está além dele mesmo. Logo, essa abordagem se pauta apenas na causa do jogo, ou seja, na aprendizagem. Assim, a aula é centrada no professor, que tem a missão de organizar os jogos, determinando o que o aluno deve fazer.

O caso do jogo trabalho, que parte dos conhecimentos que as crianças já possuem em consonância com os que estão produzindo cotidianamente, constitui-se em uma eficiente ação pedagógica de ensino para que se possa atingir os objetivos propostos para a disciplina educação física. Ou seja, os conteúdos da educação física entendidos enquanto manifestações de jogo devem ser pensados e desenvolvidos como conhecimentos necessários aos alunos, no que diz respeito à ampliação de seus saberes e na perspectiva de a cada aula saírem diferentes – mais inteligentes.

Para Scaglia (2005), o jogo trabalho deve sempre se pautar nos princípios de propiciar aos alunos a oportunidade de conhecer o que foi produzido pelo homem ao longo de seu desenvolvimento cultural e social, em que contexto esse conhecimento foi produzido e, conseqüentemente, possibilitar que os alunos se apropriem desse conhecimento, resignificando-os, isto é, incorporando-os, segundo as suas necessidades, sensibilidades e perspectivas, a suas respectivas realidades.

Desse modo, o jogo trabalho deve estar presente na escola e nas aulas de educação física, justificando-se na necessidade de os alunos continuarem seus respectivos processos de aprender a aprender, ao mesmo tempo em que apreendem os conhecimentos circunscritos à educação física, organizados a partir de temas e subtemas, como proposto por Freire e Scaglia (2003).

METODOLOGIA DE PESQUISA

Partindo desses princípios e das questões teóricas até aqui discutidas, iniciaremos um processo de pesquisa qualitativa, visto que a preocupação desta pesquisa é com a compreensão do problema (verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos, nas interações), através da interação entre o pesquisador e os membros da situação investigada.

A pesquisa foi realizada em escolas do município de Lavras-MG que ofertam a educação infantil. Os sujeitos participantes são professores da educação infantil, sendo quatro de escolas públicas e quatro de escolas particulares. Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado a respeito da abordagem feita ao jogo nas aulas da educação infantil, sejam elas dentro ou fora de sala ou nos tempos livres.

Roteiro da entrevista

O questionário contém tópicos preestabelecidos e não perguntas propriamente ditas, deixando livre a escrita dos entrevistados em relação ao assunto proposto. Todos foram esclarecidos antecipadamente de que seus nomes, bem como os das instituições, não seriam divulgados, pois a pesquisa não tem como intuito identificar as características de cada uma em particular, vinculando-as com os seus respectivos professores, o que foi assegurado por meio dos termos de consentimento apresentados aos docentes participantes e aos responsáveis por cada escola. Os tópicos foram desenvolvidos levando-se em conta o que era de relevância para o nosso estudo. No Quadro 1 é apresentada a estrutura da entrevista.

Quadro 1 - Entrevista semiestruturada aplicada aos professores

Roteiro da entrevista semiestruturada aplicada
01 - Qual é a sua formação inicial?
02 - Descreva o que você entende por JOGO?
03 - Você utiliza o jogo em suas aulas? Se sim, como ele é utilizado? Para que é utilizado?
04 - Em quais tempos e espaços o jogo você utiliza o jogo?
05 - Qual a frequência de sua utilização?
06 - Quais os objetivos do uso do jogo na sua prática pedagógica?
07 - Como você classificaria conceitualmente os jogos que utiliza?

CrITÉRIOS para a seleÇÃO de entrevistados

Foram determinados os seguintes critÉrios para a escolha dos entrevistados:

- § Atuar na educaÇÃO infantil hÁ mais de trÊs anos.
- § Trabalhar o eixo do RCN "Movimento" em suas aulas.

DISCUSSÃO

Do que foi coletado como resultado de nosso trabalho, optamos por analisar cada item da entrevista para facilitar a organizaÇÃO do texto e o melhor entendimento do leitor.

Teremos como base da discussÃO o referencial teÓrico utilizado e as interaçÓes estabelecidas no decorrer do processo, respeitando a ordem do roteiro apresentado anteriormente.

FormaÇÃO inicial

Antes de avanÇarmos nas questÓes discutidas aqui, É necessÁrio entender um pouco sobre as diferentes formaÇÓes dos professores que atuam na educaÇÃO infantil (Quadro 2).

O eixo "movimento" que deve ser trabalhado no segmento de ensino da educaÇÃO infantil É abordado basicamente por pedagogos e professores de educaÇÃO fÍsica, o que gera abordagens diferentes sobre um mesmo conteÚdo.

Quadro 2 - FormaÇÃO inicial dos professores

FormaÇÃO Inicial
- Graduado em Pedagogia (2)
- Graduado em EducaÇÃO FÍsica – Licenciatura Plena (3)
- Graduado em EducaÇÃO FÍsica – Licenciatura (1)
- MagistÉrio (2)

(*) NÚmero de professores que responderam de forma semelhante.

Acerca disso, Cavalaro e Muller (2009) realizaram uma pesquisa na qual constataram que tanto os cursos de graduaÇÃO em pedagogia como os de educaÇÃO fÍsica apresentam objetivos e conhecimentos

distintos para a formação de profissionais que ingressarão e atuarão na educação básica. As autoras destacam que os futuros profissionais de pedagogia não estudam, em sua matriz curricular, disciplinas que contemplem a educação física. Não há conteúdo específico nem mesmo sobre expressão ou linguagem corporal, cultura de movimento ou ludicidade que tenham como base o Movimento, conforme explicita o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil). Segundo elas, uma das únicas disciplinas que trabalham esse assunto é a psicologia da educação, que vê esse saber por meio da abordagem psicomotora.

Quanto à educação física, as autoras verificaram que o curso propõe o estudo do movimento em seus aspectos fisiológicos, psicológicos, cultural, social, biológico, educacional e desenvolvimentista. Dessa maneira, questionam: “Como entender, então, que um fator tão importante para a formação e desenvolvimento da criança seja trabalhado de forma generalizada?”

A esse respeito, foi possível perceber a existência de pelo menos três maneiras que o “movimento” vem sendo contemplado. A primeira enfatiza a cultura corporal de movimento; a segunda fixa a especificidade na psicomotricidade; e a terceira destaca a importância da intencionalidade do movimento, em parceria com os demais componentes curriculares, para a aprendizagem escolar e a futura atividade social.

Ayoub (2001) segue a concepção defendida pelo Coletivo de Autores (2009) em uma abordagem crítico-superadora da educação física e defende que a cultura corporal de movimento seja compreendida como forma de linguagem elaborada pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais. Por exemplo, nos jogos, nas brincadeiras, nas danças, nos exercícios ginásticos, no malabarismo, na mímica e outros.

Da mesma forma, Silva (2005) compreende que os elementos da cultura corporal ocupam a função social e educativa da educação física como área do conhecimento que pode se tornar consistente, uma vez que orienta uma ação pedagógica objetivada e contribui para a organização do pensamento da criança de forma cada vez mais complexa e desenvolvida.

Já a perspectiva da psicomotricidade assenta-se em instrumentalizar os aspectos psicomotores, propondo ações que

possibilitariam maior sucesso na alfabetização, dando suporte de cunho cognitivo. Nessa perspectiva, o eixo movimento configura-se como “um auxiliador” no processo de alfabetização, sendo muito comum essa perspectiva ser adotada pelos pedagogos, devido à sua formação inicial.

Dessa forma, entendemos e reafirmamos ainda mais a importância de disciplinas na formação inicial que contemplem a infância e o movimento de forma aprofundada, a fim de fornecer uma educação de qualidade.

O que entendem por JOGO

Quadro 3 - Entendimento do jogo

Entendimento do Jogo
- Brincadeira pedagógica utilizada para ensinar conteúdos de outras disciplinas; (5)
- Esporte que teve suas regras e/ou maneira de jogar adaptadas para um público específico; (2)
- Manifestação do ato de brincar, utilizado para ensinar conteúdos, mas que tem seu propósito nele mesmo, traz prazer a quem joga.(1)

(*) Número de professores que responderam de forma semelhante.

A pesquisa realizada por Brougère (1998) nos sistemas pré-escolares franceses, em comparação com outros sistemas, pôde constatar que a educação infantil não parece valorizar o jogo da criança, mas, ao contrário, preocupa-se prioritariamente com os conteúdos escolares, utilizando-se da brincadeira como um recurso pedagógico para aprendizagens escolares. Por meio de pesquisas realizadas por Kishimoto (2001), constatamos que o cenário de educação infantil encontrado aqui no Brasil também não é diferente. Outros estudos que se propõem a analisar as concepções do jogar dos professores de educação infantil parecem encontrar resultados muito semelhantes. A ideia de que jogar é no pátio, enquanto estudar é na sala de aula, ainda parece estar bem presente na concepção de muitos educadores.

Entretanto, em síntese, o que é o jogo? Para Huizinga (1999, p. 33), 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”.

Sendo assim, os jogos têm suas regras flexíveis, sendo muitas vezes adaptados de acordo com o espaço existente, com os materiais disponíveis, número de alunos; além de apresentar caráter competitivo, como o esporte, dispõe também de caráter cooperativo, recreativo,

lúdico em situações de confraternização ou simplesmente como diversão e passatempo. Segundo Gadamer (2002, p. 175), “aquele que joga sabe, ele mesmo, que o jogo é apenas jogo, e que se encontra num mundo que é determinado pela seriedade dos fins. Mas não se sabe a forma pela qual ele, como jogador, imaginava essa relação com a seriedade”. Portanto, o jogo deve ser ao mesmo tempo lúdico, dinâmico e sério, porque o “ser” do jogo se envolve completamente no ambiente de alegria, que está lhe proporcionando prazer em estar obedecendo a determinadas regras que compõem o jogo.

Segundo os PCNs (1997, p. 64), o “jogo é atividade de ocupação de espaço e deve ter lugar de destaque nos conteúdos, pois permite que se ampliem as possibilidades de se posicionar melhor e de compreender os próprios deslocamentos”.

Descrever o jogo é tarefa árdua mesmo após muitos anos de pesquisa; por isso, neste trabalho, não buscamos uma definição estanque, e sim a compreensão da concepção de cada educador. Nesse sentido, a maneira como cada educador compreende o jogo está ligada à finalidade que propõe na sua utilização.

Sabemos que o jogo tem fim em si mesmo, porém há quem o veja apenas como uma ferramenta para aprendizagens formais de conceitos, como percebido nas respostas dos educadores entrevistados.

Quando o entrevistado diz entender o jogo como uma brincadeira pedagógica utilizada para ensinar conteúdos de outras disciplinas, ele está concebendo o jogo na sua funcionalidade, ou seja, como jogo funcional. A partir da classificação de Scaglia (2005), entendemos que essa abordagem atribui ao jogo um valor utilitário, no qual ele passa a ser visto apenas como veículo para se aprender alguma coisa que está além dele mesmo, além do efeito prazer. Essa maneira de abordar o jogo nos faz refletir sobre o real objetivo e contribuição do jogo no contexto da educação infantil.

A resposta que apresenta o jogo como modalidade esportiva que teve suas regras e/ou maneira de jogar adaptadas para um público específico nos faz pensar que o jogo nasce do esporte, uma vez que, ao modificar o esporte, estamos construindo o jogo. Todavia, essa é uma ideia equivocada. A pedagogia do esporte caminha para a sua compreensão também como um sistema complexo, cujo processo de ensino-aprendizagem fundamenta-se nos estudos sobre a lógica do jogo. Assim:

O jogo e o esporte se confundem um no outro, pois ambos possuem uma mesma natureza, o sentido literal e dinâmico do jogar. Assim, o princípio sobre qualquer forma de abordagem aos jogos esportivos coletivos deverá por começar na sua forma primária de jogo (REVERDITO; SCAGLIA, 2007, p. 52).

Dessa forma, entendemos da forma contrária, ou seja, o esporte deve ser compreendido como uma manifestação do jogo. No entanto, ao falarmos sobre jogo, não podemos reduzi-lo à prática, por exemplo, do basquete para ensinar o basquete, ou do futebol para ensinar o futebol.

Isso significa dizer que ensinar pelo jogo é valorizar a complexidade do fenômeno esportivo, negando o ensino pelas partes e enfatizando o ensino pela totalidade formada por partes que se manifestam de maneira sistêmica (e não fragmentada), numa teia complexa de ações, intenções e problemas a serem resolvidos em contexto de jogo.

Utiliza o jogo em suas aulas? Se sim, como ele é utilizado? Com qual objetivo?

Quadro 4 - Utilização do jogo

Utilização do jogo em aula – objetivos
- Utilização do jogo como facilitador de outras disciplinas; ensinar outros conteúdos; (5)
- Utilização do jogo com objetivo de socialização (3)
- Utilização do jogo para fins de desenvolvimento motor e cognitivo; trabalhar lateralidade e coordenação motora. (6)
- Utilização do jogo para diversão e prazer; descansar da aula de sala; extravasar energia contida. (4)

(*) Número de professores que responderam de forma semelhante.

Neste item, optamos por classificar algumas respostas em duas ou mais categorias, visto que elas contemplavam mais de uma categoria e seria difícil enquadrá-las em um mesmo tópico.

Todos afirmaram utilizar o jogo em suas aulas, porém sete deles o fazem com o objetivo de facilitar o aprendizado de outros conteúdos.

Proporcionar aprendizagem é a mais frequente importância apontada para a utilização do jogo em relação à educação, segundo os educadores pesquisados. Dessa forma, podemos entender que eles utilizam o jogo a partir da abordagem do jogo funcional, o qual é usado

como ferramenta para ensino de outras aprendizagens. Isso fica claro, principalmente, pelas referências feitas ao jogo educativo, como podemos perceber na resposta de um dos entrevistados: “Apresenta os ‘conteúdos’ de uma forma mais criativa e dinâmica, fazendo com que todos se envolvam e participem. Aprender com a prática é sempre mais divertido e há uma melhor compreensão”.

Essa narrativa mostra a valorização mais acentuada dos jogos na sua funcionalidade, mas renova a necessidade de discutir, na formação dos educadores, as concepções de ensino-aprendizagem e a definição de ‘conteúdos’, questões centrais do processo de formalização educativa e do potencial educativo específico do jogo.

Outro entrevistado ratifica essa questão:

Eu sempre trabalhei com o jogo... ele é uma ótima ferramenta para o ensino de outras matérias como “continhas”, Alfabeto, para aprender as cores, animais, os nomes dos coleguinhas. Qualquer joguinho, mesmo que seja dentro da sala de aula, se usado da forma correta, “com controle” dos alunos, ele é sempre bem recebido pelos alunos.

Brougère adverte que “o jogo pode possibilitar o encontro de aprendizagens. É uma situação comportando forte potencial simbólico que pode ser fator de aprendizagem, mas de maneira inteiramente aleatória, dificilmente previsível” (p. 10).

Ora, é exatamente no ser imprevisível, na incerteza, que esbarram muitos professores ao atribuírem elevada importância ao jogo devido à aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas.

Em contrapartida, encontramos outros educadores que dizem utilizar basicamente apenas o jogo em suas aulas da educação infantil, não concordando com a sua utilização como facilitador de outros conteúdos: “O jogo é mais que um embrulho de presente para outras matérias, acredito que ele traz em si razões suficientes para ser aplicado além de um facilitador de aprendizado.”

Sobre o prazer atribuído ao jogo, notamos uma valorização da liberdade e da dimensão livresca, pois, segundo as narrativas dos professores, isso permite o respeito às escolhas e opiniões dos alunos, mas com uma perspectiva de entretenimento do tempo ocioso na escola. No entanto, há também um cunho pedagógico nisso, pois os entrevistados afirmam que nesse contexto os alunos “aprendem sem perceber”.

Por fim, foi mencionada a contribuição do jogo para os processos de socialização, pois, quando joga, o aluno “aprende sobre o outro, cria laços com outros alunos”. De fato, quando joga, ele se expressa e aprende a perceber a gestualidade dos outros alunos, criando vínculos e possibilidades de estabelecimento de relacionamentos afetivos, mas isso não é decorrente de um processo natural implícito no jogo.

Em quais tempos e espaços o jogo acontece?

Quadro 5 - Tempos e espaços do jogo

Tempos e espaços do jogo
- O jogo acontece dentro e fora de sala, durante toda a aula e em todos os espaços escolares; (7)
- O jogo só acontece dentro da quadra/parquinho nas aulas de movimento; (1)

(*) Número de professores que responderam de forma semelhante.

Entre os professores entrevistados, houve consenso sobre o tempo em que o jogo acontece, exceto por um professor. A maioria afirma que o jogo acontece o tempo todo, dentro e fora de sala, durante toda a aula, desde o momento em que entram na escola. Um dos educadores disse: “O jogo não começa ou acaba, ele acontece o tempo todo... Qualquer coisa é motivo para jogarem, seja sozinho ou em grupos. A aula na educação infantil é um constante jogo.”

Um único professor discorda, dizendo que o jogo acontece somente nas aulas de movimento, onde aspectos sobre o corpo são trabalhados. Ele explica que:

nessas aulas é onde o jogo acontece, porque dentro de sala o ambiente é outro. Os alunos têm que ficar sentados e não pode brincar. Então, quando chega à aula de movimento, o que chamamos também de aula de parquinho ou quadra, nós ensinamos alguns jogos e brincadeiras.

É possível entender, através das falas, que o lugar em que o jogo ocorre primeiramente é na sala de aula, e o tipo de atividade prevalecente é o jogo com intencionalidade educativa.

O segundo lugar mais lembrado em relação à ocorrência de jogos foi o das aulas de educação física e do recreio, prevalecendo, provavelmente, os jogos classificados por eles como motores. É nesse momento de recreio que as crianças possuem maior liberdade de

escolha para atividades, geralmente vistas como recreativas. Relacionados a esses momentos de livre escolha de jogos estão também os horários de entrada e saída da escola, quando os alunos não são sobrecarregados pelas atividades dirigidas.

Qual a frequência de sua utilização?

Quadro 6 - Frequência da utilização do jogo

Frequência da utilização do jogo
- Frequência não determinada, depende do planejamento escolar; (3)
- Uma vez na semana, nas aulas de movimento (3)
- Em todas as aulas; (2)

(*) Número de professores que responderam de forma semelhante.

Três dos professores entrevistados afirmam que a frequência da utilização dos jogos depende do planejamento da escola. Quanto ao momento da sua utilização, não depende só deles:

(...) nós usamos quando a situação pede, por exemplo, se estamos ensinando os números então damos um joguinho de números, ou então quando começam a aprender as letras damos jogos para eles reconhecerem as letras. Depende do que está sendo ensinado em sala de aula, é importante que o professor de educação física esteja em sincronia com o professor de sala.

Outros três afirmam utilizar o jogo uma vez na semana: “Temos duas aulas de educação física por semana, então uma aula eu dou uns “joguinhos” e na outra eu deixo livre, levo pro parquinho e coisas assim”.

Houve os que defenderam que o jogo é desenvolvido constantemente:

É difícil dizer a frequência dos jogos, eu utilizo sempre, nas minhas aulas acontece o tempo todo, até mesmo pra formar a fila pra sair da sala utilizo um jogo de música com eles. Acredito que dentro de sala também é assim, eles estão jogando o tempo todo, seja imaginando um personagem, criando um desenho, ou até mesmo nas brigas de brincadeira que eles fazem.

É possível notar que a frequência de utilização do jogo está ligada à concepção bem aleatória e sem muito planejamento. Por outras

palavras, quando e como utilizá-lo parece estar sempre ligado a outra questão: Para que utilizá-lo?

Conforme Kishimoto (2009b, p. 36), utilizar o jogo na educação infantil significa “transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”.

Como você classificaria os jogos que utiliza?

Quadro 7 - Classificação do jogo

Classificação:
- Jogos de sala e jogos de quadra (5)
- Jogos com bolas, jogos de imaginar, de correr, de estações e gincanas; (1)
- Jogos de tabuleiro e jogos de movimento. (2)

(*) Número de professores que responderam de forma semelhante.

Jean Piaget (1945) realizou estudos sobre as diferentes classificações de jogos e descreveu a evolução das formas fundamentais do jogo. Essas classificações são muito empregadas no campo científico; a seguir, faremos uma breve citação de algumas delas.

É tarefa árdua chegar a uma classificação capaz de separar todos os jogos em grupos específicos; em algum momento essas classificações se misturariam, devido a características que alguns jogos têm em comum. Podem-se classificar os jogos em jogos de exercício, simbólicos, de acoplagem ou construção, de regras simples e complexas.

Os jogos de exercício são aqueles em que se repete um movimento ou gesto diversas vezes. O prazer é gerado através da repetição. Esses jogos fazem a sua aparição com os primeiros exercícios sensoriais e motores simples ou combinações de ação com ou sem finalidade aparente, como puxar um fio, abanar um objeto sonoro, bater num objeto mole, fazer rodar um pião, dar pancadas, etc. Piaget caracteriza-o como um simples “exercício”, que põe em ação um conjunto variado de condutas, as quais modificam as estruturas a elas subjacentes e que têm como finalidade o prazer funcional que a criança com elas obtém.

Já os jogos simbólicos são aqueles caracterizados pela representação e simulação. A criança começa a fazer imitações, a brincar de faz-de-conta, representa o pai e a mãe, simula acontecimentos imaginários, brinca com as diversas situações do mundo social dos adultos. Os jogos simbólicos são importantes para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois é a partir deles que ela constrói novos conceitos. Assim, é através da imitação dos adultos que a criança irá fazer o treinamento dos seus futuros papéis sociais.

Jogos de acoplagem ou de construção são aqueles em que a criança reproduz e constrói objetos ou situações que representam, em grande medida, objetos reais ou situações sociais. Nesses jogos, a criança não apenas imagina o brinquedo, ela transforma um objeto qualquer no brinquedo imaginado.

Por fim, têm-se os jogos de regras simples e complexas. Esse tipo de jogo introduz a regra como elemento novo, que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas. Pode assumir a forma de combinações sensório-motoras (como nas corridas ou nos jogos com bolas) ou intelectuais (por exemplo, os jogos de cartas ou de tabuleiro), envolve a competição entre indivíduos e é regulamentado por um código transmitido de geração a geração, ou mesmo por acordos momentâneos feitos entre os jogadores, mas que são mantidos enquanto dura o jogo.

Os professores entrevistados demonstraram grande dificuldade em classificar os jogos. A maioria classificou em “jogos de sala” e “jogos de quadra”. Por um lado, os jogos de sala são caracterizados pelas propostas teóricas (ou em dias de chuva) que não utilizam o espaço tradicional para as aulas de educação física; por outro, os jogos de quadra são os que utilizam bolas, bambolês, cones e outros materiais que não cabem no contexto de sala, obviamente, por causa do espaço ocupado.

Essa classificação dada pelos professores nos faz entender que os jogos foram pensados a partir do espaço de desenvolvimento, o que demonstra distanciamento entre a teoria (vista apenas como sala de aula) e a prática (vista como atividades fora da sala de aula). Isso contribui para prevalecer um cenário dicotômico, no qual coexistem duas perspectivas dissociadas: uma de trabalho na sala de aula e outra nos espaços destinados à vivência.

Ao analisar as respostas, podemos supor uma classificação a partir da classificação de Piaget, já mencionada. Os respectivos “jogos

de imaginar” podem se aproximar da perspectiva dos jogos simbólicos, nos quais a imaginação e simulações de situações, lugares e pessoas são fundamentais para seu desenvolvimento.

A última resposta apresentada sobre o jogo demonstra uma dicotomia entre as propostas de movimento e não movimento. É bem comum notarmos práticas que abordam o movimento como pertencente à educação física e o não movimento como algo fora de nosso campo de estudos. Isso fica claro quando o entrevistado classifica os jogos em de tabuleiro (possivelmente se referindo a aqueles jogos de dentro de sala, nos quais os movimentos amplos não são necessários) e de movimento (aqueles que envolvem movimentos mais amplos). A percepção de classificação dos jogos para esse professor fica restrita ao movimentar-se ou não, o que empobrece a análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ayoub (2005) afirma a necessidade de professores que sejam especialistas para atuarem na educação infantil e acrescenta que os principais argumentos a favor da presença de especialistas vão no sentido da constatação da precária formação profissional dos professores que atuam na educação das crianças pequenas. Segundo ela, os temas relacionados à área da educação física raramente são estudados nos cursos de formação de professores, ou, quando são, acabam sendo abordados equivocadamente de forma reducionista: a educação física é vista como o “momento da brincadeira” (sinônimo de “parque”) ou como o “momento do corpo”, reforçando dicotomias clássicas da tradição racionalista ocidental, que separa, confortavelmente, corpo de um lado e intelecto de outro, proclamando, ainda, a superioridade da esfera mental ou intelectual.

Entretanto, podemos ponderar que a presença ou a ausência de especialistas em educação física, por si só, não garante a fragmentação ou a integração das ações pedagógicas na educação infantil. A questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da educação infantil. O problema está nas concepções de trabalho pedagógico desses/as profissionais, que, geralmente, fragmentam as funções de uns e de outros se isolando em seus próprios campos.

Dessa forma, podemos pensar em:

[...] não mais em professoras (es) “generalistas” e “especialistas”, mas em professoras (es) de educação infantil que, juntas (os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças (AYOUB, 2001, p. 56).

Por outro lado, há certo consenso sobre a necessidade de formação, em nível superior, para os professores da educação infantil, pois o conhecimento cada vez torna-se mais complexo e diverso, demandando a necessidade de professores qualificados e competentes para atuarem em todos os níveis de ensino. Embora essa formação em âmbito superior seja um ideal a ser buscado, é difícil de ser atendida em curto prazo, principalmente no campo da educação infantil, que integra, há pouco tempo, a educação básica no País.

É inevitável que a formação inicial influencie diretamente a maneira como o professor entende e aborda o jogo em suas aulas. O professor que teve sua formação estruturada na psicomotricidade tem fortes tendências a abordar o jogo a partir da lateralidade, estruturação espacial e temporal, assim como aquele que teve sua formação estruturada na cultura corporal do movimento terá sua atuação pautada nessa abordagem.

Assim, podemos afirmar que a formação inicial e continuada do professor irá influenciar os caminhos pedagógicos que ele irá assumir ao longo de sua vida como professor.

Pensando dessa forma, podemos usar a classificação de jogos proposta por Scaglia (2005) para entender melhor como os professores classificam os jogos e como os utilizam no cotidiano da escola. Os jogos a partir dessa classificação podem ser entendidos como jogo livre, jogo funcional e jogo trabalho, como discutido anteriormente. Se pensarmos o jogo livre como aquele em que não há mediação do professor, notamos a presença de atividades que se assemelham a recreação, recreio ou atividades em parques.

Podemos pensar no professor que entende o jogo como descanso de outras atividades, geralmente das atividades de sala de aula. Nessa concepção do jogo, ele acontece somente fora de sala, visto que ele existe pra compensar o cansaço que as aulas de sala proporcionam. Ele está sempre limitado há um tempo específico determinado pelo professor e/ou estrutura curricular da escola, e sua frequência está condicionada ao trabalho que é desenvolvido dentro de sala.

Já o jogo funcional, adotado por muitos professores da educação infantil, é utilizado pelos professores como ferramenta para auxiliar o ensino de conhecimentos que estão além do jogo. O jogo passa a ter o fim em um conhecimento que ele mesmo não pode proporcionar. É comum notarmos professores ensinando matemática, português e outras disciplinas através do jogo. Ele pode acontecer dentro e fora de sala, e seu tempo e frequência estão relacionados aos conteúdos que se ensina dentro de sala. À medida que se faz necessário ensinar um conteúdo novo, é solicitado o uso de um “joguinho” para tornar a dinâmica mais interessante e atrativa.

Já o jogo trabalho, menos visto nas práticas da educação infantil, é aquele que tem o fim em si mesmo: joga-se pelo prazer de jogar. O objetivo da prática está focado em propor situações-problema que possam ser resolvidas pelo aluno. O professor se posiciona como um mediador da prática, trocando conhecimentos com os alunos.

Frequência, tempos e espaços dessa prática não foram mencionados por nenhum professor entrevistado, não de forma consciente. Acreditamos que o jogo a partir dessa abordagem pode ser utilizado em qualquer tempo e espaço, e sua frequência deveria ser constante nas aulas.

Embora ainda estejamos longe de um consenso sobre qual a melhor maneira de se entender e utilizar o jogo nas aulas de educação física infantil, consideramos que estamos caminhando na direção de uma ação pedagógica cada vez mais transformadora. De qualquer forma, será necessário consolidar uma prática ainda mais consciente e, portanto, de qualidade aos alunos. Esse é o nosso desafio.

ABSTRACT

After many years of research on early childhood education there is still no consensus on a set of practices involving the contents, methodologies, evaluations to be used in this segment of education, which makes it even more complex when we consider it in the context of Child Physical Education. The Early Childhood Education should guide the pedagogical intervention in order to understand the

child. When this intervention is based on the game as structuring activity of the child, as a cultural and educational content, assumes role for her to learn about themselves and others. However, many teachers still have some difficulty in understanding and using the game as content in kindergarten. The objective of this study was to investigate the events of the game in Early Childhood Education from the concept and practice of teachers Lavras - MG. Was used for research and qualitative research technique of data collection was driven by resource semistructured interview. It was observed, after analyzing the responses, that the initial and continuing training of teachers working in early childhood education is very important to determine the type of practice performed. Additionally, you can see great difficulty in approaching the game besides facilitating the learning of other disciplines, limited its contribution in the school environment.

Keywords: Early Childhood Education. Physical Education. Games.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARANTES, M. M. **Educação física na educação infantil: concepções e práticas de professores**. 2003. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2003.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 53-60, 2001.

_____. **Educação Física escolar: compromisso e desafios**. Rio de Janeiro: Motus Corporis, 2003. v. 10.

_____. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Rev. Bras. Cien. Esporte**, Campinas, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÉRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação física na educação infantil: uma realidade almejada. **Revista Educar**, Curitiba, n.34, p. 241-250, 2009.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DARIDO, S. C. Conteúdos na Educação Física Escolar: possibilidades e dificuldades na aplicação de jogos nas três dimensões dos conteúdos. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 11, n. 96, maio de 2006.

DUFLO, C. **O jogo de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1992. p. 174-175.

GARDAMER, H. G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermeneutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARGANTA, Júlio. **Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos**. Porto, Portugal: FCDEF-UP, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, E. da S.; KUNZ, E. Educação (física) infantil: território de relações comunicativas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 29-42, dez. 2010.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NUNES, K. R. **Formação do professor de educação física para a educação infantil: uma análise do debate em periódicos (1973 –**

1999). 2003. Monografia (Curso Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

OLIVEIRA, N. R. **Educação física na educação infantil: saberes docentes necessários à prática pedagógica.** 2011.

OLIVEIRA, N. R. Concepções de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Rev. Bras. Esporte**, Campinas, 2005.

OLIVEIRA, N. R. O espaço do “corpo” na educação da infância. **Rev. da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v.6, n.1. p. 1-13, jan/abr. 2008.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 51-63, jan./mar. 2007.

RIBEIRO, M. P.O. **Jogando e aprendendo a jogar: funcionamento cognitivo de crianças com história de insucesso escolar.** São Paulo: EDUC; Fapesp, 2005. p. 36-39.

SAYÃO, D. **Infância, educação física e educação infantil.** Secretaria Municipal de Educação de /Florianópolis, SC, 2000.

SAYÃO, D. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Rev. Bras. de Esporte**, Campinas, 2005.

SCAGLIA, A. J. **Jogo e educação física escolar: por quê? pra quê?** São Paulo. 2005.

SILVA, E J. A educação física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142, maio 2005.

TAVARES, M.; SOUZA J. M. O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da educação física na escola. **Revista Corporis.**

THIOLLENT. M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar.** 2005. Monografia (Pós-graduação Educação Física para Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

Endereço para correspondência:

Rua José Ferreira da Costa, 55

37200-000 - Lavras MG

E-mail: danielsales@edufisica.ufla.br