

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Veridiana Desordi Bernardi

**JOGOS TRADICIONAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
INFANTIL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

**SANTA MARIA, RS
2017**

Veridiana Desordi Bernardi

**JOGOS TRADICIONAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL:
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizara Carolina Marin
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Günther

Santa Maria, RS

2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bernardi , Veridiana Desordi
Jogos Tradicionais nas aulas de Educação Física
Infantil: possibilidades pedagógicas / Veridiana Desordi
Bernardi .- 2017 .
60 p.; 30 cm

Orientadora: Elizara Carolina Marin
Coorientadora: Maria Cecília Camargo Günther
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2017

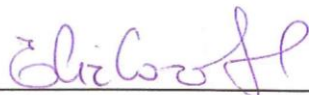
1. Jogos Tradicionais 2. Experiência 3. Educação
Infantil 4. Educação Física I. Marin , Elizara Carolina
II. Günther , Maria Cecília Camargo III. Título.

Veridiana Desordi Bernardi

**JOGOS TRADICIONAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL:
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Aprovada em 26 de maio de 2017.



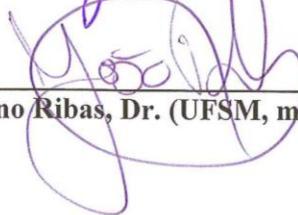
Elizara Carolina Marin, Dr^a. (Orientadora/Presidente)



Maria Cecília Camargo Günther, Dr^a. (Coorientadora)



Pierre Normando Gomes-da-Silva, Dr. (UFPB, membro da banca)



João Francisco Magno Ribas, Dr. (UFSM, membro da banca)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a minha mãe, Rosa Maria Desordi Bernardi, ao meu pai (in memoriam), Valmir Bernardi, ao meu noivo, Leonardo Leal, ao meu irmão Andrius Marcelo Desordi Bernardi, ao meu sobrinho, Pietro Marcelo de Paula Bernardi, e a todas as crianças da E.M.E.I. Lar da Ternura, que contribuíram com muito apoio, amor e dedicação para a conquista deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por iluminar sempre os meus dias;

Agradeço a minha família, que sempre esteve presente dando total apoio para mais esta conquista;

Agradeço à professora Elizara Carolina Marin, pela oportunidade em cursar uma pós-graduação;

Agradeço à professora Maria Cecília Günther, pela coorientação;

Agradeço à família GPELF, pela amizade e apoio nos momentos difíceis, em especial a Andressa Aita Ivo, Andressa Marques, Bhianca C. Patias, Caroline Fogiatto, Diego L. Sauer, Fernanda Stein, Leandra C. da Costa, Mariani G. Santiago, Patrícia R. Mundt, Renata N. Duarte, Silvester Franchi e Thaianie B. do Nascimento;

Agradeço à família E.M.E.I. Lar da Ternura, que abraçou este projeto e deu total apoio para sua realização;

Enfim, a todos aqueles que fizeram e fazem parte da minha vida e que são essenciais!

RESUMO

JOGOS TRADICIONAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

AUTORA: Veridiana Desordi Bernardi
ORIENTADORA: Elizara Carolina Marin
COORDINADORA: Maria Cecília Camargo Günther

Este estudo tematiza a Educação Física na Educação Infantil e têm como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas para desenvolver o conteúdo/conhecimento Jogos Tradicionais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos de idade (da Escola Municipal de Educação Infantil Lar da Ternura, localizada na cidade de Jóia, Rio Grande do Sul). Para tal, lançamos mão de pesquisa participante, juntamente com observação participante, diário de campo e registros com fotos. O processo investigativo possibilitou pensar e repensar como a Educação Física pode ser trabalhada na Educação Infantil, mostrando os Jogos Tradicionais como conteúdo possível e que estabelece interação e sentido para os alunos; bem como passível de agregar este conteúdo e a metodologia, atribuindo mais ou menos elementos, complexidades, relações, alturas, pessoas, entre outros. Os jogos tradicionais são passíveis de serem explorados cada vez mais na escola – os quais, na maioria das vezes, passam despercebidos em virtude de outros conteúdos serem considerados importantes, tais como os esportes. Todavia, com os jogos tradicionais, temos possibilidades de variações para o desenvolvimento da aula, os materiais são acessíveis (cordas, madeira, tampas...), podem-se construí-las juntamente com as crianças – sendo que alguns jogos não demandam material algum além do próprio corpo e do corpo do colega. Ademais, trabalhamos com a cultura local, regional, nacional e mundial. O desenvolvimento destas experiências e a análise delas mostraram como é possível o trabalho com os jogos tradicionais na educação infantil. Durante o processo, percebemos como a escola acolheu e apoiou este projeto, possibilitando que fosse trabalhado com as outras turmas da escola, mostrando mais uma vez as possibilidades de o jogo tradicional estar no currículo da educação física na educação infantil.

Palavras-chave: Jogos Tradicionais. Experiência. Educação Infantil. Educação Física.

ABSTRACT

TRADITIONAL GAMES IN CHILDREN'S PHYSICAL EDUCATION CLASSES: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES

AUTHOR: Veridiana Desordi Bernardi

ADVISOR: Elizara Carolina Marin

CO-ADVISOR: Maria Cecília Camargo Günther

The thematical of this study is Physical Education in Child Education and its objective is to analyze the pedagogical possibilities to develop the content / knowledge Traditional Games in Physical Education classes in Early Childhood Education with four and five year old children (of the Escola Municipal de Educação Infantil Lar da Ternura, located in the city of Jóia, Rio Grande do Sul). Therefore, it was used a participant survey, along with participant observation, field diary and photo records. The investigative process made it possible to think and rethink how a physical education can be worked on in children's education, presenting the traditional games as a content is possible and establishing interaction and meaning for the students; As well as being liable to add this content and methodology, assigning more or less elements, complexity, relationships, heights, people, among others. Traditional games are likely to be increasingly exploited in school - which, most often go unnoticed because of other content are considered more important, such as sports. However, with traditional games, there are infinite possibilities of variations for the development of the lesson, the materials are accessible (ropes, wood, covers ...), it can build together with the children – some games do not demand any material beyond the own body and body of the colleague. In addition, we work with a local, regional, national and world culture. The development of these experiences and an analysis demonstrating how it is possible to work with traditional games in early childhood education. During the process, we noticed how the school welcomed and supported this project, allowing it to be worked with the other classes of the school, showing once again the possibilities of the traditional game being in the curriculum of physical education in children's education.

Keywords: Traditional Games. Experience. Child education. Physical education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Obra de arte de Pieter Bruegel, Crianças Jogando, 1560.....	29
Figura 2 - Obra de arte de Ivan Cruz, O Pião.	30
Figura 3 - Obra de arte de Cândido Portinari, Meninos Soltando Pipas, 1943.	30
Figura 4 - Obra de arte de Cândido Portinari, Moleques Pulando Sela, 1958.	311
Figura 5 - Obra de arte de Ivan Cruz, Cabo de Força.....	31
Fotografia 1 - Fase de Experimentação Livre: observações dos piões.....	32
Fotografia 2 -Fase de Experimentação Mediada: construção dos piões.....	33
Fotografia 3 - Fase de avaliação.	344
Fotografia 4 - Entrada da escola.	36
Fotografia 5 - Pátio da frente da escola com balanças, rema-rema e escorregador.....	37
Fotografia 6 - Pátio da frente da escola com balanças e carrossel.	37
Fotografia 7 - Pátio dos fundos da escola, com trepa-trepa.	38
Fotografia 8 - Pátio dos fundos com cavalinhos, balanças.....	38
Fotografia 9 - Pátio dos fundos da escola com gangorras, pneus e campinho.	39
Fotografia 10 - Pátio dos fundos da escola com casinha, pneus, caixa de areia e brinquedão.	39
Fotografia 11 - Sala de Educação Física.	41
Fotografia 12 - Observação da Obra de Arte de Cândido Portinari, Meninos Soltando pipas.	44
Fotografia 13 - Experimentação Livre do Jogo Cinco Marias.	46
Fotografia 14 - Experimentação do Jogo Pião utilizando os objetos da sala de aula.	48
Fotografia 15 - Experimentação do Jogo Pião utilizando o corpo dos colegas.	49
Fotografia 16 - Alegria dos alunos ao conseguir empinarem as pipas.	50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	13
2 A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	16
2.1 ELEMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	18
3 SOBRE OS JOGOS TRADICIONAIS E AS EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	25
3.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA ÀS EXPERIÊNCIAS COM JOGOS TRADICIONAIS	28
3.2 RESULTADOS DAS EXPERIÊNCIAS.....	36
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
5 REFERÊNCIAS	55
APÊNDICE	59

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil se caracteriza como o processo educativo de crianças de zero a cinco anos, que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013), é a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, e como complemento a ação da família e da comunidade.

O início das creches e pré-escolas no Brasil ocorreu a partir do século XIX, inserindo-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. De acordo com Sayão (1996, p. 14), foi a partir da Constituição de 1988 que a educação se tornou um “dever do Estado”. Esse direito foi conquistado como consequência das lutas históricas travadas pelos movimentos sociais, com a Revolução Industrial. A entrada da mulher no mercado de trabalho demandou “espaços onde seus filhos pudessem ser cuidados e educados quando de sua ausência”.

Foi a partir desse novo ordenamento legal que as “creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização” (BRASIL, 2013, p. 81).

Como característica da Educação Infantil, Kishimoto (1996, p.74) defende que é nesta faixa etária que a criança utiliza o movimento para entrar em contato com o ambiente que a cerca, explorando os objetos e se comunicando com as outras pessoas. Sendo assim, a Educação Física passa a ocupar um lugar importante nas creches e escolas de Educação Infantil, pois, como afirma a autora, “tais práticas procuram oportunizar desenvolvimento corporal, competências motrizes [...], oferecendo oportunidades para experiências variadas, autonomia, segurança e domínio corporal”.

Sayão (2002, p. 58), em pesquisa realizada sobre a formação de acadêmicos da Pedagogia e da Educação Física, sinaliza que ambos demonstraram as “faltas decorrentes” do currículo e evidenciaram “incapacidade momentânea de perceber a brincadeira, o jogo e o movimento corporal das crianças para além do aspecto funcional de contribuição para a melhoria das aprendizagens cognitivas, ou dos esportes de rendimento”, ou seja, os currículos da formação inicial não dão suporte mínimo para a atuação nesta área de ensino da educação básica, fomentando apenas o uso do jogo como recurso pedagógico para atingir outras finalidades.

As aulas de Educação Física na Educação Infantil, segundo Ayoub (2001, p.57), podem “configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem”. Porém, o trabalho por meio da linguagem corporal, adverte a autora, não deve ser realizado apenas pela Educação Física, mas ter a “dimensão lúdica como princípio norteador”, pois, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 88) apontam, “as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade e seus sentidos” e no conhecimento que constrói.

Kunz e Costa (2015) trazem que a criança possui uma tendência natural de “Brincar e Se-Movimentar”, transformando isso, rapidamente, em uma atividade social e cultural, utilizando elementos da cultura e do meio em que nasce.

A partir desses pressupostos, provenientes de minha experiência como docente na Escola Municipal de Educação Infantil Lar da Ternura (município de Jóia/Rio Grande do Sul), do envolvimento com o projeto de jogos tradicionais na Universidade Federal de Santa Maria durante o processo de formação inicial, fiquei instigada a compreender com mais profundidade as relações entre Educação Física/ Jogos Tradicionais/ Educação Infantil.

Portanto, esta pesquisa parte tanto de reflexões derivadas de minha formação em Educação Física quanto das inquietações decorrentes da atuação como docente, ou seja, parte das experiências e necessidades concretas. Nas palavras de Mills (1975), *une vida e trabalho*. A invisibilidade ou a negação dos conhecimentos relativos à Educação Infantil pode estar presente no processo e no currículo da formação inicial de professores em Educação Física, o que desencadeia carências teóricas e metodológicas quando na atuação com esta fase de ensino. Autores como Brum Rodrigues (2015) e Fratti (2014)¹ mostram isso em relação ao currículo de licenciatura do CEFD/UFSM.

Atualmente, as instituições públicas de Educação Infantil (escolas e creches) do Rio Grande do Sul (RS) raramente contemplam, no quadro docente, professores de Educação Física. Em geral, o processo educativo é realizado pelos(as) pedagogos(as). Consideramos fundamental tencionar a realidade tanto no âmbito da formação inicial em Educação Física quanto no contexto das políticas educacionais do Estado do RS.

¹ Dissertação de Rodrigues, que traz detalhadamente como é a Formação para o Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e Trabalho de Conclusão de Curso de Fratti, que aborda a Concepção de Infância presente no Currículo do CEFD/UFSM.

Partimos também do pressuposto de que também a Pós-graduação em Educação Física seja um caminho para contribuir na formação pedagógica do professor, em sua práxis pedagógica. Diante do exposto, buscamos relacionar as inquietações que emergem de processos formativos que nem sempre contemplam abordagens sobre o jogo e infância que tomem a criança na sua integralidade e, por conseguinte, a questão desafiadora deste projeto é: *Quais as possibilidades pedagógicas para desenvolver o conteúdo/conhecimento Jogos Tradicionais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil?*

Buscamos, como objetivo geral, *analisar as possibilidades pedagógicas para desenvolver o conteúdo/conhecimento Jogos Tradicionais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos de idade.*

E, como objetivos específicos:

- *Estabelecer as relações entre Educação Física e Educação Infantil, indicando princípios pedagógicos;*
- *Desenvolver e analisar um processo de experiências com Jogos Tradicionais com alunos da Escola Municipal de Educação Infantil Lar da Ternura;*

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. O Capítulo I apresenta os pressupostos metodológicos que embasaram o processo da pesquisa. O Capítulo II discute sobre a criança e traz elementos históricos da Educação Infantil no Brasil. O Capítulo III situa o entendimento sobre jogo e jogo tradicional bem como a proposta pedagógica para as experiências com Jogos Tradicionais em turmas de educação infantil, detalhando a metodologia utilizada nas aulas. E, no capítulo IV, realizamos as sínteses das experiências realizadas com o jogo tradicional nas aulas de Educação Física na Educação Infantil na *Escola Municipal de Educação Infantil Lar da Ternura.*

1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Entendemos a pesquisa à luz de Demo (1991, p. 33), como “instrumentação teórico-metodológica para construir o conhecimento”, e o pesquisar como “saber pensar, aprender a aprender”. Não obstante, pesquisar, conforme alude Marin (2006, p. 66), “exige entrar em uma turbulência constante de pensamento, em uma interação ‘agressiva’, afetiva e poética com o próprio problema”. E, como ofício, a pesquisa guarda semelhanças com o ofício do artesão, ensina Mills (1975), pois de um estado confuso chega ao seu estado “acabado”, unindo teoria e método e usando a experiência da vida no trabalho.

Brandão e Borges (2007) explicam que a ciência está nas integrações entre a criação e a ampliação da compreensão humana, entre os mistérios da própria pessoa, do mundo em que ela vive e das múltiplas totalizações diferenciadas em que tudo isso existe e a que converge.

Para a realização desse estudo, lançamos mão de pesquisa participante, que, segundo Brandão e Borges (2007, p. 54), caracteriza-se por partir da “realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações”, caracterizando e contextualizando as dimensões históricas e explicando as interações da realidade social. Desse modo, a relação entre pesquisador e pesquisado se estabelece numa relação “sujeito-sujeito a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber”, em que o conhecimento científico e o popular articulam-se de modo a gerar um terceiro conhecimento novo e transformador.

Brandão e Borges (2007) afirmam, ainda, que o uso da pesquisa participante implica uma revisão do percurso metodológico, pois todo o processo se efetiva em conjunto com os sujeitos envolvidos, eles são estimulados a participar como protagonistas, construindo conhecimento e intervindo na realidade social.

A proposição foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil Lar da Ternura, pois é localizada no centro do município de Jóia, que fica na região noroeste do Rio Grande do Sul (segundo o IBGE – 2015 – possui em torno de 8.656 habitantes e tem por base econômica a agricultura, a pecuária e o setor leiteiro), atende alunos do interior e da cidade, e pela pesquisadora também ser professora da Escola.

A Escola Municipal, localizada na área urbana, possui cerca de 200 alunos, sendo eles distribuídos em turmas de Berçário I (0 a 1 ano), Berçário II (1 ano a 2 anos), Maternal I (2 a 3 anos), Maternal II (3 a 4 anos), Turma Complementar (4 a 5 anos e 11 meses), Pré I (4 a 5 anos) e Pré II (5 a 6 anos).

As famílias da maior parte dos alunos da escola residem na área urbana e são constituídas por diferentes classes sociais. Os alunos que residem na zona rural vão para a escola no turno da tarde em função do transporte escolar disponibilizado pela prefeitura municipal.

Adotamos como critério realizar a pesquisa com as turmas da Escola Pré I da tarde devido às condições de desenvolvimento de habilidades que permitem construir os jogos tradicionais e experimentá-los, e a disponibilidade dos integrantes do Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores (GPELF) comparecerem.

Em consonância com a pesquisa participante, em que o enfoque se volta para a produção coletiva do conhecimento (BRANDÃO; BORGES, 2007), cujas bases orientaram a ação social, buscamos envolver no processo de desenvolvimento das experiências do projeto a escola, os familiares das crianças e a Prefeitura Municipal.

No que tange à escola, identificamos, via diálogos com a Direção e a Coordenação Pedagógica, as possibilidades concretas de apoio pedagógico, econômico e de infraestrutura para desenvolver o projeto. Na primeira reunião estabelecida (novembro de 2015), identificamos respaldo para realização do projeto.

No que tange aos familiares, realizamos, num primeiro momento, interação por meio da reunião de início do ano letivo de 2016 na escola. As reuniões ocorriam semestralmente, a primeira no início do ano letivo e a segunda na metade do segundo semestre letivo. Esses encontros foram separados por turmas/anos de ensino, com a participação da diretora da escola, da coordenadora pedagógica, das professoras das turmas e dos pais. Uma das pautas da primeira reunião foi o desenvolvimento do projeto, quando foi explicado seu funcionamento e solicitação da colaboração e participação ativa de todos, para que os objetivos fossem alcançados. Todos os presentes ficaram motivados com o projeto e se propuseram a participar.

No que se refere à Prefeitura Municipal, enviamos o projeto (janeiro de 2016) para verificar a viabilidade da Secretaria de Educação em apoiar o seu desenvolvimento, tivemos o retorno de que tínhamos todo o apoio necessário.

A coleta de informações ocorreu por intermédio de observação participante, diário de campo e registro por meio de fotos. A observação participante, segundo Cruz Neto (1994, p. 59), “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado”, podendo, assim, possibilitar a obtenção de um volume maior de informações sobre a realidade. Para o autor, o pesquisador pode, ao mesmo tempo, modificar e ser modificado pelo contexto pesquisado. A relevância dessa técnica “reside no fato de podermos captar uma

variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (CRUZ NETO, 1994, p. 59).

Para Mills (1975, p. 212), o diário de campo estimula a capturar os fatos, tendo uma “relevância intelectual com a experiência mais direta”. O autor ressalta que, “mantendo um arquivo adequado, e com isso desenvolvendo hábitos de autorreflexão, aprendemos a manter nosso mundo interior desperto” (MILLS, 1975, p. 213). O mesmo autor sublinha a importância de nos mantermos atentos a sentimentos e ideias que emergem a partir das experiências que vivemos durante o processo de pesquisa no campo, que podem resultar em valiosas fontes para a elaboração de categorias analíticas por meio da prática reflexiva e da escrita sistemática.

Nesta pesquisa realizou-se também levantamento bibliográfico. Como indicaram Traina e Traina Jr. (2009), há de se ter claro o objetivo da pesquisa, portanto, o que se pretende com ela. Para tanto, foi pertinente realizar busca de produções sobre a temática investigada. O levantamento foi realizado via *web*, combinando a busca por autores e a busca por assunto – via definição de palavras-chave. Identificamos como possibilidade: Educação Infantil; Educação Física na Educação Infantil; Jogos Tradicionais na Educação Infantil.

Em consonância com o levantamento bibliográfico, organizamos as referências em pastas por subtemas, a fim de contribuir na leitura detida e na sistematização. Conforme Bonin (2006, p. 31), realizar leitura detida significa “debruçar-se sobre o reservatório das pesquisas existentes em relação ao tema, trabalhar em processos de desconstrução, de reflexão/tensionamento e de apropriação”. Sistematizar pressupõe realizar problematização teórica, que, segundo a autora, “resulta na construção de um conjunto articulado de conceitos e de proposições teóricas que sustentam/estruturam a compreensão do problema a ser investigado” (BONIN, 2006, p. 27).

Apresentados os pressupostos metodológicos da pesquisa, passamos a expor os elementos sobre a criança e a Educação Infantil.

2 A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Se pensarmos a partir de uma perspectiva biológica, torna-se bastante óbvio considerar que sempre existiram crianças, desde que existe a espécie humana. Por outro lado, a infância como categoria sociológica é um fenômeno relativamente recente. Ariés (2014) cita que as representações artísticas medievais não apresentam qualquer representação de criança até por volta do século XII. Para Postman (1999, p. 12), a infância é uma invenção do período renascentista e “como estrutura social e condição psicológica surgiu no século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias”.

Na mesma direção, Benjamin (2002) assinala a demora no processo de aceitação da criança para além de uma mera miniatura do adulto, fato que, para o autor, ocorre apenas no século XIX. A aceitação da infância como categoria sociológica, confirmando um novo entendimento da criança contribui para uma compreensão de que o sentido que a criança confere aos brinquedos e ao próprio ato de brincar difere do adulto. Por outro lado, Benjamin (2002, p. 94) expressa um entendimento da criança marcado por categorias sociológicas ao afirmar que “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes, fazem parte do povo e da classe a que pertencem”, acrescentando mais à frente que “seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um diálogo de sinais entre a criança e o povo”.

Infância e criança, pensadas a partir de uma perspectiva sociológica, são, portanto, fenômenos datados e que nos impõem a considerar conceitos de múltiplas áreas para que possamos chegar a uma compreensão mais abrangente sobre *ser criança*. Desse modo, sinalizamos a direção na qual caminharemos ao apresentar algumas considerações sobre a criança que possam nos auxiliar no processo investigativo.

Perrotti (1990, p. 11) mostra que a criança é julgada pelo conservador como um “ser totalmente dependente, sem vontade própria e que, por essa razão, deve ser colocado à margem dos direitos dos seres políticos”. Para o autor, a visão adultocêntrica de criança a trata como “um ser incompleto que se define em função de algo que é evoluído, completo: o adulto” (PERROTTI, 1990, p. 12), crítica compartilhada por Sayão (2002), que também destaca a tendência do adulto em deter-se apenas no que a criança ainda não é capaz de fazer e, desse modo, pensá-la como negatividade, algo que ainda não existe e está por acontecer.

Como assinala Perrotti (1990, p. 14), a criança não pode ser entendida apenas por essas características nem apenas por suas características naturais em desenvolvimento, mas deve ser vista “como um corpo complexo, sujeito a condições históricas e, por isso, variável”,

formando, assim, duas esferas em constante relação dinâmica: a esfera natural da criança e a esfera histórica. Na mesma direção, Buss-Simão *et al.* (2010) sublinham a necessidade de que visões dualistas sobre a criança sejam superadas para que seja possível uma concepção crítica da relação entre corpo e infância, que considere as dimensões biológica e cultural simultaneamente.

A visão adultocêntrica se acentua com o desenvolvimento do capitalismo, em que o sistema só considera como produtor de cultura os grupos economicamente ativos. Nós não podemos tirar o lugar da criança para colocá-la dentro da produção cultural realizada pelo adulto, que, muitas vezes, se transforma em fetiche, para que a criança o venere, como se estivesse ali sua salvação.

Com o passar dos anos, o mundo da criança sofreu algumas consequências, aquilo que lhe era vital foi sendo tomado: “o quintal, a rua, o jardim, a praça, a várzea, o espaço-livre”, assinala Perrotti (1990, p. 25). Em contrapartida passaram a ser ofertadas possibilidades de a criança viver aquilo que lhe foi e é negado no real com produtos culturais produzidos pelo adulto e pelo mercado.

Na mesma direção, Kunz e Costa (2015, p.14) manifestam preocupação com os limites impostos à criança e suas implicações sobre “se-movimentar” na infância contemporânea. Segundo os autores,

todo ser humano tem uma inerente necessidade de “se-movimentar”. A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a esta necessidade básica e que realiza de melhor forma no brincar. O brincar pode ser o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isto possibilita um momento privilegiado para o desenvolvimento integral do ser.

Kunz e Costa (2015) acrescentam que ao brincar livre e criativamente a criança recupera sentidos e significados, dialoga com o mundo, com o outro e consigo mesma por meio de experiências de exploração do movimento e do próprio corpo. Condições para experiências plenas, como propõem os autores, nem sempre estão presentes nas condições de vida nas grandes cidades do nosso tempo, tampouco nas rotinas escolares da educação infantil, resultando em perdas significativas para a criança.

Buss-Simão *et al.* (2010) também assinalam que as ações das crianças, na maioria das vezes, são restringidas na escola, desde as mais simples, como correr, pular, rolar, discordar, experimentar, expressar-se por meio das suas múltiplas linguagens, como, por exemplo, a corporal. Um caminho de superação seria pensar a criança como participante na construção do mundo. Na visão dos autores, a dimensão corporal, entendida a partir de uma perspectiva

ampliada e que ultrapassa reducionismos e dicotomias entre biológico e cultural, essa “construção deve compor a dimensão corporal como fundamental na educação das crianças, já que ela é, com sua materialidade palpável que literalmente incorpora o projeto educacional” (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010, p. 166).

A interpretação do brincar, segundo Kunz e Costa (2015), deve levar em consideração o tempo que a criança brinca, dependendo da complexidade social, familiar e do pertencimento das diferentes classes sociais. Não importa se a criança está imitando algo ou alguém, o que importa, segundo os autores, é o que ela está expressando com seu brincar.

Cardoso (2004, p. 87), na pesquisa que realizou sobre os jogos tradicionais infantis, afirma que o brincar é uma necessidade diária. Independentemente de chuva ou sol, podemos propiciar à criança correr, pular, fantasiar e criar, para que brinquem “sempre com o gosto de primeira vez”.

Por meio do brincar, continua Cardoso (2004, p. 33), a criança convive com os mais velhos, “mergulhando um pouco em práticas que as antecedem e, por meio delas, são iniciadas a aprender um pouco da cultura de seu povo”. E, nessa interação, constroem diversas experiências, construção de regras e atuações de diferentes papéis sociais. A autora nos chama a observar “como as crianças exploram seu espaço. O prazer de múltiplos significados que, pelas crianças, não são explicados, mas sim vivenciados, criados, representados e imaginados” (CARDOSO, 2004, p. 42). Salienta a ênfase da criança em viver o brincar e seus múltiplos significados, sem que haja qualquer preocupação de sua parte em tentar explicar esse processo.

Até o momento, reunimos alguns elementos que entendemos ser pertinentes para refletirmos sobre o conteúdo jogo tradicional nas rotinas de educação infantil. Trata-se de um esforço em pensar a criança, o seu brincar e “se-movimentar” e as relações com a educação infantil, possivelmente mediadas pelo jogo tradicional.

2.1 ELEMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

As primeiras iniciativas de cuidado e proteção à criança no Brasil expressam uma perspectiva marcada pelo assistencialismo e tiveram sua origem em instituições filantrópicas. As medidas adotadas visavam atender mulheres trabalhadoras e crianças em situação de abandono. Altos índices de mortalidade infantil, número elevado de acidentes domésticos envolvendo crianças e desnutrição de grande segmento da população infantil eram fonte de preocupação para religiosos, empresários e educadores, contribuindo para a criação de

espaços de cuidados à criança fora do âmbito doméstico (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Tais medidas preservavam um forte caráter filantrópico e assistencialista.

Durante um longo período, as iniciativas de atendimento à criança preservaram o caráter assistencialista, visando, em grande medida, minimizar as precárias condições de atendimento e saúde na infância, notadamente para famílias da classe trabalhadora. Nas palavras de Paschoal e Machado (2009, p.83),

as tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância.

A partir da proclamação da República, com o desenvolvimento cultural e tecnológico, as famílias migraram da zona rural para a zona urbana das grandes cidades, onde os pais precisavam trabalhar para sustentar a família, dependendo, assim, de locais onde os filhos pudessem ficar (OLIVEIRA, 2012). Na mesma direção, Paschoal e Machado (2009) sinalizam que fatores como o aumento do processo de industrialização, a crescente presença das mulheres no mercado de trabalho e o processo de imigração de europeus para o Brasil vieram a colaborar para o crescimento de movimentos operários no país, cujos desdobramentos incluem reivindicações por melhores condições de trabalho, incluindo a criação de instituições que viessem a atender os filhos de trabalhadores. Com base nesse processo, é possível associar o início ou, talvez, o processo de formalização da Educação Infantil, com as lutas das mulheres trabalhadoras, decorrentes, segundo Sayão (1996, p. 14), dos “rearranjos do capitalismo”.

Foi, portanto, no contexto das políticas de atendimento à infância que as creches e pré-escolas se inseriram em nosso país. Essas políticas foram marcadas por diferenciações em relação à classe social das crianças, em que, para as mais pobres, “foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social”; já para as crianças de “classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares” (BRASIL, 2013, p. 81).

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área (BRASIL, 2013, p. 81).

As creches e pré-escolas² se tornaram um direito dos socialmente menos favorecidos a partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, instituída no país pelo artigo 277 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) (SAYÃO, 1996; KRAMER, 2006; BRASIL, 2013). Isso ocorreu em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, sendo reconhecidos como “os movimentos sociais de luta por creche” (BRASIL, 2013 p. 81).

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (BRASIL, 2013, p. 81).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil caracterizam as creches e pré-escolas como

estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com formação específica legalmente determinada, [...] refutando assim funções de caráter meramente assistencialistas, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2013, p. 84).

A partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, sendo que crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março também devem ser matriculadas nessa fase de ensino (BRASIL, 2013).

Conforme o Plano Nacional de Educação vigente (BRASIL, 2014, p.33), a Educação Infantil representa a Meta nº1, a qual visa

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

O documento que apresenta as metas do PNE (BRASIL, 2014) cita avanços importantes, tais como obrigatoriedade da Educação a partir de 4 anos e a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, o que assegura contar com o financiamento advindo

²As Creches atendem crianças de 0 a 3 anos. Já as Pré-escolas se caracterizam por atenderem crianças de 4 anos a 5 anos.

do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) desde 2007. Por outro lado, o mesmo documento expressa o reconhecimento por parte do governo federal de que as recentes medidas criadas para a Educação Infantil ainda não se mostraram capazes de reduzir algumas desigualdades registradas nesse âmbito, pois, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), enquanto o atendimento nas pré-escolas atinge 95,2%, nas creches aproxima-se de 28%, e, do total das crianças atendidas nas creches, 36,3% integram 20% dos segmentos mais ricos da população, enquanto apenas 12,2% pertencem ao estrato de 20% mais pobres³.

Para Kramer, Nunes e Corsino (2011), a Educação Infantil, definida como a primeira etapa da Educação Básica, apresenta contradições nas condições de acesso, na frequência das crianças e na formação dos docentes para atuar no processo educativo. De outra parte, para muitos pais e educadores, a Educação Infantil é apenas uma fase que possibilitará o ingresso precoce no processo de alfabetização, não obstante, “pensar dessa forma é desvalorizar o verdadeiro sentido dessa fase de desenvolvimento, que está vinculado a todo ou qualquer tipo de linguagem, seja verbal ou até mesmo corporal”, alude Almeida e Lima (2015, p. 106). Para os autores, “o corpo se expressa através de vivências, sentimentos, conflitos, alegrias, tristezas, dentre outros, podendo ser utilizado como recurso que facilita ou proporciona a aprendizagem para o início das outras fases de desenvolvimento”, o que confere a importância da exploração corporal na infância por meio do brincar (ALMEIDA; LIMA, 2015, p.95).

Ao longo da história, tanto a Educação Infantil quanto a própria concepção sobre criança vêm sofrendo mudanças. Almeida e Lima (2015, p. 92) corroborando com autores anteriormente citados, afirmam que “por muito tempo as crianças eram consideradas como ‘adultos em miniaturas’, pois a sociedade acreditava que só através de determinadas representações era que conseguiriam entender certos papéis pertencentes ao mundo dos adultos”. Os autores prosseguem expondo que ainda persiste uma concepção de criança burguesa, em que prevalece o que o adulto dita, desconsiderando, assim, suas produções e manifestações:

a criança deve ser vista como pessoa, cidadã, que necessita respeito aos seus Direitos, pois devemos considerar suas necessidades, suas diferenças, desejos e potencialidades, antes de sugerir objetivos, conteúdos educacionais e programas estressantes de aceleração de aprendizagem. É preciso respeitar a individualidade de cada criança, pois é na Infância que encontramos momentos que são insubstituíveis, para o desenvolvimento, já que é um período de inteligentes preparações, de

³ Dados de 2013, segundo o documento citado.

profícuo investimento e dá sustentação à formação básica (ALMEIDA; LIMA, 2015, p. 95).

A partir das discussões que passavam a questionar as visões estabelecidas até então e lançavam novos olhares para a Infância e a criança, produzindo novos conceitos sobre isso, ocorreu um fortalecimento de uma visão de criança como criadora de cultura e “produzidas na cultura”, fazendo emergir novas tendências no campo da Educação Infantil, que “procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural” (KRAMER, 2006, p. 800).

Como assinala Sayão (2002), a superação da cultura adultocêntrica em relação à criança se faz necessária para que se possa compreender a faculdade da criança para construir um sistema de comunicação com o meio social capaz de articular o movimento como expressão. Muitas vezes, as rotinas da Educação Infantil deixam pouca margem para que a criança viva o brincar como suporte para suas elaborações ou reelaborações do mundo que a cerca e da produção de uma cultura própria da infância que ultrapasse os limites da brincadeira pedagogizada que os adultos lhe impõem.

A partir de uma concepção de criança na sua integridade, entendemos que, nas aulas de Educação Física, possamos nos permitir a brincar, pois só assim conseguiremos entender as crianças e contribuir com o seu processo de formação. Na direção de Almeida e Lima (2015, p. 100), “pronunciamo-nos por uma Educação Física Infantil que seja baseada no brincar das crianças e que utiliza o jogo como ferramenta educativa na aprendizagem motora de seres mais ativos e conscientes dos limites de seus corpos”, bem como de suas possibilidades corporais.

A partir da LDBEN de 1996, a Educação Física torna-se componente curricular da Educação Básica, adquirindo caráter obrigatório a partir de 2001. Desse modo, sua presença está prevista desde a Educação Infantil, mesmo que sem a presença de professor(a) especialista. Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), publicados em 1998, conferem especial atenção ao movimento na infância, a partir de uma perspectiva ampliada assentada na linguagem e na expressividade, para além da dimensão motora. No mesmo documento estão presentes considerações acerca da imobilidade que a escola costuma impor à criança, com base em uma compreensão equivocada de que a ausência de movimento seria condição para atenção e aprendizagem.

A partir do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNAI), em 2009, e sua publicação em 2010, esse documento passa a ser a referência para “as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de

propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p.11). Esse novo documento explicita uma concepção de criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

O entendimento de criança presente nas DCNEI sublinham “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Id.,ibid., p.19), além de tomar como eixos do currículo as *interações* e a *brincadeira* (grifo meu). Os eixos citados devem, segundo o documento, assegurar experiências que, entre outras coisas, “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Id.,ibid., p.25), reiterando a importância do movimento como elemento fundante no processo formativo.

A centralidade conferida à brincadeira nas DCNEI abre novas perspectivas para se pensar os tempos e espaços pedagógicos na Educação Infantil, em que a cultura lúdica e o “se movimentar” (KUNZ, 2012) tenham lugar de destaque. Não obstante, ainda são poucas as escolas públicas de Educação Infantil que incorporaram a Educação Física em seu currículo. E, as manifestações de movimento por meio da brincadeira nem sempre se materializam, dificultando alcançar os objetivos preconizados para esse nível de ensino, conforme citado abaixo:

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2013, p. 86).

Buss-Simão (2005, p. 3) descreve que a Educação Física, ao surgir na Educação Infantil, “teve como função instrumentalizar o aspecto psicomotor das crianças através de atividades que envolvessem a área motora, o que, supostamente, possibilitaria um maior sucesso na alfabetização, dando suporte às aprendizagens de cunho ‘cognitivo’”.

Para Sayão (1996, p.79), as principais correntes de pensamento que influenciaram as práticas da Educação Física na Educação Infantil foram: Recreação, Psicomotricidade e Desenvolvimento Motor, as quais deixaram profundas marcas nas concepções que orientam as práticas pedagógicas com esse nível de ensino. O Desenvolvimento Motor, por exemplo,

“ênfatiza a dimensão perceptivo-cognitiva através da qual o ser humano é considerado em sua capacidade de colher e reter determinadas informações que o meio oferece”. Pode-se dizer que esta perspectiva tem ampliado um pouco seu olhar sobre a criança e, de modo mais próximo, os estudos sobre comportamento motor, de parte de alguns autores, vêm agregando aspectos relacionados à cultura, prevalecendo, no entanto, a ênfase sobre a dimensão motora, de modo fragmentado, dificultando um olhar pleno sobre a criança. Sayão (1996) assinala que a experiência motora não seria a mesma coisa que a experiência corporal.

As relações entre o brincar e o “se movimentar” inerentes à infância parecem ter sua presença assegurada na Educação Infantil no que diz respeito aos documentos orientadores para esse nível de ensino. Paradoxalmente, as rotinas de Educação Infantil possivelmente ainda fragmentam os tempos e espaços pedagógicos de modo que as brincadeiras nem sempre ocupem um lugar central ou façam valer sua importância como fonte de experimentação da criança – de si mesma e do mundo circundante.

Apresentados elementos que embasam a concepção de criança e de Educação Infantil, passamos a discutir sobre os jogos tradicionais e as experiências com a Educação Infantil.

3 SOBRE OS JOGOS TRADICIONAIS E AS EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

A palavra *jogo* já teve muitas definições, alguns autores definem *jogo*, *jogar* e *brincar* como sinônimos; outros os definem com significados diferentes. Para as crianças, ambos possuem o mesmo significado. Como Benjamin (2009) apresenta, a grande lei que rege a totalidade dos jogos é a lei da repetição. O autor mostra que, para a criança, esta lei é a alma do jogo. Nada as torna mais felizes do que o “mais uma vez!”, do que o “sempre de novo, centenas e milhares de vezes”. E, a cada vez, as crianças criam para si o fato vivido, repetindo, assim, o elemento verdadeiramente comum, porque a essência do brincar, assinala Benjamin (2009, p. 101), “*não é um fazer como se, mas um fazer sempre de novo*” (grifo meu), vivendo a experiência de modo intenso e pleno. É por este viés que nos aproximamos, do brincar e do jogar como sinônimos, como expressão da entrega criativa e prazerosa no universo lúdico material e imaterial.

Conforme expõe Araújo *et al.* (2013, p. 235), “o jogo teve, através dos tempos, significados e funções diversas para o ser humano”, e permitiu igualmente ao homem se desenvolver socialmente através dos tempos, modificando-se juntamente com a sociedade.

Um dos autores clássicos sobre o jogo, Elkonin (1998, p. 36), em seu livro sobre a Psicologia do Jogo, define que sua base é social, pois “o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade”, e que “a palavra ‘jogo’ emprega-se com significado de entretenimento ou diversão. ‘Jogar’ significa divertir-se; também se emprega no sentido figurado de manejar com habilidade: ‘jogar com os sentidos de alguém’; ou de conduzir-se com lisura e honestidade” (ELKONIN, 1998, p. 11).

Marin e Ribas (2013, p. 19) situam o jogo como uma das manifestações da cultura, como uma expressão humana historicamente “presente na vida das pessoas, nos diferentes grupos sociais, idades e gêneros, sendo atribuídos sentidos e significados diversos consoantes a cada cultura”. Os jogos expressam as identidades socioculturais dos povos, estão ligados às condições materiais e imateriais de existência e, a depender do local e da época, assumem significados distintos.

O jogo possuiu características de liberdade, por isso da adesão voluntária, sendo as regras, o espaço, os materiais e os sentidos gestados pelos jogadores, já assinalava Huizinga (1993), em sua obra clássica *Homo Ludens*.

O jogo para as crianças, como expressamos anteriormente, é vital para o seu desenvolvimento. Segundo Rocha (2000), é a partir dos quatro anos de idade que começa a

transição dos jogos de faz de conta para os jogos de regra. Os jogos de faz de conta ou, como Elkonin (1998, p. 34) propõe, jogos protagonizados ou teatrais, têm como objetivo as relações que “as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetivos”, os temas dos jogos podem ser variados e refletirem as condições concretas da vida da criança, possuem regras que são estabelecidas pelos participantes.

Já os jogos de regras surgem, segundo Leontiev (2012), a partir dos jogos teatrais. O autor menciona sobre a dificuldade que a criança de três ou quatro anos tem em obedecer às regras de um jogo; devido a essas características, tais jogos acabam surgindo mais tardiamente. Nos jogos com regras, os motivos ainda são os processos lúdicos, mas os objetivos são intermediários, entre o processo e a criança, sendo que, ao dominar as regras, elas conseguem dominar o seu próprio comportamento, aprendendo, assim, a encontrá-lo e subordiná-lo a um propósito definido.

Para Leontiev (2012, p. 123), a brincadeira das crianças não é instintiva, mas uma atividade objetiva, em que elas determinam o seu conteúdo. Deste modo, não considera o jogo como uma atividade produtiva, pois seu alvo não está no resultado, mas na ação em si mesma, livre dos modos obrigatórios de agir ou de operar, na qual o que importa é “competir, não vencer” ou jogar e não ganhar.

Seguindo as ideias de Leontiev (2012), dentre os jogos, há formas que se diferenciam em seu conteúdo e origem. Há jogos que só são disputados em certa situação e que desaparecem com ela, tornando-se, assim, um produto de condições casuais e que não possui tradição. Já os jogos tradicionais podem variar as regras, mas os princípios do jogo permanecem inalterados; existem há centenas ou milhares de anos e atravessam continentes; outros podem possuir tradição mais curta e circunscrita a um certo grupo e são, em seguida, convertidos como jogos tradicionais para este grupo.

Para Leontiev (2012), uma das características dos jogos são as modificações que podem ocorrer das condições da ação do jogo, através de mudanças dos objetivos utilizados, como, por exemplo, quando as crianças simulam o ato de vacinar, ela pode usar papel ao invés de algodão para esfregar o braço, um pedacinho de madeira para fazer de agulha, um líquido imaginário para fazer de álcool, sendo que o conteúdo e a sequência continuam os mesmos.

O jogo como tradição, assinala Santos (2012, p. 70), “ocorre quando o conhecimento sobre ele se perpetua na memória lúdica de um grupo social”, ou seja, são aqueles jogos repassados de geração em geração e “mesmo com as alterações que sofrem com o passar do

tempo, continuam sendo jogados por diferentes populações”. Representam, para Santos (2012, p.71),

antigos costumes, cultos e rituais do passado, tornando-se reminiscente da história, sobrevivendo há séculos e apresentando características de universalidade, de anonimato, de transmissão oral e conservação, mesmo diante das mudanças que sofre com o tempo.

Na acepção de Marin e Stein (2015, p.999), o jogo tradicional é uma manifestação cultural que “surge da interação entre seres humanos, e desses com a natureza, na busca de suprir necessidades sociais, culturais, simbólicas, materiais e imateriais”. Por fazer parte da cultura, o jogo tradicional

carrega consigo conhecimentos elaborados ao longo das gerações e, ao mesmo tempo, características das condições materiais do período histórico em que é desenvolvido. Por ser tradicional, manifesta o passado reconfigurado às condições presentes. Portanto, os jogos tradicionais estão providos de sentido histórico.

As características dos jogos tradicionais, para Stein e Marin (2015, p.32), devem-se a diferentes grupos que os interpretam, apropriam-se e atribuem sentidos. Nas suas palavras, os jogos possuem

sentido na vida dos jogadores quando assumidos em seu caráter livre, informal, casual, simples, imprevisível, desafiador, provocador, tenso e, fundamentalmente, quando possibilita exteriorizar a interioridade, em outras palavras, quando materializa a interioridade. Ele é tempo e espaço de aprendizado entre gerações. É manifestação que gera conhecimento. É sério na medida em que é importante para os que jogam, para os quais o resultado não é ignorado, mas que tampouco ganha relevância máxima.

Os jogos tradicionais tanto podem conservar características quanto serem transformados, assumindo novas feições, de acordo com os materiais, espaços e crenças onde foi e é praticado. A partir desses pressupostos, Stein e Marin (2015, p.998) afirmam que os jogos se movem entre o passado, o presente e o futuro. Tradição e modernidade convivem em tensionamento, pois, “ao mesmo tempo em que a modernidade impulsiona para o universalismo, a tradição tende ao particularismo, compondo uma totalidade na qual uma não é compreendida sem a outra”.

Os jogos tradicionais apresentam-se de diferentes tipos e formas, com uso de diferentes materiais e de espaço físico, com variações de regras consoantes à cultura local e aos acordos estabelecidos entre os jogadores envolvidos. Criam um espaço de liberdade e criatividade em que a busca a resultantes é a autossatisfação e o prazer.

Cardoso (2004, p. 38), no estudo que realizou sobre os jogos tradicionais infantis, assinala que são as “crianças mais velhas que difundem os jogos, quando brincam com os mais novos”, sendo a “oralidade, transformações, espontaneidade, anonimato, conservação” algumas das características de todo o processo de transmissão dos jogos tradicionais. Esses jogos, segundo a autora, são transformações de jogos de adultos, alguns são resquícios de poemas e romances, ditos populares cantados pelas crianças e que fazem parte do mundo infantil.

Cardoso (2004) mostra que o crescimento das cidades, o ritmo acelerado de vida, as ruas movimentadas e o perigo à espreita forçam a adaptação dos jogos. Prioritariamente realizados nas ruas, nos espaços públicos, estão sendo transferidos para dentro das casas, de clubes e locais mais reservados.

Os estudos sobre os jogos e os jogos tradicionais desenvolvidos até o momento oferecem indicativos para entendê-los: como dimensão humana vital em todas as idades; como manifestação cultural com capacidade de gerar experiências significativas; de aproximar as diferentes gerações, línguas e culturas; e, como conteúdo da Educação Física Escolar. Imbuídos desse enfoque, passamos a expor a proposta pedagógica que orientará a inserção dos jogos tradicionais com as turmas da Educação Infantil.

3.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA ÀS EXPERIÊNCIAS COM JOGOS TRADICIONAIS

Buscamos articular (re)conhecimento, experimentação e construção em torno dos jogos tradicionais nas aulas de educação física com duas turmas de Pré I, durante o ano letivo de 2016. A proposta foi de realizar um encontro semanal com cada turma, com duração de duas horas. Os encontros eram mediados pela professora de educação física (e pesquisadora) com a contribuição de membros do Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores (GPELF).

Para fins dessa pesquisa, a proposta de experimentação com jogos tradicionais previu duração de três meses, portanto, de agosto a outubro de 2016, com um total de oito encontros com cada turma.

Nos meses de maio a julho de 2016, o trabalho foi destinado a refletir, organizar e construir as necessidades relativas de cada aula. A princípio, a proposição de cada encontro foi sendo pensada em quatro fases articuladas: *(re)conhecimento*, *experimentação livre*, *experimentação mediada e avaliação*, de acordo com a metodologia construída no Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores (GPELF).

A fase de *(re)conhecimento* ocorreu na parte inicial da aula de modo coletivo e com duração de, aproximadamente, quinze minutos. Foi realizada sob a mediação da professora, que apresentou imagens de obras de arte que tematizam jogos tradicionais, a exemplo de obras de Cândido Portinari (Meninos soltando pipa – 1943; Moleques pulando sela – 1958), de Pieter Bruegel (Crianças jogando – 1560) e de Ivan Cruz (O Pião; Cabo de Força), falou sobre a história dos jogos, mostrando no Globo o País onde surgiu, relacionando com o País, Estado e Cidade onde moram. O objetivo era descobrir, observar os jogos das imagens, identificar os que conheciam e os que não conheciam e os que gostariam de jogar, bem como explorar com o corpo as posições que apareciam nas imagens.

Figura 1 - Obra de arte de Pieter Bruegel, Crianças Jogando, 1560.



Fonte: Google.

Figura 2 - Obra de arte de Ivan Cruz, O Pião.



Fonte: Google.

Figura 3 - Obra de arte de Cândido Portinari, Meninos Soltando Pipas, 1943.



Fonte: Google.

Figura 4 - Obra de arte de Cândido Portinari, Moleques Pulando Sela, 1958.



Fonte: Google.

Figura 5 - Obra de arte de Ivan Cruz, Cabo de Força.



Fonte: Google.

A *experimentação livre* deriva da decisão coletiva de quais jogos seriam jogados e em que a professora dispôs de diversos materiais concernentes ao conteúdo da aula a ser tratado. Por exemplo, na aula cujo tema foi o jogo cabo de força, a professora dispôs de cordas com tamanhos, cores, texturas e formatos diversos para que as crianças pudessem tocar, manipular, inventar e interagir, conforme desejassem. Na maioria das vezes, essa etapa teve duração média de quinze minutos.

Fotografia 1 - Fase de Experimentação Livre: observações dos piões.



Fonte: Pesquisadora.

A *experimentação mediada* trata da fase de construção e de experimentação do jogo mediada pela orientação da professora que, atenta, agrega elementos ou reelabora a partir do que surge no processo do fazer. Tomando como exemplo a aula do cabo de força, foi a fase de compreensão do funcionamento do jogo, da decisão de qual corda utilizar, de fazer os nós que demarcam as distâncias das mãos de um grupo e de outro, da organização dos alunos em relação à corda e ao outro grupo, como a força deve ser empregada, entre outros. Porém, substancialmente, divertir-se no processo de jogar e aprender. Essa fase compreendeu duração aproximada de 45 minutos, facultada pelo preparo antecipado do material pela professora.

Fotografia 2 -Fase de Experimentação Mediada: construção dos piões.



Fonte: Pesquisadora.

Destacamos que os jogos construídos nessa experiência passaram a constituir o acervo dos materiais pedagógicos da escola. Para a aquisição da matéria-prima para a construção, estabelecemos parceria com a própria escola e com os pais dos alunos.

A *avaliação* trata de uma fase coletiva dos alunos e de retomada do que foi realizado, do conhecimento apropriado, das sensações sentidas individualmente e coletivamente e das sugestões, bem como de análise da professora a fim de avaliar, de revisar e de elaborar sínteses que permitiam aperfeiçoar os próximos encontros e compreender o processo e a proposta pedagógica em si.

Fotografia 3 - Fase de avaliação.



Fonte: Pesquisadora.

Os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a experiência pedagógica com os jogos tradicionais foram:

1. Considerar o jogo como dimensão humana vital, tal como alude Huizinga (1993);
2. Considerar o movimento como diálogo com o mundo, como uma forma de as crianças se expressarem, deixando-as livres para criarem as mais variadas formas, em que o “Se-Movimentar” possa ser “entendido como um modo fundamental para que seres humanos em seu ‘Existir aí’ se relacionem e se comuniquem com coisas e pessoas do mundo”, segundo Kunz (2012, p. 247), ainda que o “Se-Movimentar” seja interpretado como uma conduta humana, na qual a pessoa do movimento não pode ser vista de forma isolada e abstrata, e sim inserida numa rede complexa de relações e significados com o mundo, configurando o diálogo entre o homem e o mundo. Entendido como um diálogo, envolve o sujeito do acontecimento na sua intencionalidade, pois se não existir a intencionalidade não temos o diálogo entre homem e mundo;
3. Considerar o professor como mediador, estimulando a participação e valorizando o conhecimento dos envolvidos nas ações, tanto no que se refere à família quanto à criança (FREIRE, 2006);

4. Buscar recuperar o sentido e o valor da troca de experiências e de imprimir experiências coletivas, forma, inclusive, de se contrapor à atomização das relações. Walter Benjamin (2009) é enfático em dizer que estamos ficando pobres, pobres de experiências e de troca de experiências. Nesse sentido, compreende-se que a vivência lúdica e a participação sejam canais mobilizadores de trocas e de experiências coletivas.

Para Larossa (2002, p. 26), a experiência não é simplesmente o que passa ou o que acontece, mas é aquilo que “‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. A partir dessa transformação, construímos saberes e aprendizados. Como afirma Castro (2015, p. 23), “a experiência ao nos tocar, ao mesmo tempo, nos deixa algo”, e este “algo” deve estar em nossa vida cotidiana.

As crianças, quando experimentam algumas situações, como jogos e brincadeiras, manuseios de objetos, ou até mesmo quando se comunicam com outras crianças, apresentam percepções sobre o real. Essas percepções, segundo Castro e Kunz (2015, p. 122), “estão em uma constante construção subjetiva a partir da descoberta que sucede a experiência”; após possuir a vivência com as experimentações, as crianças terão a experiência, mas, na próxima vez que a realizarão, não será mais uma experiência, pois o inesperável já é conhecido (CASTRO, 2015).

5. Estimular, para além das técnicas e da conquista de resultados, a valorização dos processos e percursos das vivências (READ, 2000). Castro (2015) assinala que por meio de experiências de movimentos subjetivos, individuais e coletivos nascem as vivências do momento em que estão sendo realizadas, e isso só é possível com crianças que não entraram na rigidez do processo escolar. A “experiência de choque”, conforme enfatiza Castro (2015, p. 29), caracteriza-se pela sedução exercida sobre a criança pelos jogos eletrônicos, pelas propagandas nos meios de comunicação, gerando um ciclo do consumo. Com a participação das crianças na construção dos jogos tradicionais, o processo foi valorizado;
6. Considerar no aluno o que já aprendeu (Desenvolvimento Real), o que consegue resolver sozinho ou de forma independente e enfatizar aquilo que ainda está em processo de formação. Ou seja, enfatizar aquilo que realiza com auxílio de outras

pessoas, denominada *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) – espaço entre os dois níveis, como assinala Facci (2004) a partir dos estudos de Vigotski.

Apresentados os elementos de discussão sobre a proposta pedagógica com os jogos tradicionais, passamos a expor os elementos sobre a escola e sobre os resultados das experiências.

3.2 RESULTADOS DAS EXPERIÊNCIAS

A Escola Municipal de Educação Infantil Lar da Ternura teve seu Decreto de Criação em 15 de dezembro de 1999. Está localizada na Rua Adelino Zardin, número 30, no centro da cidade de Jóia/RS. Possui uma área total de 1.660 m², onde estão constituídos dois prédios de alvenaria com o total de 23 peças construídas, e três espaços abertos com brinquedos adequados para as crianças.

Fotografia 4 - Entrada da escola.



Fonte: Pesquisadora.

Fotografia 5 - Pátio da frente da escola com balanças, rema-remas e escorregador.



Fonte: Pesquisadora.

Fotografia 6 - Pátio da frente da escola com balanças e carrossel.



Fonte: Pesquisadora.

Fotografia 7 - Pátio dos fundos da escola, com trepa-trepa.



Fonte: Pesquisadora.

Fotografia 8 - Pátio dos fundos com cavalinhos, balanças.



Fonte: Pesquisadora.

Fotografia 9 - Pátio dos fundos da escola com gangorras, pneus e campinho.



Fonte: Pesquisadora.

Fotografia 10 - Pátio dos fundos da escola com casinha, pneus, caixa de areia e brinquedão.



Fonte: Pesquisadora.

Das peças construídas, tem-se as salas de aula, sala de recursos, biblioteca, banheiros, cozinha, refeitório, brinquedoteca, secretaria, saguão, almoxarifado, lavanderia e sala de educação física. Os espaços abertos dividiam-se em três ambientes com brinquedos:

escorrega, carrossel, balanças, rema-rema, trepa-trepa, cavalinhos, gangorras, pneus, caixa de areia e casinha.

A Escola tem onze professoras, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, quinze monitoras e nove serventes. Também possuíam o atendimento de uma educadora especial, quando necessário.

Dentro do calendário escolar, há os Eventos Extraclasse, que são: Páscoa, Dia das mães, Dia dos pais, Cavalgada, Caminhada do Meio Ambiente, Desfile Cívico, Exposição de Artes Infantis, Dia dos Avós, Semana da Criança, Natal e Formatura dos Prés II.

A sua Proposta Pedagógica e seu Plano de Estudos estão sendo reformulados atualmente. As modificações são em torno da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que traz a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e a Educação Física, que apesar de ter professora especialista desde 2015, ainda não estava presente na Proposta Pedagógica e no Plano de Estudos.

Referente à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, durante a semana de formação para as professoras de Educação Infantil, no mês de julho de 2016, foi elaborado um texto com a participação de todas as professoras levando elementos históricos, culturais e conteúdos que podiam ser trabalhados dentro da Educação Infantil. O mesmo processo ocorreu com a Educação Física, quando foram discutidos alguns artigos e autores que abordam a Educação Física na Educação Infantil, sendo elaborados alguns conteúdos que pudessem vir a ser trabalhados nesta faixa de ensino. Há que se dizer, portanto, que há preocupação por parte do coletivo de educadores de realizar formação a fim de qualificar o processo educativo.

A rotina dos Prés I e II da manhã começa com a chegada das crianças às 8h, recebidos com atividades de acordo com a professora. Às 8h30 inicia o café da manhã, seguida pela higiene dos alunos, pelas atividades pedagógicas, pelo lanche das 10h, pelas atividades recreativas ou parquinho, pela rodinha para preparação para o almoço às 11h30 e retorno para casa às 12h.

A rotina dos Prés I e II da tarde começa com a chegada das crianças às 13h, recebidos com atividades de acordo com a professora, seguida por atividades pedagógicas, pelo lanche das 15h, pela higiene dos alunos, pelas atividades recreativas ou parquinho, pelo lanche das 16h20, pela rodinha para o retorno para casa às 17h.

Uma vez na semana ocorrem as aulas de educação física, as professoras da sala de aula (pedagogas) não ficam presentes, pois é destinado ao seu planejamento.

As turmas onde foram realizadas as experiências com jogos tradicionais eram compostas por alunos de diferentes contextos sociais (rural e urbano) e condições socioeconômicas. A Turma 1 estava composta por 15 alunos, seis dos alunos moram no interior e nove moram na cidade. E a Turma 2 estava composta por 13 alunos, nove alunos moram no interior e quatro na cidade.

Os encontros de duas (2) horas de duração fizeram parte das aulas de Educação Física, preservando a rotina da escola. Ou seja, os alunos entravam na sala e, após acomodarem o lanche, a mochila e sentarem-se, seguia-se um período de 40 minutos em que eram disponibilizados brinquedos, até a chegada de todos os alunos na escola. Após, todos os alunos auxiliavam a guardar os materiais para assim deslocarem-se para a sala específica da Educação Física e iniciar os conteúdos da aula.

Fotografia 11 - Sala de Educação Física.



Fonte: Pesquisadora.

Cada encontro com as crianças para a tematização dos jogos era precedido por uma preparação para experimentar as formas de elaboração, os materiais mais adequados, as formas de execução, facilitado, em grande medida, pelas experiências de infância. Tal situação remete à Bezerra, Macedo e Gomes-da-Silva (2014, p. 9), que afirmam que:

percebemos então que o professor de Educação Física pode utilizar-se de brincadeiras vividas para ensinar diferenciação cultural às crianças, promovendo e desenvolvendo os conceitos que elas podem adquirir brincando em casa ou na rua com os amigos e de maneira prazerosa.

A proposta pedagógica de experiência dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física em Educação Infantil tece como base um *brincar com intencionalidade*, a qual se materializou por meio da proposta, a construção e experimentação de um jogo por aula, pautados pelos pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a experiência pedagógica com os jogos tradicionais citados no capítulo anterior. Segundo Bezerra, Macedo e Gomes-da-Silva (2014), quando o professor utiliza brinquedo em suas aulas, faz com que as crianças possam socializar, criar laços de afetividade, desenvolver a criatividade trazendo para a escola as experiências vividas fora dela. Os autores ainda ressaltam que “a brincadeira é uma fonte inesgotável de comunicação, seja ela realizada sozinha ou com outras pessoas, porque nela a criança dá asas à imaginação e cria seu mundo de representações” (BEZERRA, MACEDO E GOMES-DA-SILVA, 2014, p. 8). Por meio dos Jogos Tradicionais, as crianças podem inventar, construir, liberar seus desejos, dando sentido às experiências vivenciadas.

A proposta envolveu uma sequência de oito (8) aulas, portanto oito (8) jogos diferentes, definidos em grande medida pelo interesse das crianças, pela experiência da professora e pelas possibilidades de espaço e materiais disponíveis.

O quadro 1 apresenta as datas em que ocorreram as experiências, o jogo proposto, a obra de arte utilizada, os materiais utilizados na experimentação livre e os materiais utilizados na experimentação mediada.

Quadro 1 – Cronograma das experiências realizadas.

DATA	JOGO	(RE) CONHECIMENTO	EXPERIMENTAÇÃO LIVRE – materiais	EXPERIMENTAÇÃO MEDIADA – materiais
17/08/2016	Cinco Marias	Imagem: Crianças jogando – Pieter Bruegel – 1560.	Saquinhos de TNT com sementes dentro.	Massa de modelar caseira, filme PVC, saquinhos de TNT, sementes, fita, tesoura. Câmera fotográfica para registros.
24/08/2016	Pipas	Meninos soltando pipas – Cândido Portinari – 1943.	Pipas prontas (varetas de bambu, papel seda, cola, linha, barbante, sacolas plásticas).	Varetas de bambu, papel seda, cola, linha, barbante, tesoura, sacolas plásticas, caneta e régua. Câmera fotográfica para registros.

31/08/2016	Bolinhas De Gude	Crianças jogando – Pieter Bruegel – 1560.	Bolinhas de gude de diferentes tamanhos.	Bolinhas de gude de diferentes tamanhos, giz. Câmera fotográfica para registros.
14/09/2016	Escravos De Jó	Crianças jogando – Pieter Bruegel – 1560.	Nesta fase não utilizamos nenhum material, apenas cantamos a música marcando com palmas.	Cabo de vassoura, bambolês, tampinhas de garrafas pet. Câmera fotográfica para registros.
28/09/2016	Pião	O Pião – Ivan Cruz.	Piões de diferentes formas e materiais, e, Cd's, embalagens conta gota de remédios.	Cd's, embalagens conta gota de remédios, fitas durex coloridas, diversos tipos de piões. Câmera fotográfica para registros.
05/10/2016	Maria Cadeira	Crianças jogando – Pieter Bruegel – 1560.	Nesta fase utilizamos apenas o corpo.	Cabo de vassoura. Câmera fotográfica para registros.
19/10/2016	Cabo De Força	Cabo de Força – Ivan Cruz.	Cordas de diferentes tamanhos e densidades.	Cordas de diferentes tamanhos e densidades. Câmera fotográfica para registros.
26/10/2016	Pula Carniça	Moleques pulando sela – Cândido Portinari – 1958.	Nesta fase utilizamos somente o corpo como obstáculo.	Bolas, caixas de papelão. Câmera fotográfica para registros.

O quadro 2 apresenta quais foram os jogos coletivos, jogos individuais e os jogos onde não eram utilizados materiais, apenas o corpo como instrumento.

Quadro 2 – Jogos coletivos, jogos individuais e jogos com uso somente do corpo.

	Cinco Marias	Pipas	Bolinhas de Gude	Escravos de Jó	Pião	Maria Cadeira	Cabo de Força	Pula Carniça
Jogos Coletivos				X		X	X	X
Jogos Individuais	X	X	X		X			
Jogos com uso somente do corpo				X		X		X

Optamos por realizar a análise e síntese das experiências pedagógicas a partir das fases da aula, conforme explicado anteriormente. Ao longo do processo, foi possível observar tanto ações recorrentes das crianças nas aulas quanto inusitadas. A análise dessas experiências pautaram todo o processo, desde as observações, mas ganharam maior profundidade e coesão a partir de uma síntese analítica e interpretativa que ora passo a apresentar.

PRIMEIRA FASE: *(RE) CONHECIMENTO*

A fase de *(Re) Conhecimento* das experiências foi marcada pela curiosidade das crianças em saber o que estava sendo representado na Obra de Arte disponibilizada a elas na aula. Elas precisavam tocar a obra para poder olhar o que estava expresso, observar apenas não era o bastante. Segundo Souza e Kunz (2015, p. 103), “a criança é por natureza curiosa, tem desejo de conhecer, tocar, experimentar”. Identificamos atenção e envolvimento em olhar e admirar detalhes da obra de arte.

Fotografia 12 - Observação da Obra de Arte de Cândido Portinari, Meninos Soltando pipas.



Fonte: Pesquisadora.

Muitas vezes as crianças faziam associações com situações ou elementos de sua vida cotidiana ou ainda de algo que fizesse parte de sua cultura lúdica. Um exemplo foi a

identificação de um barril existente na obra de Pieter Bruegel, objeto que foi identificado como “o barril do Chaves”, relacionando com um personagem de um seriado infantil⁴.

Nesta fase, tanto surgiam dificuldades em localizar o jogo tema da aula na Obra de Arte (principalmente se era um jogo desconhecido) quanto surgiam questionamentos, de como era o jogo, do que era feito, quais materiais, como eram feitos, como poderia ser jogado, se jogava-se individualmente ou em grupo, questionamentos estes que eram esclarecidos no processo das fases da aula.

As cores marcavam muito a observação das crianças. Nas obras de arte onde as cores eram mais fortes, eles mantinham mais atenção. Se havia muita informação na obra, eles questionavam sobre tudo que estavam observando, como exemplo, a do pintor Pieter Bruegel. Nas aulas posteriores, eles relembavam os jogos que já haviam experienciado, mostrando na imagem onde estavam localizados.

Em uma das obras apresentadas, foi identificado o jogo de Cinco Marias, o que possibilita inferir que esse jogo, apresentado e vivenciado em uma das aulas anteriores, foi incorporado ao universo lúdico das crianças podendo ser reconhecido por meio da imagem. Por tratar-se de uma obra que já havia sido mostrada, o fato de novos detalhes serem notados e, especificamente, o jogo mencionado ter sido identificado sinaliza um conhecimento que foi incorporado pelas crianças. O mesmo fato se repetiu com as bolinhas de gude.

Mais do que simplesmente verificar e constatar se as crianças identificavam ou não os jogos que vivenciaram, vale destacar a importância do exercício da observação, da descoberta de novos elementos ou um reconhecimento de elementos já vistos na obra e que agora ganhavam novo significado por terem sido vivenciados por elas. Abre-se, com isso, uma oportunidade de exercício de observação e relação com o vivido que provoca as crianças a novas elaborações sobre as imagens que veem, elaborações sobre algo que passaram a conhecer.

SEGUNDA FASE: *EXPERIMENTAÇÃO LIVRE*

Na fase de *Experimentação Livre*, a professora apresentava e colocava à disposição brinquedos e materiais diversos referentes ao tema da aula a fim de que as crianças pudessem

⁴ Série mexicana produzida pela Televisa e Anima Estudios, baseado no seriado de humor El Chavo del Ocho. As histórias escritas pelo próprio Roberto Gómez Bolaños, que interpretava o personagem principal na série de televisão teve grande adesão no Brasil. A história do Chaves no Brasil começa quase junto a do SBT. Em 19 de agosto de 1981 entrava no ar a TVS que, alguns anos depois, se tornaria o SBT. Informações extraídas de: <http://www.chavesweb.com/historia-do-chaves.php>

sentir, experimentar e explorar movimentos e formas de jogar. Seguindo as ideias dos autores Souza e Kunz (2015), a criança precisa de liberdade para buscar, experimentar e explorar o desconhecido, sendo que através dos jogos elas estavam sendo convidadas a isto.

Por exemplo, na aula com o conteúdo Cinco Marias, a professora colocou à disposição o jogo construído com pequenos saquinhos contendo em seu interior sementes. As crianças puderam ver, pegar, sentir as sementes e os saquinhos, associados às relações que a professora ia fazendo com a réplica da Obra de Arte disponibilizada, com a história do jogo – pesquisada previamente – e com o globo terrestre (instrumento que causou bastante curiosidade às crianças mas, mais do que visualizar, de manipular) para compreender a abrangência do jogo em foco. Tudo isso seguido da demonstração das formas de jogar e da experimentação por parte das crianças ao seu modo.

Fotografia 13 - Experimentação Livre do Jogo Cinco Marias.



Fonte: Pesquisadora.

Na aula com o conteúdo Cabo de Força, a professora colocou à disposição cordas para manipularem, explicou as regras do jogo, sobre a marcação da corda com nós, permitindo realizar nós na corda. A experimentação do jogo deu-se primeiramente com uma criança de cada lado, depois em duplas, em trios, quartetos, meninos contra as meninas, todas as crianças contra a professora, até dividir a turma em dois grupos, onde todos participaram juntos.

Esse momento privilegiava a dimensão do sensível, notadamente o toque e manipulação dos objetos, de modo a explorar texturas e também as possibilidades que cada um deles oferecia. Esse processo de exploração foi de fundamental importância pois permitiu às crianças sentir e observar as diferentes propriedades dos objetos e materiais com os quais estão brincando. Certamente, para elas, o importante é o brincar em si, o prazer da exploração e da descoberta. Há, no entanto, um processo de acúmulo de experiências e descobertas que vão propiciando às crianças um enriquecimento na sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com a cultura humana, representada nos brinquedos que exploram.

Foi interessante identificar que as crianças exploravam os materiais e os jogos tanto individualmente quanto coletivamente, criando situações de jogos não previstos pela professora, extrapolando a própria função do jogo, tal como brincar de pega-pega segurando o pião na mão.

Porém, estes momentos também apresentavam desafios para a professora e para as crianças. Por exemplo: no momento de olhar e experimentar os piões já prontos e de diferentes formatos trazidos pela professora, esta apresentou dificuldades na condução, pois todas as crianças queriam manipular os piões, no entanto, muitos destes ofereciam dificuldades, exigiam habilidades e tempo para adequar o pião para o uso, criando alguns obstáculos à livre exploração.

A partir do manuseio dos objetos e dos jogos, as crianças sentiam-se instigadas a criar situações de jogo e demonstravam grande prazer em iniciar o processo de sua confecção.

Nas aulas com jogos em que as crianças não confeccionavam – por exemplo com as bolinhas de gude –, elas ficavam curiosas e instigadas a descobrir as várias formas de se jogar, como poderiam manipular o objeto, se seria apenas com uma mão ou poderiam utilizar as duas e qual a força para jogá-las.

TERCEIRA FASE: *EXPERIMENTAÇÃO MEDIADA*

A fase de Experimentação Mediada constituiu-se da construção do brinquedo seguida da experiência de jogar, agora usando o material confeccionado por eles. Foi notável o envolvimento e concentração no processo de construção do jogo seguido da exploração e experiência de *como* jogar. Para Souza e Kunz (2015), quando a criança constrói seu próprio brinquedo, ela consegue satisfazer suas vontades e curiosidade, tendo assim um maior entusiasmo e aprendizado das crianças nas experiências em que elas construíam seu jogo, do que nas experiências em que o material já vinha pronto.

Por exemplo, a elaboração do pião, acessível e com materiais de conhecimento deles (CD e pote plástico), suscitou interesse e facilidade para elaboração. Iniciou com a manipulação espontânea dos materiais para construção, no caso das embalagens de conta gota colocaram na boca, lamberam, observaram a tampa e o pote.

A manipulação do brinquedo construído foi espontânea, bastou rápida demonstração por parte da professora para os alunos rapidamente passarem a explorar – primeiro sozinhos e depois com os colegas. Exploraram diferentes formas de girar e deslocar o pião. Realizaram experimentação corporal buscando imitar com o próprio corpo o movimento do pião (girando, rodando, correndo...). Experimentavam girar o pião utilizando objetos da sala – tal como girar o pião em cima da cadeira e observar o movimento de queda do pião.

Fotografia 14 - Experimentação do Jogo Pião utilizando os objetos da sala de aula.



Fonte: Pesquisadora.

Apresentaram-se formas diferentes de explorar o brinquedo entre os meninos e as meninas. Com os piões, por exemplo, os meninos buscavam desestabilizar os piões dos demais a partir do rodopio do seu pião, e as meninas exploravam o pião utilizando o corpo das colegas fazendo o pião girar na cabeça das mesmas.

Fotografia 15 - Experimentação do Jogo Pião utilizando o corpo dos colegas.



Fonte: Pesquisadora.

Nesta fase, mais longa, era quando as crianças mergulhavam nos jogos, confirmando a assertiva de que o jogar cria um mundo exterior, imerso na experiência que está acontecendo. Cabe destacar que esta fase da aula era de maior vibração, descontração, envolvimento e diverso em movimentação corporal, aliada ao prazer de mostrar, explicar e repetir que conseguiam fazer – explicitação da capacidade de fazer e aprender.

Por outro lado, a essa etapa seguiu-se, muitas vezes, um momento de frustração para algumas crianças pelo fato de não poderem levar consigo o jogo construído, pois eles deixavam na escola para que fizesse parte do acervo de jogos e os outros alunos da escola pudessem experimentar também.

Durante a construção do jogo, havia ansiedade para a chegada do momento de jogar. Na construção coletiva da Pipa, devido ao tempo da aula e a sensibilidade do material, ficou evidente esta característica. Sendo que, após a construção, quando os alunos estavam experimentando o jogo, a felicidade era facilmente percebida, mesmo quando haviam algumas

dificuldades, as crianças estavam sempre vibrando. Exploravam seus corpos das mais diversas formas, individualmente ou em pequenos grupos.

Fotografia 16 - Alegria dos alunos ao conseguir empinarem as pipas.



Fonte: Pesquisadora.

Ficou visível que as crianças apresentaram maiores habilidades de manipulação conforme a experimentação ia acontecendo e, notório, o maior interesse e envolvimento na exploração do brinquedo criado por eles do que os trazidos pela professora (fase de *experimentação livre*). Diga-se que, em resposta à pergunta sobre o que mais gostaram da aula, quase sempre era a construção do brinquedo e brincar com o construído por ele – ou seja, o seu brinquedo. E nesse ínterim, cabe destacar que, durante o brincar, não houve troca de brinquedos, cada qual ficou brincando com o seu.

O processo de fazer, construir o brinquedo e todo o envolvimento da criança possibilita que esse objeto adquira outro significado para ela, pois desde sua produção ela estabelece outra forma de relação com o mesmo. Assume o papel de produtor, de autor.

QUARTA FASE: AVALIAÇÃO

A avaliação, momento de rememorar o nome do jogo, explicitar verbalmente como se joga, o material de que o jogo foi construído, locais do mundo que se joga, sensações sentidas individualmente e coletivamente e das sugestões das crianças, ocorreu ao final de cada encontro. A professora iniciava lançando perguntas sobre o ocorrido durante a aula. De um modo geral, ficavam ansiosas para falar, sendo que algumas vezes ocorriam falas em grupo, ou todos ao mesmo tempo. Em outras vezes nem tanto, como por exemplo, na aula sobre as Cinco Marias, as crianças preferiram falar da construção de carrinhos realizados com outra professora do que sobre as Cinco Marias.

Por meio das avaliações realizadas, evidenciou-se que gostaram mais, aprenderam mais, divertiram-se mais, riram mais, inventaram mais com os brinquedos construídos, ao invés do jogo que já estava pronto, como era o caso com as bolinhas de gude (cujo material já estava pronto).

A experiência com as Pipas e os Piões foram os jogos que poucos deles conheciam. Percebemos que foram as aulas em que ficaram mais eufóricos e pediram para realizar novamente em outras aulas.

Interessante perceber que na avaliação da aula com o tema da Cantiga de Roda Escravos de Jó relataram sobre conhecimento anterior e manifestaram dificuldade de realizar com as tampinhas, em contrapartida, grande alegria quando incorporados os cabos de vassoura, que permitiram que pulassem com os cabos como um sapo. Isso demonstra, em grande medida, a necessidade e prazer em realizar movimentos corporais desafiadores.

Realizar a avaliação era um momento desafiador que demandava sentar em círculo, fazer se acalmarem, expressar o que viveram e sentiram e escutar as experiências dos demais colegas. Tanto houve empolgação e vibração quanto silêncio; tanto houve a solicitação se podiam levar para casa o jogo quanto a solicitação para “fazer de novo”; tanto relato de que gostaram muito do que fizeram quanto reflexões de como poderiam fazer em casa.

Em suma, nesse momento era possível refazer o processo vivido, expressando verbalmente, tanto pela professora quanto pelas crianças, os significados conferidos na experiência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dos jogos tradicionais nas aulas de educação física, trabalhando com crianças da educação infantil, puderam proporcionar experiências para as crianças e para a professora/pesquisadora. Os autores que trabalham com crianças da faixa etária da educação infantil relatam que é importante trabalhar o brincar, resgatar jogos, trabalhar a curiosidade, a exploração de movimentos com o corpo, muitas possibilidades pedagógicas que tentamos abarcar durante a realização do projeto.

As experiências com os jogos tradicionais possibilitaram pensar e repensar como a educação física pode ser trabalhada na educação infantil, mostrando os jogos tradicionais como conteúdo possível e que estabelece interação e sentido para os alunos, atribuindo mais ou menos elementos, complexidades, relações, alturas, pessoas, entre outros.

Cabe destacar que a metodologia proposta e empregada nesta pesquisa exigiu muito trabalho e empenho por parte da professora e pesquisadora em função: de engajamento com a escola e familiares para tornar o projeto viável; de realizar levantamento e estudo a priori sobre cada jogo; da organização prévia do material possível a ser utilizado para cada conteúdo e adequado para a faixa etária; da organização prévia do espaço onde a aula iria acontecer; da experimentação prévia dos materiais necessários para poder realizar os jogos e da adequação à faixa etária. Não obstante, facultou sobremaneira na organização, já que, ao detalhar cada fase da aula, ficou mais fácil a realização desta.

Durante a realização, podemos perceber que as crianças observavam atentas as obras de arte, demoravam-se sobre elas, se detinham nos detalhes de cada uma, sendo que, quando utilizávamos mais de uma vez, eles encontravam algo novo na observação e como consequência, mais questionamentos, identificavam os jogos que já conheciam e já haviam experienciados. A localização no globo terrestre despertou muito interesse, pois era um objeto que ainda não conheciam, e que trouxe as imagens de uma forma diferente, em “3D”.

Quando estavam manipulando os objetos, faziam associações com a obra de arte, sentiam as diferentes texturas, materiais, observavam as diferentes cores e formas, e após a manipulação, quando ocorria a construção do jogo, eles ainda tinham que aprender a esperar para poder jogar, pois alguns materiais tinham um tempo após a construção para poder utilizá-los (como exemplo: as pipas). Durante a experimentação dos jogos, era visível a vibração e felicidade das crianças quando conseguiam realizar os movimentos, quando descobriam algo novo utilizando o objeto criado, sendo que após isto, vinha à verbalização sobre a construção, como poderiam construir o jogo em casa, e os pedidos de repetição nas próximas aulas.

Relatos de pais assinalaram que as crianças tanto comentavam como havia sido a aula, quais os jogos que haviam aprendido, como se joga quanto passaram a construir em casa os jogos solicitando auxílio para construção. Também as demais professoras, equipe diretiva, monitoras e serventes comentavam sobre a realização das experiências. As professoras das turmas eram as que mais conviviam com os resultados das experiências, via comentários das crianças e via brinquedo. Delas derivaram-se relatos, de um lado, sobre a relevância do eixo cultural do conteúdo tratado, a organização da metodologia, os locais ocupados – dentro e fora da escola – os materiais acessíveis. De outro, sobre os contratempos causados pela euforia das crianças e pelos brinquedos levados para a sala.

Na escola, os jogos construídos ficaram no acervo de materiais utilizados, disponibilizados para todas as turmas e professoras da escola. A partir das experiências realizadas, os jogos tradicionais começaram a fazer parte dos conteúdos trabalhados nas aulas de educação física, não apenas nas turmas de Pré-escola, mas também nas turmas de Berçários e Maternais, adequando o jogo para cada idade.

Os jogos tradicionais são passíveis de serem explorados cada vez mais na escola – os quais, na maioria das vezes, passam despercebidos em virtude de outros conteúdos serem considerados importantes, tais como os esportes. Todavia, com os jogos tradicionais temos possibilidades infinitas de variações para o desenvolvimento da aula, os materiais são acessíveis (cordas, madeira, tampas...), podemos construir juntamente com as crianças, podem ser utilizados diversas vezes – sendo que alguns jogos não demandam material algum além do próprio corpo e do corpo do colega (a exemplo dos Escravos de Jó, do Pula Carniça, entre outros). Ademais, trabalhamos com a cultura local, regional, nacional e mundial.

As possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento do conteúdo/conhecimento Jogo Tradicional dentro das aulas de Educação Física na Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos de idade são muitas, tanto quanto a imaginação das crianças permitir e o professor facultar. Neste projeto ficou evidenciado o grande interesse em brincar a aula inteira e o envolvimento dos meninos e das meninas em todas as fases da aula, extrapolando o proposto pela professora. Em síntese, o que importa para as crianças é brincar.

O desenvolvimento destas experiências e a análise delas mostraram como a escola acolheu e apoiou este projeto, possibilitando que fosse trabalhado com as outras turmas da escola, mostrando mais uma vez as possibilidades do jogo tradicional estar no currículo da educação física na educação infantil.

Uma forma de mostrar como estas experiências marcaram as crianças é que, neste ano de 2017, elas pediram para que fossemos novamente ao campo de futebol empinar pipas,

perguntaram durante uma aula se iam fazer novamente aqueles jogos legais do ano passado. Este relato mostra que ocorreu a experiência dos jogos tradicionais, como afirma Larossa (2002, p. 26), a experiência não é simplesmente o que passa ou o que acontece, mas é aquilo que “‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de; LIMA, Luana Caetano de Medeiros. O Brincar na Educação Física Infantil. In: **Educação Física em Diferentes Contextos**. São Paulo: Storbem, 2015. p. 91-126.

ARAÚJO, Paulo Coêlho de et al. O Jogo Tradicional como Patrimônio Cultural Luso-Brasileiro. O caso do Jogo do Beto/Betes. In: MARIN, Elizara Carolina; RIBAS, João Francisco Magno (Orgs.). **Jogo tradicional e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2013. 304 p.

ARIÉS, Philip. **A história da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: 34, 2009.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: 34, 2002.

BEZERRA, A. S.; MACEDO, D. S.; GOMES-DA-SILVA, P. N. O brincar na Infância e o professor de Educação Física. **Licere**, Belo Horizonte, v.17, n.1, mar/2014.

BONIN, Jiani Adriana. Nos bastidores da pesquisa: a instância metodológica experienciada nos fazeres e nas processualidades de construção de um projeto. In: MALDONADO, A. E. **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares trilhas e processos**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 65-90.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Programa de formação continuada em Educação, Saúde e Cultura Populares. **Revista Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. Jan./dez. 2007.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 28/07/2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v., il.

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

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p.

_____. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de

Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101.

BRUM RODRIGUES, Rosenan. **Formação inicial para o trabalho pedagógico com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** Estudo do curso de Educação Física/Licenciatura/UFSM. 2015. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância**, v. 7, n. 12, 2005.

BUSS-SIMÃO, Márcia et al. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, dez. 2010.

CARDOSO, Simone Rossi. **Memórias e jogos tradicionais infantis:** lembrar e brincar é só começar. Londrina: Eduel, 2004. 137 p.

CASTRO, Felipe Barroso de. **Experiência e Movimento:** possíveis desdobramentos para a Educação Física. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

_____; KUNZ, Elenor. O fazer experiência do ser-criança: entre o estímulo e a descoberta. In: KUNZ, Elenor. **Brincar e se-movimentar:** tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 117-129.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DECIAN, Marluce Raquel; IVO, Andressa Aita; MARIN, Elizara Carolina. O jogo como conteúdo no currículo de cursos de Educação Física – Licenciatura. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.18, n. 1, jan./mar. 2015.

DEMO, P. **Pesquisa** – Princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1991.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad.Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p.64-81, Abril 2004.

FRATTI, Cristiane da Luz. **A Infância e o Currículo de Formação de Professores de Educação Física** - Considerações a partir do Curso de Licenciatura do CEFD/ UFSM. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

IBGE. 2015. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=431115>>. Acesso em: 15/04/2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brincadeira e a Educação Física na pré-escola. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n. 9, dezembro 1996.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

_____; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudança**. 3 ed. Ijuí. Unijuí, 2012. 264p.

_____; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: “Brincar e Se-Movimentar”. In: KUNZ, Elenor. **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 13-37.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAVEGA, Pere et al. Os Jogos Tradicionais no Mundo: associações e possibilidades. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, junho 2011.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 119-142.

MARIN, Elizara Carolina. O ofício da pesquisa: processos do fazer. In: MALDONADO, A. E. **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre: Sulina, 2006, p.65-90.

_____; RIBAS, João Francisco Magno (Orgs.). **Jogo tradicional e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2013. 304 p.

_____; STEIN, Fernanda. Jogos tradicionais e manifestações coletivas: relações de conflito entre tradição e modernidade. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, out./dez. 2015, p. 995-1008.

MILLS, Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de (Org). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009.

PERROTTI, Ademir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 10-27.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 2000.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandida. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. 200p.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. **Jogos tradicionais e a Educação Física**. Londrina: EDUEL, 2012. 208 p.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

_____. **Educação Física na Pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1996.

SOUZA, Cícera Andréia de; KUNZ, Elenor. A curiosidade da criança: quem fomenta? In: KUNZ, Elenor. **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 103-116.

STEIN, Fernanda; MARIN, Elizara Carolina. Espaços, tempos e sentidos dos Jogos Tradicionais no processo de transformações sociais no Rio Grande do Sul/Brasil. In: _____ (Orgs.). **Jogos Autóctones e Tradicionais de povos da América Latina**. Curitiba, PR: CRV, 2015. 278 p.

TRAINA, A. J. M., TRAINA JR, C. **Como fazer pesquisa bibliográfica**. SBC Horizonte. Vol. 2, agosto 2009. p. 30-35.

APÊNDICE

ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

Dia da experiência:

Turma:

Materiais utilizados:

a) Primeira Fase: (Re) Conhecimento

- a) Relações, reações e diálogos das crianças em relação aos materiais.
- b) Relações, reações e diálogos das crianças com os colegas.
- c) Relações, reações e diálogos das crianças com a professora.

b) Segunda Fase: Experimentação Livre

- a) Relações, reações e diálogos das crianças em relação aos materiais.
- b) Relações, reações e diálogos das crianças com os colegas.
- c) Relações, reações e diálogos das crianças com a professora.

c) Terceira Fase: Experimentação Mediada

- a) Relações, reações e diálogos das crianças em relação aos materiais.
- b) Relações, reações e diálogos das crianças com os colegas.
- c) Relações, reações e diálogos das crianças com a professora.

d) Quarta Fase: Avaliação

- a) Relações, reações e diálogos das crianças em relação aos materiais.
- b) Relações, reações e diálogos das crianças com os colegas.
- c) Relações, reações e diálogos das crianças com a professora.