

A COMPREENSÃO DO JOGO E DA BRINCADEIRA POR PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE  
PALMAS/TO<sup>1</sup>

THE UNDERSTANDING OF THE GAME AND THE JOKE BY TEACHERS  
OF PHYSICAL EDUCATION THAT ACT IN CHILDREN'S EDUCATION  
OF PALMAS/TO

LA COMPRENSIÓN DEL JUEGO Y LA BRINCELERA POR PROFESORES  
DE EDUCACIÓN FÍSICA QUE ACTUAN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL  
DE PALMAS/TO

Rodrigo Lema Del Rio Martins, Universidade Federal do Espírito Santo (UFT),

[rodrigodrmartins@mail.uft.edu.br](mailto:rodrigodrmartins@mail.uft.edu.br)

Maria Luiza Raphael Martins, Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME/PMV),

[mluizar@hotmail.com](mailto:mluizar@hotmail.com)

Luísa Helmer Trindade, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES),

[luisahelmer@email.com](mailto:luisahelmer@email.com)

André da Silva Mello, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES),

[andremellovix@gmail.com](mailto:andremellovix@gmail.com)

#### RESUMO

*Analisa como que os docentes de Educação Física, vinculados a Educação Infantil pública de Palmas/TO, compreendem a dimensão do trabalho pedagógico com o jogo e com a brincadeira em suas aulas. Adota a Análise de Conteúdo como método para examinar as respostas de nove professoras. Constata-se que a perspectiva de jogo/brincadeira para essas professoras não possui um caráter utilitarista, mas, sim, como um direito social e cultural das crianças.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física; Educação Infantil; Jogos; Brincadeiras.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

## 1 INTRODUÇÃO

Muitos pesquisadores têm problematizado a inserção da Educação Física na Educação Infantil (MARTINS, 2015; BARBOSA, 2018), isso porque, trata-se de uma etapa da Educação Básica em que a presença de professores com formação específica nessa área de conhecimento não é obrigatória. Além disso, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2013) e própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) – ainda que pesem justas críticas a esse documento – defendem, textualmente, que a Educação Infantil não deve ser organizar de forma disciplinar, replicando modelos escolarizantes como os do Ensino Fundamental e Médio.

Mesmo com essa premissa, a presença de professores de Educação Física atuando em instituições públicas de atendimento educacional a pequena infância vem aumentando significativamente (MARTINS *et al.*, 2016). Uma das hipóteses para esses autores é a centralidade que a linguagem corporal, os jogos e as brincadeiras ocupam no fazer pedagógico da Educação Infantil, sendo assumidos tanto pelas DCNEIs quanto pela BNCC, como eixos estruturantes dos processos de ensino-aprendizagem na primeira etapa da Educação Básica (MELLO *et al.*, 2016).

Em Palmas/TO, já há a presença de professores de Educação Física atuando nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), desde 2005. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação da capital tocantinense (Semed), atualmente, são 19 professores com essa formação que atuam com turmas de zero a cinco anos de idade.

Diante desse cenário, defendemos a importância de se analisar como que os docentes de Educação Física, vinculados a Educação Infantil pública de Palmas/TO, compreendem a dimensão do trabalho pedagógico do jogo e da brincadeira em suas aulas.

## 2 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, adotamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) para examinar as respostas de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Palmas/TO, a seguinte pergunta: Em relação aos jogos e as brincadeiras, como esses elementos são trabalhados nas suas aulas?

A Análise de Conteúdo, permite compreender as vivências de determinados sujeitos, bem como as suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos (BARDIN, 2009). Segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 14), esse método abarca “[...] técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados”.

Nossa amostra é composta por nove professoras (47,4% do total de docentes da rede), que aceitaram participar deste estudo.<sup>2</sup> Todas elas receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que informava os objetivos, os procedimentos e os riscos da pesquisa, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos Universidade Federal do Espírito Santo, sob o parecer nº 2.457.294, em 27/12/2017. A produção dos dados ocorreu em abril de 2018, em uma formação promovida pela Semed que reuniu esses docentes e os pesquisadores. Nessa oportunidade, cada uma das participantes respondeu, por escrito, a pergunta supracitada.

No processo de análise das respostas, utilizamos o *software* Iramuteq (CAMARGO; JUSTO, 2013) para sistematizar o conteúdo das respostas e apresentar graficamente as palavras com maior recorrência nas mesmas. Além disso, dialogamos com a literatura que tematiza essa questão, bem como com os documentos legais/pedagógicos que orientam as práticas educativas da/na Educação Infantil (DCNEIs e BNCC).

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

Quando questionadas sobre a sua compreensão em relação aos jogos e as brincadeiras em contexto de aula de Educação Física nos CMEIs, as nove professoras participantes responderam da seguinte maneira:

A brincadeira está presente em todos os momentos. Tudo é brincar: brincar de correr, de saltar, de esconder, amarelinha, elástico, etc (PROFESSORA 1).

São trabalhados de forma lúdica com materiais estruturados e não estruturados. As crianças tem um momento de escolha das atividades. A criança brinca e joga, com e sem regras (PROFESSORA 2).

São trabalhados de forma lúdica. Nada é imposto por parte do professor, para que todos se sintam com vontade de participar (PROFESSORA 3).

---

<sup>2</sup> Por questões éticas de privacidade, seus nomes estão ocultos e serão mencionadas como Professora 1, Professora 2 e assim sucessivamente.

São trabalhados de forma lúdica, através de músicas, contações de histórias, jogos, brincadeiras, estafetas, etc (PROFESSORA 4).

São trabalhados a partir da interação com as crianças, podendo ser adaptados a partir de sua realidade e suas opiniões (PROFESSORA 5).

O meu plano de curso é organizado da seguinte forma: De janeiro a julho trabalho jogos e brincadeiras, de agosto a dezembro atividades rítmicas e expressivas, palavras cantadas, cantigas de roda (PROFESSORA 6).

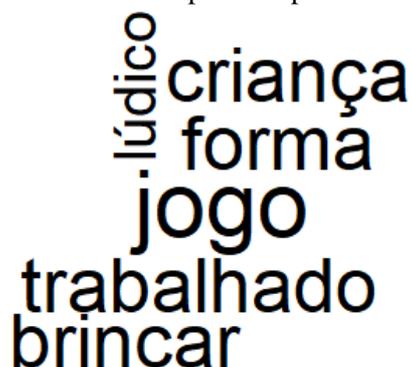
Os jogos e a brincadeira são a base das minhas aulas de Educação Física, a partir deles que são desenvolvidos os projetos, trabalhando elementos psicomotores e as habilidades básicas dos esportes (PROFESSORA 7).

Normalmente, de maneira interligada, apresento os jogos para eles vivenciarem brincando (PROFESSORA 8).

A criança estabelece um vínculo com tudo aquilo que se refere a brincadeira. Por essa razão, todas as proposições estão relacionadas à brincadeira [livres e espontâneas] e ao jogo com colocação que respeite as regras (PROFESSORA 9).

Essas respostas foram inseridas no *software* Iramuteq, que produziu a seguinte Nuvem de Palavras:

Imagem 1 – Nuvem de Palavras formadas pelas respostas dos professores de Palmas/TO



Fonte: Os autores.

Os dados mostram que as palavras mais recorrentes nas respostas foram: Criança, Jogo, Brincar, Lúdico, Forma e Trabalhado. Com base na Nuvem e na transcrição das respostas, depreendemos que a dimensão lúdica permeia o trabalho com o jogo e a brincadeira, bem como criança é concebida como um sujeito central dessa mediação.

As respostas das professoras apontam que os Jogos e as Brincadeiras têm sido entendidos como uma oportunidade de potencializar a interação entre pares (criança-criança), as experiências significativas e, conseqüentemente, como oportunidade de ampliação do

repertório cultural dos pequenos. Nesse sentido, ao invés desses elementos da cultura infantil serem tratados como um meio para a aquisição de outras aprendizagens, de forma utilitarista, o jogo e a brincadeira passam a ter um fim em si mesmo, reforçando o seu caráter de direito social da infância.

Mello *et al.* (2016) consideram que tanto o jogo quanto a brincadeira, na Educação Infantil, se constituem como “[...] uma forma de expressão da linguagem corporal, que se articula com a orientação de práticas educacionais organizadas em torno da criança, como sujeito ativo, protagonista e produtor de cultura.” Esses autores criticam as propostas em que jogo/brincadeira se restringem a cumprir um papel na escola de estratégia metodológica para propiciar o desenvolvimento de determinadas habilidades, cognitivas ou motoras.

A perspectiva de jogo/brincadeira anunciada na maioria das respostas das professoras de Palmas/TO, converge com o que preconizam as DCNEIs, tendo em vista que

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2013, p. 93).

Barbosa (2018) sugere que os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil utilizem das “pistas” deixadas pelas crianças para contextualizar os jogos e as brincadeiras escolhidos para serem trabalhados em suas aulas, explorando assim, suas potencialidades criativas e suas autorias. Essa perspectiva é defendida pelo campo da Sociologia da Infância, pois compreende a criança como um sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização (SARMENTO, 2013).

Ao que parece, as professoras de Palmas/TO vêm concebendo esse papel mais ativo da criança nos processos de ensino-aprendizagem em que os jogos e as brincadeiras são os elementos centrais da mediação pedagógica. Em outras palavras, reconhecem os jogos e as brincadeiras como direitos de aprendizagem (BRASIL, 2018) e não mais como meio para outras aprendizagens.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da centralidade que os jogos e as brincadeiras possuem nos processos educativos da primeira infância, percebemos a ampliação da presença do professor com

formação específica em Educação Física atuando com crianças de zero a cinco anos de idade. Em Palmas/TO, essa realidade não é diferente e suscitou a nossa pesquisa para tentar compreender como os docentes dessa capital compreendem essa questão.

Por meio das respostas de nove professoras, percebemos que há uma compreensão por parte delas alinhada ao que, parte da produção acadêmica da área e dos documentos legais/pedagógicos nacionais vem defendendo enquanto perspectiva epistemológica acerca do jogo/brincadeira na Educação Infantil, qual seja, a de que esses elementos da cultura corporal são o objeto específico da Educação Física infantil e devem ser tratados como um fim em si mesmo, de modo que as crianças possam se apropriar desses elementos e que, ao brincarem e jogarem, possam se sentir mais crianças. Por esse ângulo, rejeita-se uma ideia comum de que jogo/brincadeira é reduzida a apenas uma estratégia metodológica, como um meio a se alcançar/desenvolver outras habilidades e aprendizagens, consideradas mais importantes.

A discussão sobre esse tema não se esgota neste trabalho. Ao contrário, ele precisa ser ampliado em investigações futuras que permitam analisar a compreensão de docentes de outros contextos sobre essa questão.

## 5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. F. M. *Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARSIL. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CAMARGO, B.; JUSTO, A. M. *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: estudos*, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

MARTINS et al. Protagonismo infantil na educação física: uma experiência pedagógica com a capoeira. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 29, n. 2, p. 59-79, ago./dez. 2016.

MARTINS, R. L. D. *O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MELLO, A. S. et al. Educação infantil a e base nacional comum curricular: interfaces com a educação física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.