

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências
Campus de Bauru – SP

WANDERSON BARCELLOS

**ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL FUNDAMENTADO
PELA PROPOSIÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA:**
interface com a cultura corporal

BAURU – SP
2026

WANDERSON BARCELLOS

ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL FUNDAMENTADO PELA PROPOSIÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA:

interface com a cultura corporal

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Willer Soares Maffei

BAURU – SP
2026



B242e Barcellos, Wanderson
ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL FUNDAMENTADO PELA PROPOSIÇÃO
CRÍTICO-SUPERADORA : interface com a cultura
corporal / Wanderson Barcellos. -- Bauru, 2026
183 p. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Willer Soares Maffei

1. Educação Física. 2. Cultura Corporal. 3. Educação
Infantil. 4. Proposição Crítico-Superadora. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE WANDERSON BARCELLOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 16 de março de 2026, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de WANDERSON BARCELLOS, intitulada "ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL FUNDAMENTADO PELA PROPOSIÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA: interface com a cultura corporal ". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Profa. Dra. MARIA SIMONE VIONE SCHWENGBER (Participação Virtual) do(a) UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Profa. Dra. ELAINE PRODÓCIMO (Participação Virtual) do(a) FEF-UNICAMP / Universidade Estadual de Campinas,, Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: _____ APROVADO _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
gov.br WILLER SOARES MAFFEI
Data: 18/03/2026 11:20:58-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI



Dedico este trabalho à minha avó, Sra. Luzia Cevada Squiolin Barcellos (*in memoriam*), a qual nunca lhe foi dada a oportunidade de entrar em uma sala de aula para aprender, e a todas as pessoas que assim como ela, se foram sem que esse direito lhe tenha sido garantido, sem poder ter a simples capacidade de ler e escrever mesmo que coisas simples.

Dedico este estudo para todas as pessoas de grupos menos favorecidos e que sofrem de alguma desigualdade e/ou injustiça, que assim como a minha avó, passaram uma vida inteira se sentindo inferiores e escolhendo seus candidatos nas eleições por meio do discurso “manipulador” de seus patrões e patroas.

Mas, acima de tudo, eu dedico os esforços desta pesquisa, àquelas pessoas que, mesmo com inúmeras dificuldades, mesmo sem nunca terem sentido o sabor de poder estar em uma escola para aprender, sempre incentivaram seus filhos e netos a estudarem, e os criaram com ética, dignidade, honestidade e muita, mas muita sabedoria.

Ao meu orientador Prof. Dr. Willer Soares Maffei, pela paciência no início com minha imaturidade acadêmica, por acreditar no meu trabalho e despontar o meu potencial, por ter sido tão humano nessa fase final do mestrado, nos momentos de prazos e pressão, por ter me guiado com tanta maestria e principalmente pela relação de admiração e respeito-mútuo que desenvolvemos.



Às professoras Dr^a Elaine Prodócimo e Dr^a Maria Simone Vione Schwengber, pelos apontamentos que tornaram esse estudo mais rico, por terem me atendido todas as vezes que precisei e principalmente pela empatia e solicitude que sempre recebi.

Aos meus alunos e alunas, que me ensinam todos os dias sobre a vida.

À equipe da EMEI Prof. Carlos Alberto Spina, por terem sido sempre parceiros (as), pelo apoio e incentivo.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Aos professores e professoras do ProEF, polo UNESP – Bauru, pelos ensinamentos, exemplos e pelos conselhos acadêmicos.



“Dinheiro, não tive pai, não sou herdeiro
... Se eu fosse aquele cara que se humilha no sinal
por menos de um real, minha chance era pouca

Mas se eu fosse aquele moleque de touca
que engatilha e enfia o cano dentro da sua boca
... De quebrada sem roupa, você e sua mina
um, dois, nem me viu, já sumi na neblina

Mas não, permaneço vivo, prossigo a mística
mais de quarenta anos contrariando a estatística”

Adaptado de (RACIONAIS MC's, 1997, Capítulo 4, Versículo 3.)

BARCELLOS, Wanderson. **ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL FUNDAMENTADO PELA PROPOSIÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA:** interface com a cultura corporal. Orientador: Prof. Dr. Willer Soares Maffei. 2026. 183 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – [Faculdade de Ciências], Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2026.

RESUMO

Este estudo, tomou como objeto a cultura corporal, partindo da observação de práticas reducionistas na educação infantil que apresentam os conteúdos apenas para divertir e ocupar as crianças, sem que os elementos culturais sejam considerados com intencionalidade pedagógica. Dessa forma, o objetivo foi analisar os efeitos de uma proposta de ação pedagógica para a Educação Física na educação infantil, fundamentada pela proposição crítico-superadora, apresentando o jogo como conhecimento da cultura corporal. A pesquisa se materializou em um estudo de campo de natureza qualitativa, desenvolvida por meio das três fases indicadas: a fase exploratória, trabalho de campo e análise dos dados coletados. A proposta foi implementada em uma escola de educação infantil da rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Os dados foram tratados, através do método de análise temática reflexiva, permitindo a exploração de sentidos e significados atribuídos pelos participantes às práticas apresentadas e ainda a interpretação de diversos elementos que compõem os princípios da proposição crítico-superadora, sendo eles: visão de historicidade, ruptura da hegemonia e apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal. Foram construídos temas que contribuíram para responder à pergunta investigativa: quais seriam as decorrências de uma prática pedagógica da Educação Física na educação infantil, que apresente o jogo como conteúdo, considerando a cultura corporal como área de conhecimento, fundamentada na proposição crítico-superadora? Sendo, Potencialidades do jogo no trato com os conhecimentos da cultura corporal, que evidenciou as interações sociais educativas e a capacidade de promover a construção de consciência nas crianças. Percepção da realidade, que destacou a compreensão que os objetivos do jogo vão além da competição e concorrência, e que os alunos se reconheceram como sujeitos históricos, capazes de agir na sociedade. E, Envolvimento dos alunos, evidenciando que é possível apresentar um jogo, sem que ele possua tarefas padronizadas que reforcem apenas a rivalidade, sem perder diversão e ludicidade. Conclui-se que o jogo, ao ser apresentado na forma de conhecimento da cultura corporal, pode favorecer a apropriação de elementos culturais, sociais e históricos que contribuem para análise de situações, questionamentos sobre práticas naturalizadas da sociedade competitiva e reconstrução de sentidos atribuídos ao jogar. Todavia, é necessário reconhecer a capacidade docente para compreender as especificidades da cultura corporal e os princípios a serem considerados para o tratamento do conteúdo, enfatizando a necessidade de capacitação e formações continuadas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Cultura Corporal. Educação Infantil. Proposição Crítico-Superadora.

BARCELLOS, Wanderson. **TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION BASED ON THE CRITICAL-OVERCOMING PROPOSITION**: interface with body culture. Advisor: Prof. Dr. Willer Soares Maffei. 2026. 183 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education in the National Network – ProEF) – [Faculty of Sciences], São Paulo State University – UNESP, Bauru, 2026.

ABSTRACT

This study focused on body culture, starting from the observation of reductionist practices in early childhood education that present content merely to entertain and occupy children, without considering cultural elements with pedagogical intent. Thus, the objective was to analyze the effects of a proposed pedagogical action for Physical Education in early childhood education, based on a critical-overcoming proposition, presenting play as knowledge of body culture. The research materialized in a qualitative field study, developed through the three indicated phases: the exploratory phase, fieldwork, and analysis of the collected data. The proposal was implemented in a municipal early childhood education school in a city in the interior of the state of São Paulo, with children aged 4 to 5 years and 11 months. The data were processed using the method of reflective thematic analysis, allowing for the exploration of the senses and meanings attributed by the participants to the practices presented, as well as the interpretation of various elements that comprise the principles of the critical-overcoming proposition, namely: a vision of historicity, a rupture of hegemony, and a critical appropriation of knowledge of body culture. The themes developed contributed to answering the research question: what would be the consequences of a pedagogical practice in Physical Education in early childhood education that presents play as content, considering body culture as an area of knowledge, based on a critical-overcoming proposition? Specifically, the themes included: Potentialities of play in dealing with knowledge of body culture, which highlighted educational social interactions and the capacity to promote the construction of awareness in children; and Perception of reality, which emphasized the understanding that the objectives of play go beyond competition and rivalry, and that students recognized themselves as historical subjects capable of acting in society. And, student involvement, demonstrating that it is possible to present a game without standardized tasks that only reinforce rivalry, without losing fun and playfulness. It is concluded that the game, when presented as a means of understanding body culture, can favor the appropriation of cultural, social, and historical elements that contribute to the analysis of situations, questioning of naturalized practices in competitive society, and reconstruction of meanings attributed to playing. However, it is necessary to recognize the teacher's ability to understand the specificities of body culture and the principles to be considered for the treatment of the content, emphasizing the need for training and ongoing education.

Keywords: School Physical Education. Body Culture. Early Childhood Education. Critical-Overcoming Proposition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Síntese da estrutura da BNCC na Educação Infantil.....	67
Figura 2 - Foto da frente da escola (vista de cima)	92
Figura 3 - Foto da frente da escola (vista da rua).....	92
Figura 4 - Foto da quadra da escola.....	93
Figura 5 - Foto do parque interno	93
Figura 6 - Foto do pátio interno	94
Figura 7 - Foto do corredor entre as classes	94

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	- Produções acadêmicas que se conectam com a pesquisa.....	26
Quadro 2	- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o campo de experiência Corpo, Gestos e Movimentos da BNCC	33
Quadro 3	- Aprendizagens esperadas para o campo de experiência Corpo, Gestos e Movimentos da BNCC	34
Quadro 4	- Conteúdos nucleares das experiências infantis	64
Quadro 5	- Identificação da sequência didática	103
Quadro 6	- Sequência didática (situação social inicial A).....	103
Quadro 7	- Sequência didática (problematização A).....	104
Quadro 8	- Sequência didática (instrumentalização A)	105
Quadro 9	- Sequência didática (catarse A)	107
Quadro 10	- Sequência didática (situação social final A)	108
Quadro 11	- Sequência didática (situação social inicial B).....	109
Quadro 12	- Sequência didática (problematização B).....	110
Quadro 13	- Sequência didática (instrumentalização B)	112
Quadro 14	- Sequência didática (catarse B)	113
Quadro 15	- Sequência didática (situação social final B)	114
Quadro 16	- Agrupamentos das frases e palavras relacionadas às falas das crianças em seus respectivos momentos proporcionados na proposta de ação pedagógica.....	117
Quadro 17	- Códigos relacionados com os sentidos existentes nas frases e palavras, estipulados a partir das primeiras interpretações construídas através dos agrupamentos	118
Quadro 18	- Frases coletadas nos momentos de exploração de materiais, criação e construção e jogos.....	119



Quadro 19 - Frases coletadas nos momentos das vivências dos jogos apresentados	121
Quadro 20 - Frases coletadas nos momentos das rodas de conversas e de análises e reflexões sobre acontecimentos durante as situações de ensino apresentadas.....	124
Quadro 21 - Subtemas construídos a partir da análise dos sentidos e padrões linguísticos das palavras e frases coletadas	128
Quadro 22 - Junção de subtemas de acordo com os temas potenciais e familiaridade.....	129
Quadro 23 - Agrupamentos de frases e palavras de acordo com os subtemas e temas potenciais	130



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLA	Nome por extenso
ATR	Análise Temática Reflexiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EB	Educação Básica
EF	Educação Física
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCS	Proposição Crítico-superadora
PHC	Pedagogia Histórico-crítica
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	17
1	INTRODUÇÃO	20
2	CARTAS NA MESA: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FUNDAMENTADAS NA CULTURA CORPORAL	25
3	RODADAS DA HISTÓRIA: UM OLHAR PARA A ORIGEM DO PROBLEMA	41
3.1	A Educação Física na escola: memórias e narrativas corporais.....	41
3.1.1	Primeiro movimento: a cultura corporal em foco.....	44
3.1.2	Segundo movimento: a Educação Física progressista	47
3.1.3	Virando o Jogo: da recreação à crítico-superadora.....	51
4	ENTRE REGRAS E TRANSGRESSÕES: A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	55
4.1	Função da Educação Física na educação infantil.....	55
4.1.1	Conteúdos da Educação Física na Educação Infantil.....	61
5	ENTRE JOGADAS E ESTRATÉGIAS: O JOGO ASSOCIADO AO PROCESSO EDUCATIVO	68
5.1	O jogo como conteúdo da Educação Física	72
5.1.1	O jogo na perspectiva da proposição Crítico-Superadora	75
5.1.2	O Ensino dos Jogos na Perspectiva Crítico-Superadora.....	77
6	PLANEJANDO A PARTIDA: PRINCÍPIOS CURRICULARES PARA O ENSINO DOS JOGOS	81
6.1	Princípios para seleção e tratamento dos conteúdos de ensino.....	82



7	CAMINHOS DO JOGO: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	89
7.1	Materiais e métodos.....	89
7.1.1	Conhecendo o campo de jogo: Universo da pesquisa.....	91
7.1.1.1	Os Jogadores: Participantes.....	95
7.1.1.2	Resumo da partida: Delineamento da pesquisa	95
7.1.1.3	Instrumento de coleta de dados.....	97
7.1.1.4	Análise dos dados	98
7.1.1.5	Aspectos Éticos	11
7.2	Plano de Jogo: Proposta de Ação Pedagógica para o Estudo de Campo	102
7.2.1	Sequência Didática para Proposta Pedagógica.....	103
7.2.2	Situação A: Jogando com as mãos e respeitando com o coração	103
7.2.3	Situação B: Jogando contra a violência.....	109
8	A ANÁLISE TEMÁTICA REFLEXIVA.....	116
9	FINAL DO JOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
10	RECURSO EDUCACIONAL	158
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICES.....	170

APRESENTAÇÃO

Lá vem aquele menino, com aquelas roupas marcadas pelo tempo e pelas aventuras de uma criança que adora brincar na rua, nas mãos, uma sacola grande com materiais recicláveis a serem vendidos no *ferro-velho* da esquina, o que justifica o andar apressado e a expressão de vergonha, talvez a única oportunidade para um menino órfão de pai, vindo de uma família muito pobre, conseguir algumas moedas. Ele sai do *ferro-velho* e vai direto para a padaria do outro lado da rua, alimentar o capitalismo e as vontades que lhe foram plantadas pela lógica do mercado vigente.

Durante muito tempo, essa foi a minha história. Mas hoje, em pleno ano de 2026, é a história de tantos outros meninos e meninas carentes (de presença paterna, de cultura e de oportunidades). Todos os dias, da quadra da escola em que atuo como professor, vejo no outro lado da rua, essa mesma história se reescrever.

Hoje convido vocês a conhecerem os caminhos que percorri para entender melhor como a Educação Física pode contribuir para a transformação social dentro e fora da escola. Entrei na faculdade de Educação Física (minha primeira graduação) com 27 anos de idade, pois quando saí do ensino médio (colegial na minha época), o ensino superior não era possível, seja pela falta de condições financeiras, seja pela ausência de uma cultura que valorizasse o estudo, em que estudar não fazia parte da lógica da minha família. A concepção transmitida sempre foi, começar a trabalhar logo para ajudar em casa.

Comecei a trabalhar com 14 anos de idade, seguindo essa lógica familiar, trabalhei como *office boy*, garçom, vendedor, moto boy, esta última função foi a que perdurou por mais tempo, foram 10 anos, exposto aos perigos do trânsito e às intempéries como sol, calor, frio e chuva, o que impedia que o trabalho fosse satisfatório ou agradável, sempre havia algo que incomodava. E foi justamente esse desconforto que me despertou a vontade de mudar, de buscar por uma transformação.

A transformação começou justamente pela minha relação com as práticas corporais tão presentes na minha vida, fruto de projetos sociais que sempre frequentei durante toda a minha infância, e que me ajudaram a desviar e contrariar

Porém, mesmo conseguindo identificar estes problemas, eu não tinha fundamentos para refutá-los, o que fazia com que eu tivesse que me ajustar e aceitar esse cenário como modelo a ser seguido. Todas as formas de aprender

sobre a Educação Física na educação infantil que havia buscado, sempre me mostravam o mesmo, ou seja, quase nada, tudo sempre parecia girar em torno do divertir e ocupar.

Foi então que ao ingressar no ProEF (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física), já durante a fase de estudos para o processo seletivo, no material sugerido pelo edital, eu comecei a ter fundamentos para classificar e compreender as problemáticas que eu havia identificado e que faziam parte de meu cotidiano, o que me permitiu desenvolver práticas pedagógicas mais ricas e de acordo com aquilo que faz parte da Educação Física como área de conhecimento.

Assim, ao ingressar no ProEF, ao cursar as disciplinas obrigatórias e eletivas, simultaneamente de forma paulatina, fui desenvolvendo cada vez mais fundamentos e base para o tão importante processo de ação-reflexão-ação para a prática docente, e passei a cada vez mais considerar e articular a minha prática pedagógica como meio de transformação social.

Foi ao estudar sobre as problemáticas da Educação Física escolar, que compreendi que tudo aquilo que sempre me inquietava, tinha motivos e influências para que ocorressem e foi assim que pude construir uma fundamentação para enfrentá-las, entendi que existem aspectos legais, que apesar de importantes para nossa área, ainda apresentam lacunas que favorecem a descaracterização dos saberes e a atuação reducionista da EF na educação infantil.

No percurso do ProEF, também pude olhar bastante para as proposições teórico-metodológicas da EF, e quanto mais me aprofundava, mais eu entendia que me identifiquei muito com as práticas progressistas, e com as perspectivas críticas da EF. Acredito que os princípios e finalidades destas se conectam com a minha história, com a minha essência e ainda com a minha atual concepção de educação e de Educação Física. O que por sua vez, justifica a escolha de a proposição crítico-superadora fundamentar a minha pesquisa que será aqui apresentada.

1 INTRODUÇÃO

Estou há oito anos atuando na Educação Infantil, e no decorrer desse tempo, fui percebendo que a Educação Física como componente curricular, ao ter os seus saberes específicos, em muitas situações, abordados por professores polivalentes, com formação não específica na área, se materializa em práticas e conteúdos que apresentam diferentes caracterizações para os seus conhecimentos.

Esta descaracterização dos saberes específicos, assim como evidenciam Rocha, Almeida e Moreno (2022), é influenciada por dificuldades de interpretação e definição dos conteúdos, por parte dos professores em função das divergências de especificidade e características das áreas de formação. Neste contexto, os professores não especialistas na área, na maioria das situações, ainda segundo Rocha, Almeida e Moreno (2022), e de acordo com Kunz (1995), apresentam uma interpretação errônea de conceitos e das formas de atingir os objetivos, pelo fato de existir variações de perspectivas pedagógicas e docentes relacionadas com as diferentes áreas de formação.

Assim sendo, tenho observado no cotidiano da Educação Física na educação infantil, que os estímulos proporcionados pelas vivências e experiências motoras, advindos das práticas da cultura corporal, acabam sendo insuficientes ou até mesmo em alguns casos inexistentes para um grande número de crianças dessa importante etapa da educação básica, que por muitas vezes são submetidas a tarefas como recortar, pintar, colar e produzir materiais expositivos que contemplam temáticas pré-estipuladas relacionadas a datas comemorativas, e conseqüentemente, pouco experimentam brincadeiras, jogos e atividades lúdicas que tem o movimento corporal como principal fundamento.

Ainda com relação ao exposto, a matriz curricular da educação infantil no município que atuo, que é Catanduva no interior do estado de São Paulo, tem escolhido há alguns anos a cultura corporal como fundamentação para tematização dos conteúdos da Educação Física nesta etapa da educação básica. Porém, conforme explicitado no parágrafo anterior, a forma pela qual os professores (e neste grupo se inclui tanto os especialistas formados na área, como os polivalentes, que lá estão em razão das lacunas presentes na legislação vigente), apresentam e

tematizam os conteúdos da disciplina para a educação infantil, acaba por não considerar os aspectos culturais atrelados às práticas da cultura corporal, ou ainda apresentam uma compreensão sobre cultura corporal que não coaduna com o que se é colocado pela literatura específica da área, não a considerando como uma proposição pedagógica para a área.

Dessa forma, os obstáculos que se colocam à frente do professor de Educação Física, em razão das várias problemáticas a serem enfrentadas no cotidiano escolar, como a fragmentação dos conteúdos e ou temáticas inspiradas em datas comemorativas (Lazaretti, 2020); a atuação reducionista focada na recreação ou em atividades de apoio à professora da sala (Rocha; Almeida; Moreno 2022); a invisibilidade do conhecimento disciplinar (Gonzáles, 2020); e a própria descaracterização dos saberes específicos, favorecem a visão superficial e pejorativa que a sociedade e a comunidade escolar têm em relação à Educação Física Escolar na educação infantil.

Tal condição, conforme afirmam Rocha, Almeida e Moreno (2022), explicita a dificuldade que a Educação Física tem apresentado em se legitimar, principalmente na educação infantil, apresentando práticas pedagógicas inovadoras, mais conectadas com as finalidades educativas escolares, para abordar as temáticas que emergem da cultura corporal, especificamente nesta etapa da educação básica.

Assim sendo, de acordo com o que se espera de práticas inovadoras na Educação Física, conforme aponta Maffei (2019), é indispensável que os conteúdos sejam considerados para além da simples reprodução de gestos e movimentos corporais em práticas descontextualizadas, é preciso incorporar a apropriação crítica da cultura corporal. Ainda segundo Maffei (2019), os conteúdos devem ser associados a uma reflexão pedagógica capaz de proporcionar a construção de sentidos e significados para as experiências das práticas corporais culturalmente produzidas, que são vivenciadas e abstraídas nas aulas de Educação Física.¹ O que corrobora com o explicitado por Darido (2020), que as características da área, não

¹ Este trabalho dialoga diretamente com os pressupostos apresentados por Maffei (2019), na obra *Proposições teórico-metodológicas e práticas pedagógicas da educação física*, especialmente no que tange à superação do modelo tradicional de ensino, à valorização do protagonismo discente nas práticas pedagógicas e de uma perspectiva crítica da Educação Física escolar.

se resumem ao simples fazer pelo fazer, do movimento pelo movimento, mas, sim em proporcionar um saber sobre as práticas da cultura corporal.

Ademais, a BNCC (Brasil, 2018), apresenta os jogos e brincadeiras como eixos estruturantes para o processo de ensino e aprendizagem na EI. Ou seja, neste contexto, eles não são apenas atividades recreativas, mas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, de forma a serem pensados pedagogicamente. Corroborando com a perspectiva de Brougère (2002), que reforça que os jogos carregam uma riqueza cultural e têm grande potencial educativo, e alerta que, para que esse potencial se concretize, é necessário que sejam formalizados em suas dimensões educativas. Betti e Gomes-da-Silva (2019), complementam essa ideia ao afirmar que o jogo, no contexto escolar, deve estar alinhado às finalidades da educação, contribuindo diretamente para a formação dos alunos.

Nesta perspectiva, tendo em vista o perfil de egresso exposto no Projeto Político Pedagógico da escola e nos documentos norteadores que regem a EI, respeitando a finalidade da etapa que é promover o desenvolvimento integral da criança, e ainda considerando a Educação Física como componente curricular, esta deve então se alinhar a esses propósitos, para que possa inserir os alunos na cultura corporal, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Neste contexto, sabendo que a cultura corporal é uma proposição que orienta como as práticas corporais culturalmente produzidas e reproduzidas pela sociedade, serão tematizadas e contextualizadas, ela recebe uma consideração e definição específicas ao ser relacionada com a Educação Física. Segundo Daólio (2004) *apud* Maffei (2019), mostra-se necessário uma compreensão sobre os conceitos, aspectos e fundamentos da cultura e sua relação com a prática pedagógica.

Ficando então a seguinte pergunta: quais seriam as decorrências de uma prática pedagógica da Educação Física na educação infantil, que apresente o jogo como conteúdo, considerando a cultura corporal como área de conhecimento, fundamentada na proposição crítico-superadora?

Com relação a essa pergunta a ser respondida e, considerando o que apontam Silva, Moreira e Oliveira (2020), que ao almejarmos a formação integral dos alunos, estimulando criticidade, protagonismo comunitário e democracia, visando

uma transformação social, os nossos objetivos precisam estar alinhados com esse propósito.

Neste sentido, é preciso considerar as afirmações trazidas por Coletivo de Autores (1992), em que a Educação Física na escola, deve inserir os alunos no universo da cultura corporal de forma crítica, utilizando-se da expressão corporal como forma de representação simbólica. E ainda, o exposto por Silva, Moreira e Oliveira (2020), em que a definição e organização dos conteúdos durante o planejamento das aulas, devem estar conectadas com as finalidades da escola, explicitando os objetivos da área nos conhecimentos construídos. Para que dessa forma, os resultados obtidos nesta pesquisa possam fornecer subsídios para a elaboração de estratégias voltadas para o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras para Educação Física na educação infantil, assim como de um recurso educacional que seja capaz de expandir e enriquecer a compreensão dos docentes do município em relação à cultura corporal e às formas de contextualização das práticas.

Buscando compreender, de forma crítica e aprofundada, como a Educação Física na Educação Infantil pode se legitimar como componente curricular, o olhar investigativo desta pesquisa procura entender as consequências de uma prática pedagógica inovadora que reforce os princípios da cultura corporal e a forma pela qual ela deve ser tematizada e contextualizada.

Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo analisar a partir das falas das crianças, uma proposta de ação pedagógica para a Educação Física na educação infantil, fundamentada pela proposição crítico-superadora que apresente o jogo como conhecimento da cultura corporal. Apresentando o seguinte objetivo específico: mediante a análise das ações pedagógicas desenvolvidas e a forma pela qual foi apresentado o jogo como conhecimento da cultura corporal, sugerir estratégias pedagógicas baseadas na literatura e nas observações feitas durante a pesquisa, sobre os aspectos da cultura corporal e sua relação com a educação infantil, por meio de um recurso educacional, sistematizado em formato de trilha de aprendizagem para formação continuada.

Este trabalho organizou-se em sete capítulos, além das seções de apresentação, introdução, conclusão e recurso educacional. O marco teórico foi

dividido em quatro capítulos, sendo: “CARTAS NA MESA: um olhar para as práticas pedagógicas fundamentadas na cultura corporal” que traz um levantamento de informações sobre pesquisas realizadas com práticas pedagógicas fundamentadas pela cultura corporal e proposições críticas da EF. Em “RODADAS DA HISTÓRIA: um olhar para a origem do problema” discutimos sobre a trajetória da EF no Brasil, a dinâmica que estabeleceu a cultura corporal como área de conhecimento e objeto de estudo, as características das perspectivas críticas da EF. Já em “ENTRE REGRAS E TRANSGRESSÕES: a finalidade da Educação Física na escola” falamos sobre a função da EF na educação infantil e seus conteúdos. No quarto capítulo desta seção, “ENTRE JOGADAS E ESTRATÉGIAS: O jogo associado ao processo educativo” trata do jogo e sua relação com a educação e com a EF escolar.

Os demais capítulos foram dedicados aos princípios curriculares que embasam a seleção e tratamento dos conteúdos de ensino, à trajetória metodológica e a proposta de ação pedagógica, e por fim o que apresenta o tratamento dos dados coletados pelo método da Análise Temática Reflexiva. Alguns capítulos e subtítulos foram intitulados com expressões próprias da cultura dos jogos, como por exemplo, as palavras: partida, cartas, rodadas.

2 CARTAS NA MESA: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FUNDAMENTADAS NA CULTURA CORPORAL

Para alcançar uma compreensão abrangente sobre o objeto de estudo, é fundamental realizar um levantamento de informações sobre as práticas desenvolvidas, analisando as pesquisas já realizadas sobre práticas pedagógicas da Educação Física na educação infantil fundamentadas na cultura corporal. Essa abordagem busca entender a atuação da Educação Física nesse contexto a partir dos pressupostos da cultura corporal, reforçando a importância de conectar o presente trabalho com outras produções acadêmicas.

Assim sendo, com a finalidade de identificar as produções mais atuais sobre o tema, foi realizado um levantamento de estudos publicados, utilizando como site de busca a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que é um portal que reúne e disponibiliza gratuitamente teses e dissertações brasileiras. O BDTD é coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A escolha dessa plataforma considerou a importância que os estudos de programas de mestrado e doutorado no Brasil, tiveram para a Educação Física brasileira, principalmente no movimento renovador iniciado na década de 1980, dessa forma, optou-se pelas buscas na respectiva biblioteca digital, visando a análise de possíveis trabalhos enriquecedores.

A busca iniciou-se no dia 15 de março de 2025, foi utilizado como critério para busca, que as pesquisas apresentassem em seu objeto de estudo uma relação com os seguintes descritores: educação física; cultura corporal; educação infantil, estes utilizados como palavras-chave, apontados juntamente no campo de busca, a partir de um recorte temporal entre 2019 e 2024, sendo estudos realizados e publicados nos últimos cinco anos. Como mecanismo de filtragem para busca foi utilizado o assunto: educação infantil.

Depois de uma análise sucinta das produções acadêmicas identificadas pelos respectivos descritores, que totalizaram vinte e oito estudos, foram selecionadas cinco que possuem uma relação direta com o objeto de estudo para uma análise mais detalhada. Os critérios adotados foram: ter a cultura corporal como objeto de estudo; ter relação com a educação infantil; apresentar um problema de pesquisa

que esteja próximo ao tema desta pesquisa. Pesquisas que não demonstraram fundamentação teórica baseada nas proposições progressistas da Educação Física foi o critério utilizado para exclusão. Assim sendo, cinco pesquisas foram selecionadas para análise, sendo todas elas dissertações de mestrado. Os trabalhos estão organizados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Produções acadêmicas que se conectam com a pesquisa

Autores	Gênero	Título	Ano
PEREIRA, Ana Claudia da Silva.	Dissertação	Diálogos e práticas com a cultura corporal na educação infantil: crianças de zero a três anos	2020
ANTONIO, Rafael Oliveira de	Dissertação	Atividade lúdica na educação infantil: o jogo como fenômeno multidimensional na cultura corporal, psicologia histórico-cultural e pedagogia	2021
XAVIER, Simone Aparecida Ferreira Tuler	Dissertação	Possibilidades e desafios do ensino da cultura corporal em creches conveniadas ao sistema municipal de ensino de Bauru	2022
COUTINHO, Thais Cosmo	Dissertação	Base nacional curricular comum e o trato com os conhecimentos da cultura corporal na educação infantil	2023
FERREIRA, Caio Henrique Caldato	Dissertação	O ensino da educação física na educação infantil: contribuições acerca do objeto de estudo atletismo	2024

Fonte: elaborada pelo autor

Através de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma escola de educação infantil do município de Bauru – SP, o estudo de Pereira (2020), denominado: *“Diálogos e práticas com a cultura corporal na educação infantil: crianças de zero a três anos”* Buscou identificar em professores e professoras as possibilidades e dificuldades no trabalho com a cultura corporal na educação infantil com crianças de zero a três anos. A autora teve como fatores de motivação para a pesquisa a “angústia” por não conseguir planejar atividades considerando os aspectos e fundamentos da cultura corporal na educação infantil, e por perceber a mesma dificuldade com seus colegas.

Ao abordar a cultura corporal na educação infantil, Pereira (2020), trouxe à tona um fato importante para reflexão, que é a atuação de professores generalistas (pedagogos) *versus* especialistas (formados em EF). A autora se fundamenta em Ayoub (2001), para destacar que ao mesmo tempo em que a presença do professor de EF na educação infantil poderia enriquecer o trabalho, em algumas situações este professor poderia atuar como um mero aplicador de jogos e brincadeiras visando ocupar o tempo das crianças.

Com relação ao exposto, a autora ainda ressalta que na falta de um PPP coerente e integrado, articulado com a cultura corporal na educação infantil, o professor especialista poderia se voltar aos cuidados com o corpo e as brincadeiras, enquanto o professor generalista ao desenvolvimento do intelecto, o que alimentaria a enraizada dicotomia corpo/mente, em que o intelecto é muito mais valorizado do que o corpo, rompendo com a visão de totalidade da criança defendida pela cultura corporal.

Pereira (2020), destaca que a cultura corporal é algo novo na proposta pedagógica do município onde a pesquisa foi realizada, que anteriormente este conhecimento aparecia como Movimento e as brincadeiras e jogos não eram tratados como uma dimensão da cultura humana, não compreendendo a expressão corporal como linguagem e possibilidade de aprendizagem. Fato que por sua vez pode estar contribuindo para as dificuldades então apresentadas.

Os resultados da pesquisa mostraram que a maioria das professoras participantes da pesquisa não conseguiu conceituar o significado da cultura corporal, apresentando informações distintas e não coerentes com tal proposição. As professoras ainda apresentaram dificuldades comuns no que diz respeito ao planejamento de atividades embasadas na cultura corporal como sendo para os objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, algumas não souberam responder e as demais apresentaram informações que não coadunam com a cultura corporal.

Referente ao exposto, Pereira (2020), mostrou os erros que ocorrem na forma de conceituar e de considerar a cultura corporal, durante o processo de planejamento, o que acaba por influenciar as dificuldades na compreensão dos aspectos relacionados à cultura corporal.

Pereira (2020), finaliza enfatizando a importância de uma correta compreensão sobre os termos: movimento, linguagem corporal, expressão corporal, cultura corporal, sendo que estes devem se reconhecer, se conectar e se complementar nas ações pedagógicas e que para que isso ocorra seria necessário desenvolver no município em que a pesquisa ocorreu, formações continuadas visando capacitar e qualificar os professores tanto especialistas como generalistas, e ainda a contratação de professores de EF para atuar na educação infantil do município.

A pesquisa intitulada *“Atividade lúdica na educação infantil: o jogo como fenômeno multidimensional na cultura corporal, psicologia histórico-cultural e pedagogia”*, conduzida por Antonio (2021), apresentou como objeto de estudo a atividade lúdica no contexto da educação infantil vinculada com a cultura corporal, tendo como objetivo geral analisar a atividade lúdica na figura de jogo, como fenômeno multidimensional e seu lugar na educação infantil, e especificamente diferenciar conceitualmente a representação do jogo em diferentes dimensões: da cultura corporal, de atividade lúdica, de atividade educativa, visando compreender a sua manifestação como um fenômeno cultural, como uma prática recreativa ou ainda como um instrumento de ensino de outros conteúdos.

Através de uma pesquisa exploratória fundamentada no materialismo histórico-dialético, Antonio (2021), tratou de conceituar e diferenciar as várias definições utilizadas na literatura da área para aquilo que “genericamente” é chamado de jogo, buscando compreender a sua representação em suas diferentes manifestações.

Dessa forma, o autor inicia trazendo uma abordagem sobre a atividade lúdica na educação infantil em que o jogo se manifesta como atividade voltada unicamente para a motricidade como sendo: recreação ou desenvolvimento de habilidades motoras básicas na criança pequena. A superação dessa visão empírica pode estar na compreensão da cultura corporal como objeto de estudo da EF, integrando os conhecimentos da área como o grau mais desenvolvido de apropriação da cultura humana produzida e suas práticas.

Antonio (2021), segue na abordagem da atividade lúdica como objeto da cultura corporal em que o jogo é apresentado como fenômeno multidimensional,

considerado como expressão do processo histórico de desenvolvimento das práticas corporais, sendo o jogo responsável por conceber os demais componentes da cultura corporal na forma de um conhecimento escolar a ser socializado.

Para concentrar a discussão do jogo na perspectiva da cultura corporal, o autor se fundamenta na proposição crítico-superadora da EF, destacando a importância de se evidenciar durante seu tratamento o percurso e o processo, e não somente o fim, colocando a apropriação das práticas constituintes da cultura corporal como potenciais promotoras de desenvolvimento integral da criança da educação infantil, conectando objetivamente o jogo com objetos sociais, ações humanas e fenômenos vivenciados pela relação da criança com os ambientes a qual ela está inserida, influenciando o desempenho de papéis sociais pelas próprias crianças.

Antonio (2021), então finaliza, destacando a atividade lúdica pensada pela pedagogia em que o jogo se manifesta de uma forma mais tradicional, a partir de uma visão mais espontaneísta de desenvolvimento da criança, no qual o processo se dá através da socialização e diversão nas atividades recreativas ou instrumentais no ensino de conteúdos de outras disciplinas, que então acabam secundarizando os conhecimentos da cultura corporal.

Neste contexto, o autor conclui que o uso indiscriminado e generalizado do termo jogo deve ser superado na literatura da área, visando a sua não descaracterização como fenômeno da cultura corporal e em sua proposição educativa, e que dessa forma, talvez, alguns possíveis erros de conceitualização e nas formas de consideração pudessem ser evitados.

Corroborando com a pesquisa de Pereira (2020), Antonio (2021), mostra que também foram apresentados erros na conceituação e consideração, por sua vez no que diz respeito ao jogo, como objeto da cultura corporal. Portanto, ficou evidente que a falta de compreensão e entendimento sobre os aspectos da cultura corporal e aos conceitos e características de suas práticas, podem afetar a eficiência de práticas pedagógicas da EF na educação infantil, principalmente as que devem se fundamentar nos princípios da cultura corporal.

Xavier (2022), apresentou o estudo com o título: *“Possibilidades e desafios do ensino da cultura corporal em creches conveniadas ao sistema municipal de ensino*

de Bauru” O eixo central da sua pesquisa foi o desenvolvimento de atividades na área da cultura corporal na educação infantil, para crianças de quatro a cinco anos. Através de uma abordagem qualitativa configurada em pesquisa-ação para analisar a cultura corporal como componente da proposta pedagógica para EF na educação infantil, buscou responder a seguinte pergunta: de que forma os percursos de aprendizagem da cultura corporal podem contribuir para o desenvolvimento das crianças na educação infantil?

Xavier (2022), inicia através de uma revisão sobre a cultura corporal a considerando como formação global do ser humano e o movimento como linguagem na infância. A autora então apresenta os conceitos relacionados à cultura corporal, sua relação e surgimento com o contexto da EF e com o cenário político, social e cultural. Assim, ela destaca o fato de o modo de ver, de pensar e de relacionar o corpo ter se modificado ao longo da história, influenciado pela sociedade, e que o surgimento da cultura corporal marcou um momento em que o ser humano passou a ser considerado de forma integrada e o corpo como forma de expressão de cultura, valorizando assim as práticas corporais como produções culturais e colaborando com a construção de culturas.

Neste contexto, Xavier (2022), utiliza uma citação de Rossi (2013), para enfatizar o quanto a preocupação da EF com a educação infantil é algo novo, destacando que a perspectiva sócio-histórico-cultural veio para superar às propostas desenvolvimentista, psicomotora e/ou recreacionista que predominaram historicamente. A autora então pontua que a cultura corporal permitiu que a EF na educação infantil pudesse relacionar a questão cultural com a prática pedagógica na escola, onde a EF passou a ter um caráter pedagógico no trato com o movimento para o desenvolvimento integral das crianças, por meio das manifestações e práticas da cultura corporal, contextualizadas como produtos socioculturais.

Motivada pela necessidade de superação da visão dicotômica e da forma tradicional de abordar o movimento que por décadas imperou na educação infantil, neste estudo, a autora ressalta sobre a necessidade de se refletir sobre a construção da nossa própria cultura corporal (professores e professoras), olhando para nossas vivências e para nossa relação com o corpo. Então, poderíamos compreender que questões culturais, de gênero, de pertencimentos sociais, de

desigualdades, podem ser lidas no corpo, e assim teríamos subsídios para se pensar no lugar do corpo na educação.

Assim sendo, Xavier (2022), argumenta que reconhecer-se como um ser corporal é um passo fundamental para planejar ações intencionais que envolvam a cultura corporal na educação. Dessa forma, passaríamos a considerar o movimento corporal como manifestação da cultura, como forma de linguagem de expressão e comunicação, e ainda como forma de ensino.

Xavier (2022), finaliza apresentando as divergências constatadas em sua pesquisa nas formas de conceituar e de considerar a cultura corporal, o que corrobora com as pesquisas de Pereira (2020), e de Antonio (2021), apresentadas anteriormente.

Ao analisar o processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal, Xavier (2022), mostra as dificuldades apresentadas pelas professoras participantes que se mostraram sendo: a falta de conhecimento sobre a teoria que fundamenta a cultura corporal e sobre os seus conteúdos; e a falta de objetivos diretos e de intencionalidade pedagógica para com as brincadeiras e movimentos utilizados nas aulas. Assim sendo, a autora conclui que os percursos de ensino e aprendizagem da cultura corporal podem contribuir para o desenvolvimento global das crianças na educação infantil, uma vez desenvolvidos de maneira intencional pelos educadores a fim de promover a construção de uma consciência corporal desde a infância, formando-os indivíduos conscientes e críticos da sociedade onde vivem a partir desse autoconhecimento e reflexão sobre sua própria construção pessoal.

Na dissertação intitulada: *“Base nacional curricular comum e o trato com os conhecimentos da cultura corporal na educação infantil”* Com o objetivo de sistematizar produções científicas recentes que visam contribuir com a organização do ensino da EF na educação infantil, Coutinho (2023), apresenta em sua pesquisa como objeto de estudo as possibilidades teórico-metodológicas de desenvolver o trato com o conhecimento da cultura corporal na educação infantil, utilizando como base explicativa o materialismo histórico-dialético, fundamentado na pedagogia histórico-crítica, na psicologia histórico cultural e na proposição crítico-superadora, para assim confrontar algumas posições da BNCC na primeira etapa da educação

básica e ainda estudar as possibilidades de olhar para a cultura corporal para além da BNCC.

Em um primeiro momento a autora discorre sobre o desenvolvimento do psiquismo na criança, como sendo determinado pela existência social. Assim, ela ressalta que o processo de humanização da criança acontece mediante a sua interação com o meio social, e ao se inserir na escola, a criança precisa aprender a se relacionar com a cultura historicamente produzida para que possa se apropriar dessa cultura e conseqüentemente do mundo.

Neste estudo fica explícito que a apropriação dos signos sociais e a conseqüente transformação da estrutura dos processos funcionais da criança, que estão ligados às capacidades cognitivas, emocionais e sociais, como por exemplo a capacidade de se-comunicar, colaborar e compreender normas e valores sociais, irão contribuir para a superação e modificação da natureza interna da criança, evidenciando que o desenvolvimento do psiquismo é também resultado de ações educativas intencionais.

Coutinho (2023), se fundamenta em Saviani (2013), para defender o ensino da cultura corporal na educação infantil, destacando a necessidade de o professor de EF, se apropriar dos conhecimentos da cultura corporal, para que consiga escolher e selecionar a forma mais adequada para desenvolver este conteúdo com as crianças. Desta forma, a autora considera a proposição crítico-superadora como a mais avançada no trato com o conhecimento da cultura corporal por três razões:

- 1) O fato de a proposição ter a cultura corporal como objeto de estudo e suas práticas como conteúdo;
- 2) A concepção de ser humano e sociedade considerada pela proposição;
- 3) O projeto de escolarização proposto pela proposição, que permite uma materialização do currículo.

Neste contexto, a autora utiliza uma citação de Coletivo de Autores (1992), para enfatizar o fato de a proposição crítico-superadora em sua essência ser formulada a partir de uma concepção de PPP que direciona o trato com a cultura

corporal enquanto conhecimento para uma formação humana omnilateral dentro de um currículo ampliado, tendo a mudança social como finalidade.

Em um segundo momento Coutinho (2023), apresenta algumas inconsistências da BNCC, destacando principalmente o fato de o documento estar alinhado às instituições como o banco mundial e seus ideais de fortalecimento do capital. Porém, vamos adentrar mais especificamente naquilo que se conecta com o objeto de estudo e tema da pesquisa.

A autora apresenta um tópico onde analisou a BNCC, EF e a educação infantil e sua organização, olhou para as propostas e imposições da BNCC, observando o eixo interações e brincadeiras que por sua vez, segundo a autora, da forma como é apresentado no documento influencia uma abordagem construtivista, tentando através dos direitos de aprendizagem garantir a intencionalidade pedagógica.

Coutinho (2023), destaca que a BNCC para a educação infantil só se relaciona com a EF e com os conteúdos da cultura corporal através do campo de experiência Corpo, Gestos e Movimentos e apresenta os objetivos de aprendizagem apontados no quadro a seguir.

Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o campo de experiência Corpo, Gestos e Movimentos (adaptado da BNCC)

Crianças Pequenas (de 4 anos – 5 anos e 11 meses)
Criar com o corpo formas diversas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, em situações do cotidiano e brincadeiras.
Demonstrar controle e adequação do uso do corpo em jogos, contação de histórias, atividades artísticas e brincadeiras.
Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em jogos, atividades artísticas e brincadeiras.
Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.
Coordenar habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Campos de experiência: efetivando direitos de aprendizagem na Educação Infantil; Retirado de Coutinho (2023).

Logo após, o documento apresenta as aprendizagens a serem alcançadas pelas crianças.

Quadro 3 - Aprendizagens esperadas para o campo de experiência Corpo, Gestos e Movimentos (adaptado da BNCC)

Crianças Pequenas (de 4 anos – 5 anos e 11 meses)
Brincar de esconde, de pique, de siga o mestre. Andar como robôs, zumbis e de outros jeitos.
Participar de jogos que envolvam orientar-se (em frente, atrás, no alto, embaixo), em resposta a comandos
Teatralizar Histórias com gestos e expressões. Usar fantoches e confeccionar cenários e figurinos.
Incluir em jogos desafios motores (jogar futebol com uma bola menor) ou conteúdo simbólico (pega vira “pega-monstro”).
Dançar , imitar, criar e coordenar movimentos, explorando o espaço e as qualidades do movimento.
Descrever , avaliar e reproduzir apresentações de dança e outras expressões da cultura corporal (circo, esportes, mímica, teatro).

Fonte: Campos de experiência: efetivando direitos de aprendizagem na Educação Infantil; Retirado de Coutinho (2023).

Coutinho (2023), salienta que os quadros apresentados acima servem como instrução, porém, não apresentam conteúdos, apenas direcionam orientações para o movimento como objetivo e o movimento como resultado.

A autora ainda destaca, que a estratégia da proposição dos campos de experiências da BNCC é a de extrair o conhecimento científico como eixo articulador do currículo, o que, por sua vez, acaba afastando as crianças dos conhecimentos da realidade objetiva.

Assim sendo, ela finaliza apresentando os aspectos positivos da BNCC e destaca o fato de o documento se conectar com alguns elementos da cultura corporal como a ginástica, a dança, os jogos e as brincadeiras através de ações propostas nos quadros supracitados.

Na sequência a pesquisa de Coutinho (2023), trata das possibilidades na organização do trabalho pedagógico através da proposição crítico-superadora na educação infantil, apresentando quatro princípios curriculares conforme segue:

- 1) **Da síncrese à síntese (da aparência à essência):** que significa inserir ações pedagógicas intencionais que transcendam o conhecimento tácito através dos conhecimentos da cultura corporal, garantindo que além do desenvolvimento que ocorre espontaneamente de acordo com aquilo que é biológico da criança, seja proporcionado um desenvolvimento mediado, sistematizado através das práticas da cultura corporal;
- 2) **Simultaneidade dos conteúdos:** que salienta a necessidade de assegurar na organização curricular a visão de totalidade acerca dos temas abordados, indo além do simples movimento, integrando aspectos como expressões, lazer, saúde, questões simbólicas, históricas e sobretudo sociais;
- 3) **Ampliação da complexidade do conhecimento:** aqui Coutinho (2023), ressalta a importância de proporcionar a apropriação do conhecimento mediante a sucessivas aproximações, estimulando a compreensão através do confronto de ideias e da necessidade de resolução de problemas;
- 4) **Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos:** utilizando-se das ideias de Coletivo de Autores (1992), Coutinho (2023), defende a apresentação do desenvolvimento histórico da cultura para que as crianças compreendam as relações sociais e se percebam enquanto sujeitos históricos.

Neste estudo, ficou concluído que uma base histórico-crítica pode explicar e orientar as atividades de ensino na educação infantil, entendendo a cultura corporal enquanto conhecimento a ser tratado na EF, e defende a proposição crítico-superadora como método para ensino de EF nesta etapa da educação básica.

Em uma pesquisa de natureza qualitativa, com o título: *“O ensino da educação física na educação infantil: contribuições acerca do objeto de estudo atletismo”* apresentando como objeto de estudo a cultura corporal, trazendo a prática pedagógica da Educação Física na escola como problemática, Ferreira (2024), buscou identificar os conhecimentos específicos da cultura corporal e sua possível conversão em objetos de ensino da disciplina na escola, relacionando objeto de pesquisa com objeto de ensino.

Diante do exposto, o autor se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para buscar a compreensão do saber elaborado convertido em saber escolar, através do ensino do conteúdo atletismo nas aulas de Educação Física escolar na educação infantil. Dessa forma, o autor pautar sua pesquisa na teoria do Materialismo Histórico-Dialético e nos estudos sobre a relação entre a EF e a PHC visando destacar suas contribuições para o ensino da EF na educação escolar.

Em um primeiro momento Ferreira (2024), propõe uma discussão sob a perspectiva da PHC, a respeito do papel essencial da educação para formação humana. O autor aponta as concepções neoliberais de educação presentes nos documentos legislativos que orientam os currículos escolares e evidencia o fato de a educação escolar pública geralmente não ter a intenção de promover nos alunos a apropriação dos conhecimentos necessários para uma devida humanização e compreensão crítica da realidade.

Neste contexto, o autor destaca a visão de mundo, chamada por ele de “concepção de mundo” materialista, histórico e dialética ser constituída por conhecimentos e posicionamentos que valorizam a vida em sociedade e as relações sociais e todos os aspectos que as envolvem. Deixa explícito que o trabalho educativo fundamentado na PHC necessita selecionar e organizar os conteúdos escolares, para que seus conhecimentos possam proporcionar aos alunos a apropriação de saberes necessários para sua humanização e compreensão da realidade de forma crítica.

Ferreira (2024), finaliza esta primeira parte destacando que a efetivação da BNCC em caráter legislativo prioriza uma formação tecnicista e instrumental ao direcionar para o desenvolvimento de habilidades e competências, esvaziando os currículos escolares.

Em um segundo momento Ferreira (2024), faz uma análise sobre as contribuições do ensino da EF para a formação humana, baseando-se nas ideias de Saviani (2007), e evidencia que por meio de seus conteúdos presentes na cultura corporal a EF possibilita o desenvolvimento integral do ser humano. O autor pontua sobre o fato da apropriação e objetivação dos conteúdos da cultura corporal fornecerem subsídios para se construir uma compreensão crítica da sociedade. Ainda destaca que os professores e professoras precisam dominar os conteúdos e a

base teórica da área, em todos os níveis da educação básica para que possam garantir que ocorra uma apreensão da história condensada na cultura corporal, assim como possibilitar um tratamento rico acerca das questões nucleares da existência humana visando uma emancipação dos alunos.

O autor prossegue para o próximo tópico onde discorre sobre o ensino dos conhecimentos específicos da EF na escola. Dessa forma, Ferreira (2024), se fundamenta em: Coletivo de Autores (2012); Escobar (2012); Lavoura (2020); Nascimento (2014) e Saviani (2013).

O autor inicia apresentando a cultura corporal como objeto de ensino e conhecimento da EF escolar, e que a compreensão sobre cultura corporal acontece preponderante à sua aparência, visível através de suas práticas corporais. Evidencia que essas manifestações corporais são contempladas por atividades humanas objetivadas, o que torna como essencial a análise e sistematização para que se possam estabelecer critérios para a seleção dos conteúdos e seus conhecimentos a serem ensinados, inclusive para a educação infantil.

Ferreira (2024) destaca que dessa forma a EF conseguiria reivindicar o ensino da cultura corporal buscando a construção e concretização de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste contexto, o autor aponta que os conteúdos escolares estão vinculados a uma concepção de mundo, assim, nos cabe o processo de investigar e identificar os conteúdos presentes em cada uma das práticas da cultura corporal e suas possibilidades de tratamento para cada uma das etapas da educação básica.

Ferreira (2024) continua enfatizando que a concretização da prática pedagógica nas aulas de EF pressupõe a conversão da cultura corporal em conteúdos que precisam ser ensinados para a formação dos egressos em uma perspectiva progressista. Destaca o fato de que na proposição crítico-superadora da EF escolar os “valores sociais” devem estar presentes no âmbito das questões valorativas dos conteúdos de ensino, e que no caso da educação infantil os princípios de seleção dos conteúdos e os princípios metodológicos que constituem a composição do currículo, irão direcionar as possíveis e necessárias adequações.

Ao apresentar algumas possibilidades de práticas pedagógicas para o ensino da EF na educação infantil, mediante a uma revisão sistemática nas bibliotecas

digitais, Ferreira (2024) apresenta um questionamento sobre como compreender as diferenças entre um trabalho pedagógico em que o objeto de ensino seja o movimento corporal e outro em que o objeto de ensino seja a cultura corporal? Uma vez que a proposição crítico-superadora luta há 30 anos para superar essa visão do movimento como objeto de ensino.

Neste contexto, Ferreira (2024) responde esta pergunta através da fundamentação utilizada para o desenvolvimento da unidade didática que foi a proposta de intervenção da sua pesquisa, buscando discutir possibilidades de organização do ensino do atletismo na educação infantil a partir de uma experiência objetiva, visando interpretar o atletismo como objeto de ensino que integra a cultura corporal, ou seja, uma intervenção que supere as experiências empírico-sensoriais.

Dessa forma, a unidade didática apresentada foi organizada para contemplar a estruturação do percurso de ensino de acordo com o sugerido pela proposição crítico-superadora (prática social; problematização; instrumentalização; catarse). O autor finaliza destacando que ter a cultura corporal como objeto de ensino, significa entender que as práticas pedagógicas de ensino da EF na educação infantil precisam proporcionar às crianças o engajamento nas práticas da cultura corporal, para que elas possam construir e reconstruir as ações criadoras que foram historicamente constituídas nestas práticas, atribuindo objeções, significações à essas ações.

Ferreira (2024), ainda pontua que, o sentido lúdico neste contexto deve buscar incentivar a criatividade humana, com o objetivo de formar criadores de cultura. Neste estudo ficou concluído que, a cultura corporal como objeto de estudo da EF escolar possibilita reconstruir as relações sociais essenciais dos elementos históricos que compõem as práticas da cultura corporal, e que a cultura corporal serve como referência para direcionar o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de EF na educação infantil.

Assim sendo, tomando como base os dois últimos estudos aqui apresentados de Coutinho (2023), e Ferreira (2024), é possível considerar que ambos os estudos apresentam possibilidades para organização do trabalho pedagógico fundamentadas pela proposição crítico-superadora na educação infantil.

Enquanto Coutinho (2023), mostra os quatro princípios curriculares a serem considerados para orientar as atividades de ensino na educação infantil, Ferreira (2024), destaca os princípios norteadores para a análise, seleção, sistematização e tratamento dos conteúdos para que se possa converter os conhecimentos da cultura corporal em conhecimentos a serem ensinados.

A pesquisa de Ferreira (2024), também corrobora com as demais mostradas anteriormente, sobre as dificuldades apresentadas por professores e professoras em relação ao conhecimento sobre a cultura corporal e seus elementos, como evidenciou Pereira (2020), os erros na forma de conceituar e considerar a cultura corporal; Antonio (2021), as dificuldades em reconhecer e conceituar as características do jogo como objeto da cultura corporal; ou ainda a falta de conhecimento apresentado sobre a teoria que fundamenta a cultura corporal e seus conteúdos, explicitada por Xavier (2022); e ainda o exposto por Coutinho (2023), que os professores e professoras precisam se apropriar dos conhecimentos da cultura corporal para que possam selecionar e desenvolver seus conteúdos na educação infantil.

Assim sendo, fica explícito que os estudos apresentados sustentam mutuamente evidências sobre as dificuldades em conceituar e compreender os elementos da cultura corporal, bem como a teoria que fundamenta a cultura corporal enquanto, segundo Coletivo de Autores (1992), área e conhecimento a ser tratado pedagogicamente.

Os estudos apresentados trazem perguntas investigativas que corroboram com esta pesquisa, com foco em analisar as contribuições dos percursos de aprendizagem da cultura corporal para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Mostrando as dificuldades dos professores e professoras em conceituar e considerar a cultura corporal e ainda de compreender as suas manifestações como fenômenos culturais.

Ademais, as pesquisas sustentam evidências de que além da falta de conhecimento sobre a teoria que embasa a cultura corporal, existe a falta de objetivos diretos e de intencionalidade pedagógica para com as manifestações corporais tematizadas nas aulas, que dificultam a construção de sentidos e significados para as experiências que são vivenciadas durante as aulas de EF na EI.

Favorecendo uma atuação docente reducionista, voltada para a recreação ou atividades de apoio, que não contribuem para uma apropriação crítica da cultura corporal e ou para o ensinar um saber com o fazer.

Assim sendo, diante da importância de uma correta compreensão sobre os elementos da cultura corporal, apresentam a necessidade de realizar formações continuadas para qualificação de professores e professoras responsáveis pelo componente curricular EF na EI.

3 RODADAS DA HISTÓRIA: UM OLHAR PARA A ORIGEM DO PROBLEMA

A participação da EF na educação infantil, ainda apresenta atuações limitadas por uma descaracterização dos seus saberes, quase sempre materializadas em um reducionismo pedagógico.

Tal contexto, de acordo com Gasparin (2002), favorece a transmissão de conteúdos, sem que seja considerado o conhecimento como fruto de um processo histórico-social, distanciando os estudantes da dimensão social do saber, e comprometendo a apropriação crítica.

É justamente neste contexto que se torna fundamental analisar a trajetória da EF escolar no Brasil. Compreender como a área se consolidou como componente curricular é essencial para identificar os desafios que ainda persistem na busca por uma prática pedagógica inovadora, que vá além da recreação ou de atividades de apoio à professora da sala, principalmente nesta etapa da educação básica.

3.1 A Educação Física na escola: memórias e narrativas corporais

Historicamente a Educação Física escolar passou por diversas modificações, no que diz respeito a sua caracterização, considerando as configurações do seu papel, objetivos e finalidades. Segundo Darido (2020), era comum a área não apresentar espaço para o ensino dos conceitos sobre as práticas corporais, se resumindo assim ao saber fazer, se voltando para o ensino dos movimentos e supervalorizando as experiências práticas. Dessa forma, para que possamos analisar e buscar compreender a dinâmica da Educação Física na escola, faz-se necessário um olhar para as correntes de pensamento e alguns fatores que historicamente influenciaram as práticas pedagógicas da área.

A Educação Física foi introduzida oficialmente nas escolas brasileiras, segundo Betti (1991) *apud* Darido (2012), em 1851, a partir da reforma Couto Ferraz, através de influências europeias, com foco na saúde, disciplina e preparo físico militar. Darido (2012), destaca que somente em 1920 os estados, mediante as suas reformas educacionais, efetivamente incluíram a Educação Física nas escolas,

denominada de “ginástica”, por sua vez, sistematizada pelos métodos ginásticos europeus.

Fundamentada pela concepção higienista, a principal preocupação era a promoção da saúde e higiene pessoal, tendo como influência a área médica e ainda a incorporação de elementos do treinamento militar visando controle e disciplina. Bracht (2001) *apud* Darido (2012), enfatiza que as sistematizações de exercícios utilizadas pela instituição militar, foram ressignificadas no plano civil através do conhecimento médico, com o objetivo de educar o corpo numa perspectiva nacionalista e produtiva.

Ainda de acordo com Darido (2012), tanto a concepção higienista como a militarista levavam em consideração a essência prática da Educação Física, sem apoio de algum tipo de fundamentação teórica. O que por sua vez, não explicitava a necessidade de dominar conhecimentos para se ensinar a Educação Física.

A própria busca do rendimento físico estava vinculada à tese da necessidade da capacitação física (a Carta Magna de 1937, gestada à luz do Estado Novo, falava em *adestramento físico!*) do trabalhador brasileiro visando qualificá-lo fisicamente para a construção de um projeto de sociedade brasileira, articulado ao modo de produção capitalista centrado no modelo industrial (Castellani Filho, 2013, p.14).

Foi nessa perspectiva que, durante muito tempo a Educação Física permaneceu estreitamente ligada e relacionada com o parâmetro da aptidão física, de modo que segundo Castellani Filho (2013), ao se falar em Educação Física, automaticamente se pensava em aptidão física, correspondente a uma promoção de saúde pensada através de aspectos puramente biológicos.

No final do chamado Estado Novo, governo ditatorial de Getúlio Vargas, apareceram novas tendências para o desenvolvimento do sistema educacional. De acordo com Barroso (2020), foi a partir daí que a Educação Física passou a olhar mais para o esporte, implementando o método chamado de Educação Física Desportiva que se concentrava no ensino dos movimentos e gestos técnicos das modalidades. A partir do golpe militar de 1964, ainda segundo Barroso (2020), foi que o esporte passou a ser ainda mais estimulado dentro da escola, com a finalidade de transformar o Brasil em uma potência esportiva, momento da história em que a Educação Física escolar era como um sinônimo de esporte.

Segundo Bracht (2013), essa esportivização da Educação Física, foi um fenômeno que influenciou a partir de então a formação dos professores, vinculando a Educação Física ao esporte, e seu papel dentro da escola era ensinar os esportes. O que ainda de acordo com Bracht (2013), fundamentava a prática pedagógica da Educação Física, sendo que, naquele momento, o núcleo gerador de sentido era o fenômeno esportivo que por sua vez, caracterizou a cultura da Educação Física como cultura esportiva. Essa perspectiva esportivista (mecanicista/tecnicista) também denominada de tradicional, predominou na Educação Física entre as décadas de 1970, 1980 e 1990 influenciando a sua prática pedagógica até a nossa atualidade.

Acerca do exposto, segundo Maffei (2019), a Educação Física teve sua trajetória guiada e marcada por diferentes correntes de pensamento, seguindo sempre um discurso hegemônico das diferentes áreas (médica, militar, política e esportiva) que foi refletido nas aulas dentro da escola. O que de acordo com Darido (2020), de certa forma alimentou um certo descontentamento por grande parte dos estudiosos, pesquisadores e professores da área, vinculados a instituições universitárias.

Os anos 1980 então ficaram marcados pelo início das críticas ao modelo tradicional até então dominante na Educação Física escolar, críticas que conforme menciona Darido (2020), deram início a um período de crise da Educação Física brasileira e foram importantes para impulsionar diversas modificações na nossa área. Para Castellani Filho (2013), este foi o início do momento de ruptura paradigmática em que se começou a pensar a Educação Física desvincilhando-a do paradigma da aptidão física, caminhando para a direção de uma natureza mais histórico-social.

Porém, essa crise de identidade iniciada nos anos 1980, assim como destaca Castellani Filho (2013), obrigou que a Educação Física buscasse por outros referenciais capazes de fundamentar a sua nova proposta, o que então desencadeou um novo sentido ao processo de formação profissional. E acabou por exigir mudanças de grande magnitude, em diversas dimensões da Educação Física, e que, segundo González (2020), acabaram por “tirar o chão” de grande parte dos professores, quebrando a cristalizada identidade pessoal, construída pelo processo

de formação, pelas próprias experiências e pela forte tradição da área atrelada à instituição esportiva.

González (2020), enfatiza que, essa desconstrução da tradição da área, foi eficiente em apontar o que não fazer nas aulas de Educação Física, mas, demorou a apresentar proposições consistentes que fundamentassem aquilo que se deveria fazer. E assim, enquanto alguns professores assumiram esse momento de ruptura como um processo de transformação, uma oportunidade de enriquecimento da prática pedagógica, uma abertura a novas possibilidades, outros por sua vez, se assumiram como diz González (2020), em um momento de afronta pessoal, que desvalorizava tudo aquilo que eles acreditavam e que fez parte de todas as suas experiências e do seu processo de formação, adotando então o abandono da função docente (rola-bola) como modelo de atuação.

Este abandono da função docente ou prática do rola-bola, ou ainda o termo proposto por Bracht (2013), fenômeno do desinvestimento pedagógico, fruto desse “vazio de sentido” resultante das críticas ao modelo tradicional e da desconstrução da identidade docente atrelada à cultura esportiva. Se colocou por muito tempo (e ainda se coloca) como uma das maiores problemáticas da Educação Física escolar e segundo González (2020), se apresentou como um problema estruturante da Educação Física e que muito aumentou a dificuldade de legitimação da nossa área dentro da escola.

3.1.1 Primeiro movimento: a cultura corporal em foco

Betti e Kuriki (2011), enfatizam que em uma dinâmica científica-pedagógica, na Educação Física, aconteceu um movimento, uma interação entre os autores das proposições teórico-metodológicas, que alimentou a continuidade da produção acadêmica. Chamadas por Betti e Kuriki (2011), de “as proposições teórico-metodológicas em movimento”, consistiram em diálogos, concordâncias, discordâncias, mas, sobretudo um “movimento no campo”, que orientou a área na direção da cultura.

Betti e Kuriki (2011), identificaram que nessa dinâmica, as caracterizações dos saberes específicos da EF, saíram de biológica, passando por antropológica-filosófica, seguindo então para a cultural.

No início, as proposições eram fundamentadas pela característica biológica, de acordo com Sorroche (2023), o corpo para a EF era entendido somente através das suas potencialidades físicas, sem que se considerasse a sua capacidade de expressão simbólica de cultura. Betti e Kuriki (2011), esclarecem que a finalidade da Educação Física era o desenvolvimento da aptidão física a partir de práticas esportivas e recreativas. Segundo Castellani Filho (2013), esta caracterização é resultante da relação paradigmática com o parâmetro da aptidão física, que manteve por tempos uma hegemonia inquestionável.

Nessa perspectiva Sorroche (2023), ressalta que a prática era considerada meio e fim da Educação Física, supervalorizando os aspectos meramente recreativos ou o rendimento esportivo, o que contribuiu para a popularização da área como “atividade”, influenciando assim, por muito tempo a visão reducionista da Educação Física, favorecendo a fragmentação dos seus conteúdos, facilmente encontrada em atuações pedagógicas da área até os dias de hoje.

Segundo Castellani Filho (2013), na busca por anunciar outras configurações de intervenção pedagógica, criou-se oportunidades de organização de novas teorias pedagógicas mais relacionadas com a sociologia e a filosofia da educação. Dessa forma, ainda segundo Castellani Filho (2013), a relação formada pela Educação Física com a Educação, denominada de “interlocução” foi fundamental para identificação da área com as ciências humanas, abrindo espaços para a reflexão crítica como parte do processo de ensino.

Dentro da característica antropológica-filosófica Betti e Kuriki (2011), salientam que a Educação Física passou a olhar para o desenvolvimento integral do educando, utilizando-se do movimento humano consciente, mediante a uma abordagem mais filosófica das práticas corporais.

De acordo com Medina (2013), os debates alimentados pela sociologia, antropologia e filosofia, foram “indispensáveis” para a construção de uma nova identidade para a Educação Física. Nessa visão integradora do ser humano no processo educacional, mais especificamente nas aulas de Educação Física,

segundo Dos Anjos (2013), considera-se perceber toda a complexidade humana e do seu processo de desenvolvimento, mediante ao movimento e ao sentido atribuído ao mesmo, contrariando a visão positivista do dualismo cartesiano.

Betti e Kuriki (2011), enfatizam que no decorrer deste processo, passou-se a considerar cada vez mais as relações entre o ser humano e a cultura, o que possibilitou uma ampliação sobre o entendimento e a visão de Educação Física. A área foi se apropriando desta cultura e caminhando ao longo do seu processo de transformação para que pudesse considerar mais a relação entre as pessoas e aquilo que culturalmente faz parte do cotidiano dos mesmos, relacionando as práticas corporais a toda simbologia atribuída às diversas formas de se movimentar e de considerar o corpo.

Neste contexto, surge a terceira caracterização do saber próprio da Educação Física, desta vez a cultural, sendo a cultura corporal, cultura de movimento ou a cultura corporal de movimento, que, são termos que apresentam a cultura como área de conhecimento e objeto de estudo para a disciplina, e segundo Betti e Kuriki (2011), colocam o se movimentar como ferramenta de comunicação com o mundo e ainda como forma e instrumento de construção e desconstrução de simbologias.

No que diz respeito à aproximação da Educação Física com a cultura, no contexto educacional podemos conceituar cultura como: “o resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (Coletivo de Autores, 1992, p.39).

A convivência social foi fundamental para a constituição de diferentes significados e representações sobre o movimento corporal, que resultou na construção de uma vasta produção humana, fruto das transformações e reelaborações empreendidas no decorrer do tempo. Nesse sentido podemos afirmar que o ser humano produziu uma cultura relativa ao corpo (Maffei, 2019, p.41).

Maffei (2019), ainda ressalta que uma parte dessa cultura produzida pelo ser humano que se relaciona com as práticas corporais, são oriundas de atividades básicas como andar, correr, saltar etc. que foram se configurando como práticas da Educação Física. Nesse sentido, fica explícito que a Educação Física foi se apropriando dessa cultura e reconstruindo a sua identidade ao longo da história.

A cultura cada vez mais passou a ser considerada como objeto da Educação Física escolar, segundo Maffei (2019), os debates iniciados na década de 1980 e intensificados na década de 1990, colocaram o conceito de cultura como um dos principais elementos da área. Ainda de acordo com Maffei (2019), os termos mais encontrados na literatura atualmente são: cultura de movimento, cultura corporal e cultura corporal de movimento.

O conceito de cultura como podemos perceber, recebe diferentes considerações e definições ao ser relacionado com a Educação Física, bem como a forma de contextualização das práticas relativas a essa cultura. Porém, para Maffei (2019), todos os termos apresentados se remetem aos sentidos e significados construídos historicamente pelo ser humano e atribuídos ao corpo e ao movimento.

Por influência da luta por um enriquecimento da qualidade pedagógica e da busca por uma Educação Física mais humana e integradora, dotada de um saber próprio, e conseqüentemente menos mecanicista e tecnicista, as proposições teórico-metodológicas que fundamentaram e fundamentam a presença e atuação da Educação Física na escola, foram assumindo diferentes concepções e correntes pedagógicas. Neste sentido, caminhando de acordo com o objeto de estudo e a fundamentação desta pesquisa, nos cabe um olhar mais aprofundado sobre a concepção progressista da EF.

3.1.2 Segundo movimento: a Educação Física progressista

Para Ghiraldelli Junior (1991), a Educação Física passa a apresentar um caráter progressista, ao se respaldar em fundamentos da pedagogia crítico-social dos conteúdos, em busca por uma “nova Educação Física”, ou seja, de novas possibilidades. Maffei (2019), destaca que a Educação Física progressista, se embasa nos referenciais teóricos das proposições críticas, e nos discursos de justiça e transformação social. Ainda segundo Maffei (2019), tais proposições buscam aproximar a área com os objetivos da instituição escolar, através da reflexão crítica, sobre o papel e as finalidades da Educação Física na escola. Ghiraldelli Junior (1991), ao se posicionar sobre os ideais da educação progressista enfatiza:

Entretanto, se lutamos por uma sociedade mais justa, se achamos que não adianta oportunidades iguais para todos sem as condições iguais de desenvolvimento das capacidades e aptidões, se somos contra a discriminação das crianças mais pobres na sala de aula ou na quadra de esportes, então precisamos optar por uma concepção progressista de educação (Ghiraldelli Junior, 1991, p.11).

Em seu livro “Educação Física Progressista”, publicado no ano de 1991, à luz do momento de anúncio do novo, do movimento renovador Ghiraldelli Junior (1991), considera que antes de se pensar na prática da Educação Física, é necessário se perguntar de que forma tal conteúdo pode ajudar o aluno a ser um cidadão mais crítico e atuante, contribuindo para a formação de uma sociedade menos alienada. Nessa perspectiva, o autor ainda expõe mais perguntas a serem realizadas pelos professores, como segue esta, crucial: “Por que a Educação Física higienista, militarista, pedagogista ou competitivista não são suficientes ou impróprias para um bom programa de Educação Física?” (Ghiraldelli Junior, 1991, p.11).

Ademais, Castellani Filho (2020), afirma que durante o referido momento de anunciar o novo, a ideia era justamente inovar, porém através de uma proposta capaz de provocar mudanças nas raízes da Educação Física, e consequentemente na sociedade. Ainda segundo Castellani Filho (2020), a área deveria passar a compreender a educação como um ato político, configurando sua ação pedagógica para possibilitar a apropriação pelas classes populares de um saber capaz de modificar a sociedade.

Referente ao exposto, no que diz respeito à Educação Física Progressista, segundo Maffei (2019), quatro proposições críticas se destacaram e se posicionaram para a noção de cultura, a sociológico-sistêmica, a crítico-superadora, a antropológica-cultural e a crítico-emancipatória.

Mesmo trazendo uma visão bem fundamentada, que agregou para área um caráter mais autônomo, possibilitando práticas pedagógicas não mais subordinadas aos interesses de áreas externas como foi no passado, e ainda mais conectadas com a função da escola, as proposições progressistas de acordo com Maffei (2019), não escaparam das críticas, sendo vistas como uma oposição ao esporte na escola e também à padronização física do corpo, além de serem consideradas como propostas não muito claras. Tais críticas podem ter sido construídas, pelo fato de as

proposições progressistas terem favorecido e fortalecido a ruptura paradigmática da Educação Física com as ciências biológicas e com o tecnicismo/esportivismo, colocando-se contrárias aos padrões e comportamentos sociais vigentes na época.

De acordo com Betti e Kuriki (2011), as proposições teórico-metodológicas não são estáticas, congeladas, mas sim são projetos em um movimento contínuo, em busca de uma legitimação dos princípios da Educação Física escolar. Ou seja, deve haver sempre um movimento em busca de inovação e novas possibilidades. Porém, apesar de importantes para o enriquecimento pedagógico, assim como para moldar a nova identidade da área numa perspectiva mais cultural e conectada com a emancipação humana através da transformação social, tais proposições ainda encontram resistência para se materializar nas aulas por parte dos docentes.

Sobre o exposto, foi realizado uma avaliação crítica e reflexiva das repercussões e perspectivas, sobre as proposições teórico-metodológicas para a Educação Física. Esse estudo de Betti e Kuriki (2011), comparou os relatos da literatura com entrevistas feitas aos principais autores e colaboradores dessas proposições, assim como do movimento renovador. Os entrevistados foram: João Batista Freire, Celi Z. N. Taffarel, Lino Castellani Filho, Valter Bracht, Elenor Kunz e Jocimar Daólio.

Betti e Kuriki (2011), concluíram que existe uma lacuna entre o real contexto em que estas proposições foram elaboradas e a realidade atual na qual os professores estão inseridos.

O que por sua vez, ainda de acordo com Betti e Kuriki (2011), mostra uma necessidade de conexão entre as teorias e a realidade educacional, visando apresentar essas proposições aos novos professores e criar novas possibilidades de inovação pedagógica. Seria então importante compreender as características das proposições progressistas, para podermos articular novas propostas.

Assim sendo, é indispensável que possamos analisar e refletir sobre essa dinâmica, e respectivamente sobre o papel do professor pesquisador para articulação da perspectiva crítica com a realidade pedagógica.

Neste contexto, se a perspectiva crítica se apresenta com o objetivo de promover uma transformação social, o docente, deve estar alinhado e preocupado

com esse objetivo, e essa conexão poderá acontecer mediante à um processo de reflexão para ação.

Os desafios e resistências encontrados na materialização das proposições progressistas da Educação Física, como apontam Betti e Kuriki (2011), revelam uma lacuna entre a teoria e a prática docente. Nesse cenário, o papel do professor pesquisador torna-se essencial, pois é justamente por meio da investigação crítica de sua própria prática que o docente pode construir pontes entre os referenciais teóricos e a realidade concreta da escola. Ao assumir uma postura reflexiva e científica, o professor não apenas enfrenta as barreiras impostas pela tradição e pelas condições institucionais, mas também contribui para a inovação pedagógica e para a consolidação de uma Educação Física comprometida com a transformação social.

Segundo So (2023), a noção de professor pesquisador de Lawrence Stenhouse (1993), pode estimular o docente a investigar sua própria prática didático-pedagógica e a compreender seu ambiente de trabalho como um espaço de experimentação e reflexão. Para Coletivo de Autores (1992), uma nova abordagem da Educação Física, só acontecerá mediante uma nova concepção de atuação docente. Dessa forma, ainda de acordo com So (2023), essa investigação do professor pesquisador possibilitará uma análise profunda sobre as proposições teórico-metodológicas, assim como de suas perspectivas, orientando sua prática pedagógica.

Portanto, os conteúdos da cultura corporal a serem incorporados no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com Coletivo de Autores (1992), devem despontar da concretude e dinâmica do mundo do aluno, visando a compreensão da realidade social e um novo entendimento, uma releitura fundamentada em referências cada vez mais diversificadas. O papel do professor pesquisador na perspectiva crítica, é assim como menciona So (2023), o de buscar por rigor científico para sua fundamentação, orientada pelos raciocínios científicos, em constante diálogo com as demandas do campo e com o compromisso da transformação social.

Compreende-se que é preciso apostar nos professores. Bracht (2013), enfatiza que, o processo de transformação da prática pedagógica, por envolver

seres humanos, é difícil e complexo, pois os docentes possuem particularidades e cada um a sua história de vida. Neste contexto, para Medina (2013), é o grau de consciência dos docentes que irá garantir ou não, que os objetivos, os conteúdos, os métodos possam ser apresentados de acordo com uma perspectiva crítica, alinhada com a função social da EF.

Entendo que o movimento crítico da educação ou de alguns de seus segmentos foi levado a uma revisão metateórica no tocante à teorização educacional em decorrência, também, da constatação de que a prática pedagógica (agora entendida como intrinsecamente política) resiste mais à mudança do que aquele “otimismo” inicialmente supunha. Isto é, fez-se a dura constatação de que, para mudar a prática pedagógica dos professores, não basta escrever diretrizes educacionais para uma rede de ensino dizendo que a prática pedagógica daquele momento em diante deve basear-se na “pedagogia histórico-crítica”; nem mesmo é suficiente promover debates para e com os professores sobre essa “nova pedagogia” (Bracht, 2003. p.104).

Neste sentido, para Mezzaroba (2016), a formação de professores deve preocupar-se com as possibilidades de formar docentes que atuem no trato de fenômenos sociais como violência, respeito, meio ambiente, consumo, questões de gênero, sustentabilidade, economia, entre outros. Pois, uma perspectiva crítica, assim como menciona Medina (2013), só vai se materializar no processo de ensino e aprendizagem, quando os docentes assumirem um compromisso de justificar o papel transformador da EF, dando para a disciplina uma identidade alinhada com tal perspectiva. Por isso, é preciso apostar nos professores e em sua formação.

3.1.3 Virando o Jogo: da recreação à crítico-superadora

Segundo Castellani Filho (2013), o movimento renovador, teve seu início em um momento de oxigenação e redemocratização da sociedade brasileira, em que se rearticulavam movimentos sociais, populares, políticos e educacionais, mediante a saída dos militares do poder. E a Educação Física também passou a refletir e repensar os seus papéis, objetivos e finalidades ao longo de sua trajetória na escola e na sociedade. Certo era que o jeito que ela vinha sendo não se coadunava com o país que se forjava em princípios democráticos (Castellani Filho, 2013, p.15).

Esse momento ficou marcado como o de início da luta por novas possibilidades pedagógicas, em que a área quebrou as correntes estabelecidas

pelas instituições médica, militar e esportiva. De acordo com o que ressalta Castellani Filho (2013), foi então que se começou a questionar a lógica que nos impedia de pensar a Educação Física de forma contextualizada, rompendo com a visão então fundamentada pelo eixo paradigmático.

Na segunda metade da década de 1980, após a euforia da redemocratização, outro momento começa a emergir. Segundo Castellani Filho (2020), iniciou-se um momento de anúncio do novo, apresentando novas possibilidades de intervenção pedagógica para a EF.

Ainda segundo Castellani Filho (2020), houve um fortalecimento da corrente de pensamento histórico-crítica na Educação Física brasileira, e as ações pedagógicas começaram a ser consideradas como um ato político, voltadas para a transformação social. Castellani Filho (2020), conclui que as pessoas ao serem consideradas como sujeitos das relações e práticas sociais, mediante a apropriação de saberes “socioculturais” estariam mais direcionadas para mudanças estruturais na sociedade.

Nesta perspectiva, a Proposição Crítico-Superadora (PCS) foi difundida no livro Metodologia do Ensino de Educação Física, de Coletivo de Autores (1992), propondo uma ruptura com os modelos tecnicista e esportivista, ancorados em um viés biológico e direcionando para uma prática pedagógica mais conectada com a cultura e voltada à transformação social.

Tal proposição apresenta segundo Maffei (2019), como áreas de fundamentação teórica a pedagogia e a filosofia da educação, apoiada nas teorias contra hegemônicas, e nos conhecimentos de Libâneo e Saviani, embasados no materialismo histórico-dialético.

Albuquerque e Taffarel (2020), afirmam que em oposição à prática pedagógica tradicional, no campo da Educação Física, a proposição crítico-superadora, propõe uma reflexão sobre a articulação entre realidade e prática social como fundamento dos processos educativos. Ou seja, as autoras sugerem que, uma educação transformadora exige romper com paradigmas tradicionais e incorporar uma visão mais integrada e crítica do ser humano e da sociedade.

Para Maffei (2019), a PCS propõe uma reflexão pedagógica necessária não só para a construção do PPP, mas também para a elaboração dos planos de ação,

em que se deve possibilitar a reflexão crítica dos elementos culturais. Neste sentido, os processos de ensino à luz da PCS, devem superar práticas pedagógicas que possam limitar a compreensão crítica da realidade.

Por sua vez, para a PCS a educação deve ser vista como um fenômeno articulado com a prática social, ou seja, com os contextos históricos, culturais, políticos e filosóficos em que está inserida. Em relação às práticas da cultura corporal a serem tematizadas pela EF na escola, Coletivo de Autores (1992), sugerem que a ideia é articular as ações, com aquilo se pensa sobre elas e com os sentidos que aquelas ações podem apresentar, aproximando os alunos de uma percepção de totalidade sobre as atividades.

Assim, a PCS nos convida a revisar os referenciais teóricos que sustentam a educação, incluindo suas dimensões filosóficas, científicas, políticas e culturais. De acordo com Coletivo de Autores (1992), a aula deve, através de situações pensadas e planejadas, aproximar o aluno da apreensão do conhecimento específico da EF e dos vários aspectos das práticas relacionados com sua realidade social.

Neste sentido, Albuquerque e Taffarel (2020), utilizando-se das ideias de Leontiev, explicam como os motivos humanos socialmente construídos orientam as ações, sendo estes sentidos importantes para influenciar e reorganizar as relações sociais. O que, nos permite compreender a cultura corporal como prática pedagógica transformadora.

Segundo Coletivo de Autores (1992), a PCS entende que os sentidos atribuídos às práticas corporais (lúdicos, estéticos, agonísticos etc.) não são neutros, mas derivam das experiências concretas vividas no modo de produção e no modo de vida. Ou seja, são construções sociais que podem ser problematizadas e transformadas. Dessa forma, para Albuquerque e Taffarel (2020), esses sentidos, abstraídos das experiências vividas são exemplos de motivações que direcionam a construção de atividades ligadas à cultura corporal.

A PCS de acordo com Coletivo de Autores (1992), apresenta a cultura corporal como área e conhecimento a ser pedagogicamente tratado pela EF na escola, e ainda, a expressão corporal a ser considerada como linguagem social e histórica. Segundo Maffei (2019), é dessa forma que ela se opõe ao modelo tecnicista tradicional e esportivista, focando principalmente na valorização das

individualidades dos temas e na visão de totalidade, ao tematizar as práticas da cultura corporal.

Ou seja, tal proposição busca superar a fragmentação dos conteúdos propostos, em que cada uma das práticas ao ser tematizada, deve ser contextualizada de uma forma que possibilite a conexão entre todos os elementos, desde os históricos, sociais e culturais até os biológicos, promovendo a compreensão e uma aprendizagem ampla sobre o tema. E ainda, que as particularidades, os sentidos e significados culturalmente construídos sobre aquela determinada prática, sejam evidenciados. Maffei (2019), ainda destaca que, o materialismo histórico-dialético é a base epistemológica dessa proposição, propiciando uma análise da realidade, visando conhecer os aspectos históricos para que se possa pensar em práticas sociais.

Assim sendo, diante da importância da construção de fundamentos para uma reflexão mais consciente, para podermos melhor analisar propostas pedagógicas que apresentem práticas inovadoras que possam contribuir para aumentar a legitimidade da área nesta etapa da educação básica, pautadas pela ação-reflexão-ação e conectadas com o papel da escola, iniciaremos um olhar sobre a função da Educação Física na educação infantil.

4 ENTRE REGRAS E TRANSGRESSÕES: A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A análise da trajetória da Educação Física escolar no Brasil, permite compreender que a Educação Física foi (e ainda pode estar sendo), influenciada e moldada por diferentes correntes de pensamento. No que diz respeito à Educação Física na educação infantil, isso acaba não sendo diferente, a atuação da área nesta etapa é algo considerado novo e que também apresenta práticas pedagógicas fundamentadas por diferentes visões sobre seus objetivos e finalidades.

4.1 Função da Educação Física na educação infantil

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade (Brasil, 1996). Desenvolvimento que contempla os aspectos físicos, motores, emocionais, sociais, e intelectuais da criança, além da ampliação de suas experiências (Martins, 2018). Esta etapa, assume por sua vez, significativa importância no cuidado e na educação para as crianças bem pequenas e pequenas (BNCC, 2018), assim como para a inserção na vida escolar e na disseminação cultural.

No contexto escolar, a Educação Física deve ser compreendida como um componente curricular que ultrapassa a simples prática de atividades físicas, seu papel é contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos. Para Fensterseifer e González (2018), a função da Educação Física na escola, é através dos seus conteúdos específicos, pensar e planejar formas de favorecer esta formação de cidadãos críticos e democráticos. Neste sentido, ainda segundo Fensterseifer e González (2018), em vez de se limitar à promoção de saúde, lazer ou esportes, a área deve ser pensada como espaço de construção de saberes, que dialogam com a cultura corporal, com as experiências de movimento e com os significados atribuídos pela sociedade.

Assim sendo, entende-se que o verdadeiro papel da Educação Física na escola, de acordo com Darido (2020), vai muito além do simples fazer, e tem como grande desafio proporcionar um saber com esse fazer, através da tematização do

seu conteúdo. Vale destacar o que menciona Fensterseifer e González (2018), que esse saber está relacionado às experiências corporais e às possibilidades do se-movimentar, e ainda por meio das representações sociais sobre a cultura corporal.

Dessa forma, a Educação Física na educação infantil, visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança através de experiências corporais e gestuais, como forma de expressão e linguagem, promovendo a sua integração no universo da cultura corporal, e ainda estimulando a construção de valores, desenvolvimento moral, ético e crítico colaborando para a desconstrução e reconstrução de culturas em nossa sociedade.

Ainda sobre a função da Educação Física na educação infantil, existe a necessidade de se considerar as finalidades educativas escolares, ou seja, a função da área deve sempre estar articulada com os objetivos e finalidades da escola, como instituição social. Entretanto, a participação da Educação Física nesta importante etapa da Educação Básica, segundo Ramires Costa *et al.*, (2017), vem proporcionando a abertura de diversas discussões. De acordo com Martins (2018), a concepção biologicista tem prevalecido nas práticas pedagógicas, configuradas principalmente com o cunho desenvolvimentista e psicomotor.

Ademais, ao analisarmos a atuação da Educação Física na educação infantil, podemos encontrar práticas pedagógicas compostas por atividades com caráter meramente recreativo, com o objetivo de ocupar e divertir as crianças. Não se trata de considerar que a Educação Física na educação infantil não deve ser divertida, até porque os aspectos lúdicos devem ser respeitados, mas sim em não deixar que o desenvolvimento das crianças em todas as dimensões seja algo subjetivo no processo de ensino, algo que acontecerá espontaneamente sem que haja mediações ou ações planejadas, com objetivos pedagógicos dentro das situações de ensino.

Outro exemplo para esse contexto, são as práticas pedagógicas influenciadas pela psicomotricidade, tão presentes na atuação da Educação Física na educação infantil, que segundo Darido (2012), não deixam claros os conhecimentos da Educação Física que se desejam construir nas aulas, o que por sua vez, abre espaço para que a área seja vista como instrumento de ensino de conteúdos de outras disciplinas.

A atuação da Educação Física na educação infantil, é algo considerado relativamente novo, pois a área se tornou componente curricular a partir da lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Básica (Brasil, 1996), sendo a partir de então necessário à sua integração a proposta pedagógica da escola em todas as etapas da Educação Básica, passando a compor os currículos da educação infantil.

Apesar de a LDB ter oferecido um maior status e iniciado um processo de reconhecimento sobre a importância da Educação Física para o desenvolvimento das crianças matriculadas nessa etapa, através da mudança no tratamento dado, anteriormente como atividade agora como componente curricular, como mencionam Impolcetto e Darido (2020), o que se mostrou como um caminho legal que não conseguiu garantir e ou legitimar de forma pedagógica a Educação Física como área educativa, ficando a área, ainda sujeita a uma “marginalização” ou “invisibilidade” favorecida por meio das lacunas existentes na legislação vigente.

Ainda sobre os aspectos legais, em relação aos documentos norteadores, Goes (2020), salienta que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998 não menciona a Educação Física. O documento apenas destaca saberes que se relacionam com a área, como conhecimento de mundo através da exploração de gestos e movimentos (Goes, 2020). Para Lazaretti (2020), o documento apresenta somente os objetivos e os conteúdos organizados por eixos, entre eles: movimento, identidade e autonomia, natureza e sociedade.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), De Oliveira e Prodócimo (2015), chamam atenção para o fato de o documento não citar a Educação Física, tampouco qual profissional deve atuar com a dimensão “afetivo-motora” e com os “deslocamentos e movimentos”. E segundo Lazaretti (2020), as diretrizes não apresentam áreas de conhecimentos, mas sim, orientam que as propostas pedagógicas devem ser elaboradas respeitando os eixos interações e brincadeiras.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), de acordo com Martins (2018), na parte que contempla a educação infantil, não menciona a Educação Física, assim como nos documentos que a antecederam por motivos da organização desta etapa não ser de maneira disciplinar, mas sim por

campos de experiências. Ou seja, a organização da Educação Infantil apresenta características específicas que a difere das demais etapas da educação básica, como por exemplo a indissociabilidade do cuidar e educar, e também a forma de estruturar conhecimentos e organizar conteúdos (Ayoub, 2001).

Segundo Mello *et al.*, (2016), corroborando com o RCNEI e DCNEI, a BNCC também salienta a centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras nos processos pedagógicos, o que evidencia a importância do movimento para o desenvolvimento das crianças, mas, alimenta uma invisibilidade para Educação Física como área especializada.

A BNCC de acordo com Lazaretti (2020), foi elaborada com o objetivo de definir o conjunto das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Segundo Callai, Becker e Sawitzki (2019), ela oferece princípios norteadores para elaboração de currículos e planejamentos escolares, de todo o país tanto nas redes públicas como privadas da educação. Assim sendo, para Impolcetto e Moreira (2023), vários documentos e políticas públicas, já apresentavam a necessidade de se criar e estabelecer conteúdos mínimos para uma educação comum e igualitária. E a BNCC tem como uma de suas finalidades atender a essa demanda.

Porém, mediante sua promulgação, alicerçada no discurso de igualdade educacional que segundo Zank e Malanchen (2020), foi organizado e articulado por instituições do setor privado, a BNCC chegou apresentando competências gerais por área e por componente curricular, em que cada um desses componentes possui unidades temáticas específicas, objetos de conhecimentos e ainda habilidades e competências decorrentes dos mesmos, e que, segundo Neira (2018), exprime uma preocupação com a qualidade do ensino por um viés tecnocrático, usando como justificativa o modelo de avaliações internacionais, padronizadas e articuladas com o mercado.

Zank e Malanchen (2020), constataram que a concepção de formação que direciona a BNCC, atende aos interesses da lógica do mercado e capital com ideais neoliberais, reforçando uma formação tecnicista e não para transformação social. Neste contexto, segundo Neira (2018), não favorecem a elaboração de currículos democráticos e democratizantes. Pela ausência de criticidade e pelas várias

incoerências e inconsistências, o documento é apresentado como o referencial nacional para reformulação dos currículos, o que por sua vez, trouxe a necessidade de a Educação Física repensar modificações em relação ao seu currículo.

Sobre o exposto, considerando os documentos norteadores para a educação infantil, pode existir uma certa dificuldade em se estabelecer a função da Educação Física nesta etapa da educação básica, e facilitar assim a existência de divergências sobre a forma de olhar para a atuação da área. Dessa forma, sobre essa necessidade de adequação do componente curricular na educação infantil, considera-se que:

[...] Educação Física é repensada no sentido de ampliar suas propostas de intervenção, visando não apenas legitimar-se como componente curricular obrigatório, mas também reestruturar o trato didático-pedagógico dos seus conteúdos, incluindo aqueles que tangenciam os campos de experiência da Educação Infantil propostos na base. (Silva *et al.*, 2019, p.9).

De acordo com De Oliveira e Prodócimo (2015), nesta etapa, o processo educacional deve ser tratado de forma global, considerando as múltiplas dimensões do conhecimento. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil deve proporcionar o desenvolvimento das crianças nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética, política e sociocultural (Brasil, 2010, p.19). Dessa forma, segundo Mello *et al.*, (2020), é necessário que o conhecimento culturalmente construído, seja representado continuamente por meio de diferentes linguagens, sobretudo a corporal, mas não somente. Ainda de acordo com Mello *et al.*, (2020), contemplar essas diferentes linguagens na atuação pedagógica, é indispensável para proporcionar experiências ricas, permitindo que as crianças possam se apropriar e construir conhecimentos.

Assim sendo, ainda considerando as reflexões de Mello *et al.*, (2020), o movimento na Educação Infantil deve ser visto não apenas como necessário para o desenvolvimento físico-motor das crianças, mas principalmente como capacidade de expressão e linguagem. Garanhani (2002), ressalta que o movimento intencional oferece meios para a apropriação de elementos importantes para compreensão e construção de significados e para a aprendizagem.

A Educação Física, nesse nível de ensino, deve ser orientada para educar a compreensão e o domínio das manifestações e práticas culturais construídas socialmente e valorizar e sistematizar “o movimento corporal da

criança no seu processo de apropriação da cultura e na construção do seu pensamento” (Garanhani, 2002, p.108).

Nesta perspectiva, para Ayoub (2001), a Educação Física na Educação Infantil, se configura num espaço de movimento em que a linguagem corporal se coloca como brincadeira, como forma de expressão e de desenvolvimento. A Educação Física na Educação Infantil, ainda segundo Ayoub (2001), deve criar situações e brincadeiras, em que as crianças entrem em contato com as diferentes manifestações da cultura corporal, dentro de ações educativas. E de acordo com Mello *et al.*, (2016), a BNCC apresenta que o corpo e movimento juntamente com os jogos e brincadeiras na educação infantil em suas abordagens devem valorizar os sentidos produzidos pelas crianças, numa perspectiva mais sociocultural.

Assim, a função da Educação Física na Educação Infantil para Corsi, De Marco e Ontañón (2018), não é a educação do corpo, mas sim tematizar e problematizar através da expressão corporal como linguagem, os conhecimentos e práticas da cultura corporal, utilizando-se das interações e brincadeiras como eixos estruturantes, respeitando os aspectos lúdicos e as características das crianças.

Segundo Maffei (2019), a função da Educação Física na escola será significativa quando, a mesma for considerada como uma área de conhecimento que atua com o movimento corporal através de atividades contextualizadas. Para Maffei (2019), as construções culturais são incorporadas nos conteúdos da disciplina e expressadas na forma de conhecimentos sobre o corpo, os jogos, os esportes, as danças, ginásticas e lutas.

Nesse sentido, o trabalho escolar com essa disciplina procura construir em conjunto com os alunos sentidos e significados a respeito desses elementos culturais. Para isso, há necessidade de contextualizar a relevância histórica, o significado social, as transformações ocorridas ao longo do tempo e a utilização da Educação Física na escola e sociedade, analisando-a, avaliando-a e recriando-a de acordo com as necessidades individuais e coletivas e aproximando o aluno das construções culturais (Maffei, 2019, p.163).

A esse respeito, para melhor compreensão dessas características, considera-se necessário, refletir sobre a organização dos conteúdos da Educação Física respeitando as particularidades da Educação Infantil.

4.1.1 Conteúdos da Educação Física na Educação Infantil

De acordo com a LDB a Educação Física é componente curricular obrigatório e deve compor os currículos de todas as etapas da educação básica (Brasil, 1996). Dessa forma, a Educação Física se coloca como uma disciplina escolar, dotada de um saber próprio, ou seja, responsável por conhecimentos específicos que devem ser ensinados para os alunos em um processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é necessário que a Educação Física como parte integrante dos currículos da educação infantil estabeleça os conteúdos da área que serão tematizados nesta etapa para as crianças bem pequenas e pequenas (classificação etária de acordo com a BNCC).

Em relação ao conteúdo a ser ensinado nas aulas de Educação Física na escola, “o que” ensinar se apresenta segundo Betti (2020), como um dos cinco elementos a serem considerados na construção do currículo, no PPP e nos planejamentos de ensino, sendo eles: o porquê (finalidades), o como (estratégias), o quando (momento), e o para quem ensinar (sujeitos). Porém, ainda segundo Betti (2020), o que ensinar (conteúdos) se coloca como o elemento de maior preocupação para professores e professoras, sendo este o “foco central” dos processos de ensino e aprendizagem.

Sobre a definição e escolha dos conteúdos, Rosseto Junior *et al.*, (2010), afirmam que para o planejamento das aulas de Educação Física na escola, existem inúmeras dúvidas e questionamentos sobre aquilo que verdadeiramente se deve ensinar. No caso da educação infantil, para Ayoub (2001), a falta de clareza sobre as suas próprias finalidades, alimenta essas incertezas e ainda cria divergências na forma de considerar a criança, e de pensar nesses conteúdos para que possam contemplar as diferentes linguagens. Ademais, os próprios documentos norteadores e diretrizes para educação infantil, de acordo com Lazaretti (2020), apresentam algumas divergências ou inconsistências em relação ao que se é anunciado sobre os eixos de trabalho e os conteúdos.

Segundo Lazaretti (2020), a educação infantil só começou a ter fundamentação e orientação para definição de conteúdos e elaboração dos

currículos, a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998).

Até então, a educação infantil era carente de documentos orientadores, como política nacional e, com isso, as práticas pedagógicas orientavam-se (e atualmente ainda se orientam!) por modismos, como datas comemorativas, listas de atividades, temas geradores, projetos, entre outros (Lazarretti, 2020, p.109).

Lazarretti (2020), ainda destaca que o RCNEI apresenta além de objetivos, conteúdos organizados por eixos de conhecimento e distribuídos por faixa etária, disponibilizados em três volumes: introdução, formação pessoal e social e conhecimento de mundo. Além de explicitar a finalidade da etapa como sendo a de: socialização e as experiências educativas que visam contribuir para o exercício da cidadania, nos quais valores, normas e atitudes são conteúdos fundamentais a serem aprendidos (Lazarretti, 2020). Dessa forma, o RCNEI de acordo com Lazarretti e Arrais (2018) *apud* Lazarretti (2020), deixa entendido que essa classificação de finalidade enaltece a valorização do brincar, da criança como sujeito e ser ativo, da singularidade de cada criança, do estímulo para espontaneidade, e de a felicidade fazer parte do processo de aprendizagem.

O RCNEI, ainda estabelece que os conteúdos devem abranger, além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem (Brasil, 1998). O que por sua vez, corrobora com as teorias que fundamentam as práticas inovadoras, sobre o fato de se considerar a visão de totalidade durante as tematizações, buscando superar a fragmentação dos conteúdos, conectando os elementos históricos, sociais, culturais dos temas de forma contextualizada e intencional.

Já sobre a seleção e escolha dos temas, o documento orienta que, devam oferecer um repertório que possa auxiliar o desenvolvimento das capacidades colocadas nos objetivos gerais. No entanto, considerando as características particulares de cada grupo e suas necessidades, cabe ao professor selecioná-los e adequá-los de forma que sejam significativos para as crianças (Brasil, 1998).

Em 2009 foi publicada a segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009). E segundo Lazarretti

(2020), ao contrário do RCNEI, as DCNEI não apresentam objetivos, tampouco conteúdos que devem ser ensinados, somente orientações para políticas públicas e propostas pedagógicas. Apesar de o RCNEI apresentar esses conteúdos, não podemos deixar de considerar que, estes conteúdos são apresentados para a educação infantil, e não especificamente para a EF, e que de acordo com Goes (2020), a apresentação visa contemplar os eixos movimentos, jogos e brincadeiras, sendo que a Educação Física em nenhum momento é mencionada.

Sobre o exposto, considera-se que pelo fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar, não há menção à disciplina Educação Física na BNCC, tampouco nos documentos que a antecederam (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) (Martins, 2018). Dessa forma, Segundo Martins (2018), o corpo/movimento e os jogos/brincadeiras se apresentam como os eixos que mais se aproximam com o objeto de estudo da Educação Física e assim contribuem para definição e escolha dos conteúdos a serem ensinados na educação infantil.

Porém, em relação ao exposto, segundo Daólio (2018), considerar que a Educação Física trata somente do movimento, acaba por ignorar a dimensão cultural, não olhando para toda a dinâmica sociocultural que explica as ações humanas, e fornecem sentidos ao movimento. Neste sentido, as ações docentes e práticas pedagógicas para a educação infantil, devem ser direcionadas para atender aos interesses expressos no PPP das escolas.

No clássico livro Metodologia do Ensino da Educação Física, os conteúdos da área apresentam uma interface com a cultura corporal. Coletivo de Autores (1992), consideram que a Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente, na escola, dos conhecimentos provenientes de uma área por eles apresentada como cultura corporal. Assim:

Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como: o jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (Coletivo de Autores, 1992, pag. 62).

Dessa forma, para Coletivo de Autores (1992), os alunos devem se apropriar dessa cultura corporal, e adicionar suas intencionalidades, suas motivações, através das significações objetivas então construídas.

Por sua vez, a BNCC (Brasil, 2018), apresenta os direitos de aprendizagem para a educação infantil que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se que segundo Coutinho (2023), podem orientar as práticas pedagógicas de forma a serem contempladas através dos campos de experiências, proporcionando a comunicação da criança com o universo social e cultural, assim como com as práticas da cultura corporal. E para que isso ocorra a EF pode se direcionar daquilo que apresenta Coutinho (2023), dos objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC, efetivando os direitos de aprendizagem com intencionalidade pedagógica.

No quadro 4, Pasqualini e Martins (2020), apresentam de forma sistematizada os conteúdos nucleares das experiências infantis percebidas para os diversos campos de experiências trazidos pela BNCC, a partir de uma análise histórico-crítica.

Quadro 4 - Conteúdos nucleares das experiências infantis

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	Conteúdos Nucleares das Experiências Infantis Identificados na BNCC (e documento complementar)	
	Área/ tema/ objeto de experiência	Conteúdos, recursos e atividades especificados
O eu, o outro e o nós	Identidade, alteridade e coletividade. Ciências da sociedade.	- hábitos de autocuidado, autoconhecimento, autoestima e autonomia; - construção de laços afetivos, senso de reciprocidade e interdependência; - regras de convívio social e fatores culturais e histórico-sociais presentes; - pertencimento étnico-racial, territorial/ comunitário e de gênero; - diferentes grupos sociais e culturais: seus papéis sociais, costumes, celebrações e narrativas).
Corpo, gestos e movimentos	Práticas selecionadas da Cultura Corporal (dança, jogos e brincadeiras, artes circenses, lutas, esportes e capoeira) Arte Dramática	- jogos e brincadeiras, culturas, estereótipos e preconceitos presentes nos jogos e brincadeiras; - possibilidades expressivas do corpo; controle e adequação do uso do corpo em atividades diversas; autonomia de movimentos e gestos (andar, correr, saltar, saltitar, arrastar-se, equilibrar-se, pegar, lançar, encaixar, empilhar, rasgar, amassar etc.); orientação espacial; - danças típicas da cultura de origem da

		criança; aprendizado de outras modalidades de dança; elementos expressivos na dança (postura corporal, expressões faciais etc.); apreciação da dança e criação de coreografias; - teatro de bonecos, fantoches, de sombras ou animação de objetos; elementos básicos de roteiros dramáticos; - Interdependência do movimento com problemas sociais como desigualdades, meio ambiente entre outros.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Língua materna/ Língua portuguesa	- modalidade oral (ou de sinais): formas sociais de comunicação (conversas, cantigas, brincadeiras de roda, parlendas, jogos cantados etc.); leitura de histórias; conteúdos culturais e histórico-sociais presentes nas histórias infantis; sonoridade da língua; - modalidade escrita: comportamento leitor; instrumentos e suportes de escrita; gêneros textuais; escrita do nome.
Traços, sons, cores e imagens	Artes Visuais Arte Dramática Música Literatura	- repertório musical (obras clássicas, populares, étnicas, cantadas ou instrumentais, folclóricas etc.), objetos sonoros, instrumentos musicais; características do som: duração, altura, intensidade, timbre; escuta ativa da música e criação musical; - brincadeiras cantadas, parlendas, rimas e jogos musicais e suas relações com a cultura; - atividades produtivas: desenho; pintura; colagem; fotografia; leitura de imagem; modelagem; escultura; - fundamentos das linguagens visuais: linhas, formas, cores, volumes, planos (horizontal e vertical), dimensões (bidimensional e tridimensional); - exploração de materiais como meio e suporte; procedimentos de utilização e organização de materiais; representação, expressão e apreciação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Conhecimentos sobre o mundo físico e social (ciências da natureza e ciências da sociedade) Conhecimentos matemáticos	- espaço geométrico e geográfico: orientação e percepção espacial, noções espaciais relativas a situações estáticas ou dinâmicas, noção de proporcionalidade, formas geométricas planas e não planas, representação do espaço, paisagem local e ocupação/uso do espaço nas cidades e no campo. - tempo físico e cronológico: categorias temporais: ritmos, duração, orientação e medição; relação entre tempo e espaço; noções de simultaneidade, sequência, mudança e permanência; noções de duração e intensidade. - quantificação: contagem, classificação, seriação, ordenação; medidas, comparação de massa, comprimento e quantidades, avaliação

		de distâncias; reconhecimento de números cardinais e ordinais, série numérica oral e sistema de numeração escrita; representação de quantidade. - relações e transformações: regularidades e irregularidades nos fenômenos físicos/naturais e socioculturais; noções de causalidade e transformação, identificação, reconhecimento e compreensão de mudanças nos objetos e fenômenos; transformação dos ingredientes nas práticas culinárias.
--	--	---

Fonte: Adaptado de (Pasqualini; Martins, 2020)

Segundo Pasqualini e Martins (2020), os campos de experiências apresentam conteúdos culturais e histórico-sociais, que podem contribuir e devem enriquecer as experiências apresentadas na EI, visando o desenvolvimento integral. Neste sentido, para melhor organização dos conteúdos a EF na educação infantil pode se fundamentar assim como menciona Coutinho (2023), pela estrutura da BNCC orientando os campos de experiências na condução do trabalho pedagógico.

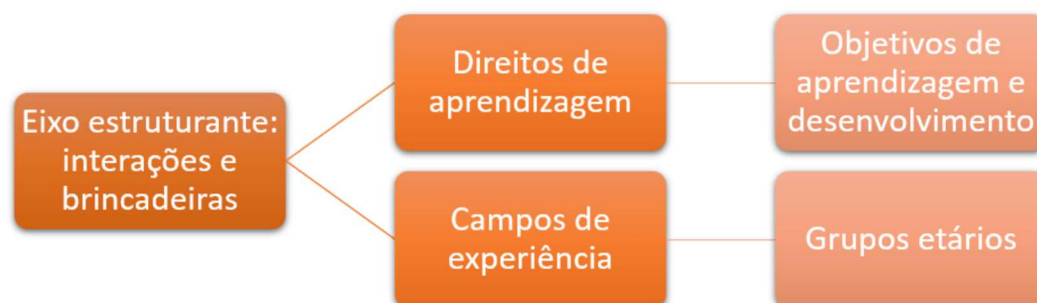
Coletivo de Autores (1992), ressaltam que, os conteúdos são indispensáveis para promover uma assimilação do contexto social e histórico das práticas corporais, e por isso a escola deve selecionar e analisar a origem destes, conhecendo aquilo que determinou a necessidade de seu ensino. Ademais, Pasqualini e Martins (2020), destacam que é o trabalho pedagógico que vai garantir a presença da riqueza cultural e humana nos processos de apropriação e objetivação que reconstituem a atividade histórico-cultural da humanidade. Evidenciando assim, a importância de se escolher os caminhos possíveis para organização e adequação das atividades na educação infantil.

A Educação Física é fundamentada segundo Daólio (2018), pelos conteúdos culturais relacionados à dimensão corporal: jogo, ginástica, esporte, dança, luta. Neste contexto, Pasqualini e Martins (2020), pontuam que os campos de experiências podem ser articulados com os conteúdos e compreendidos de acordo com uma proposta histórico-social. Assim sendo, Daólio (2018), ressalta que para que estes conteúdos alcancem todos os alunos, precisam ser disponibilizados respeitando as diferentes características e o processo de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Dessa forma, para Pasqualini e Martins (2020), apresentar os conteúdos com uma orientação histórico-crítica, respeitando o desenvolvimento da criança, poderá proporcionar que ela se aproprie de diferentes dimensões da existência humana, expressas nas produções culturais. A criança se instrumentaliza para também participar da construção histórica e social da humanidade.

De acordo com o exposto, compreende-se que o processo de ensino e aprendizagem na EI deve se estruturar nas interações e brincadeiras, e os direitos de aprendizagem poderão garantir o acesso a experiências educativas que respeitem a identidade, cultura, tempo e modo de ser das crianças. Já os campos de experiências irão orientar a organização curricular, estes por sua vez, se articulam com os grupos etários, reconhecendo que cada faixa etária tem necessidades e formas de aprender diferentes (bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas), direcionando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Figura 1 - Síntese da estrutura da BNCC na Educação Infantil



Fonte: Pasqualini e Martins (2020), elementos fundantes da BNCC para Educação Infantil

Neste sentido, a apropriação crítica das práticas culturais poderá ser construída ao longo da educação básica iniciando-se na EI, conforme destaca Maffei (2019), mediante a um processo de formação longitudinal, em que os elementos da cultura são apresentados de acordo com as características de cada uma das etapas da educação básica, respeitando o conhecimento e as capacidades dos alunos. Dessa forma, é importante que se busque por práticas pedagógicas para a EF na educação infantil, que apresentem os conteúdos considerando a cultura corporal enquanto conhecimento a ser tratado.

5 ENTRE JOGADAS E ESTRATÉGIAS: O JOGO ASSOCIADO AO PROCESSO EDUCATIVO

De acordo com Huizinga, em sua obra *homo ludens* (2013), o ser humano cria cultura por meio do jogo e a cultura advém da ludicidade, segundo ele, é no jogo e pelo jogo, que a civilização surge e se desenvolve. Ele ainda argumenta que o jogo é essencial para o desenvolvimento da civilização, pois oferece uma estrutura dentro da qual os seres humanos podem experimentar, competir, colaborar e criar cultura. Para Betti e Gomes-da-Silva (2019), o jogo se faz mediante a situações de movimento e esta se coloca como linguagem da criança, como forma de exploração e comunicação com o mundo. Huizinga (2013), sugere que muitas das atividades que consideramos sérias como a guerra, a política, a lei, a arte e até a ciência, têm suas raízes no jogo. Dessa forma, o jogo não é apenas um passatempo, mas uma atividade fundamental que permeia todas as esferas da vida.

O jogo na forma de situação de movimento segundo Betti e Gomes-da-Silva (2019), pode ser compreendido como um ambiente de comunicação rico em percepção e interpretação que estimulam respostas de acordo com as possibilidades do contexto. De acordo com Caillois (2017), o jogo através de disposições psicológicas proporcionadas por ele, pode desenvolver importantes fatores característicos de civilização. Neste sentido, acreditando que as regras e a espontaneidade presentes no jogo são fatores cruciais que moldam a sociedade, Huizinga (2013), descreve como essas mesmas características influenciam a criação e a manutenção das culturas humanas.

Segundo Caillois (2017), as estruturas existentes no jogo como a liberdade e invenção que acontecem dentro dos limites impostos, servem como modelo para condutas e instituições. Essa perspectiva muda a forma como vemos a importância do lazer e da ludicidade na nossa vida cotidiana e na nossa sociedade.

Ou seja, o jogo é parte da natureza humana, e diante do exposto, para Huizinga (2013), essas características compõem a teoria cultural do jogo e nessa teoria o jogo é fascinação que enfeitiça os seus jogadores, tem ritmo e harmonia, tem ar de mistério, tem tensão e alegria, tem prazer e divertimento. O que se

configura como a essência do jogo, e dessas características, o prazer e o divertimento se colocam como algo indissociável ao jogo.

Para Huizinga (2013), o jogo possui as seguintes características fundamentais: liberdade por ser uma atividade voluntária; evasão por se separar da realidade cotidiana; arrebatamento pela imersão e entusiasmo dos jogadores. E repercute ao seu término, sendo capaz de se tornar uma tradição, pela conservação cultural. Huizinga (2013), ainda destaca algumas características formais do jogo: o caráter desinteressado, a finalidade autônoma, a incerteza e o acaso, a sua excepcionalidade e ainda a ética pelo respeito às regras.

A ideia de jogo segundo Caillois (2017), muitas vezes se coaduna com as de Huizinga, pois o autor até o utiliza como base de fundamentação, Caillois (2017), discorda do ser desinteressado e menciona os jogos de azar, e agrupa os jogos em quatro grandes categorias em nível de organização e características:

- Categoria Agôn (sistemizado, treinável, que possibilita a realização de atividades de desenvolvimento de habilidades e capacidades físicas; e na forma de competição estruturada, com regras, equilíbrio, porém com a ideia de demonstração de superioridade por um dos lados, caracterizada pela rivalidade comum neste tipo de jogo.
- Categoria Alea (descontrolado ex. jogo de dados) cujo resultado depende exclusivamente do acaso, sem influência da habilidade dos jogadores;
- Categoria Mimicry (Jogos de encenação) Jogos que envolvem imitação ou representação;
- Categoria Ilinx (Jogos de vertigem, com forte relação com as emoções) que proporcionam sensações intensas e de perda momentânea de controle.

A categoria agôn, é a mais comumente encontrada em situações e atividades nas aulas de Educação Física escolar, principalmente as tradicionais/tecnicistas. Desta forma, ao assumirmos uma perspectiva crítica para fundamentar nosso recorte de observação sobre o jogo, pode ser importante nos aprofundar mais nesta categoria.

No agôn, além de o jogo se apresentar com um fim em si mesmo, utilizado como um instrumento de desenvolvimento atrelado a uma ideia mais biológica, para

Caillois (2017), muitas situações fora do contexto do jogo, também se pautam no agôn, a busca por superioridade, conquista de território e poder dominante nas guerras, o mérito argumentativo na competição simbólica entre narrativas jurídicas no direito.

Ainda utilizando-se das ideias de Huizinga (2013), o jogo está em toda parte, o autor cita a metáfora, o mito, o ritual e o culto, ainda o teatro e a literatura, a comédia. Acerca do exposto, o jogo não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Dessa forma, compreendemos ser importante olhar para o jogo e sua relação com a educação.

Brougère (2002), traz a reflexão sobre o fato de o jogo ser entendido como um momento de diversão, de distração, sem demais pretensões, sendo este tão associado à educação, que é algo estruturado em que existem intenções que parecem se desviar da lógica do jogo. Como por exemplo as intenções de se atingir o desenvolvimento de determinadas aprendizagens. O autor destaca o fato de o jogo ser associado à educação sob a forma de recreação, trazendo a seguinte pergunta: como dois termos que parecem se opor, atividade escolar e recreação, puderam ser associados? (Brougère, 2002. p.6.).

Caillouis (2017), complementa o exposto ao afirmar que o jogo se opõe a seriedade e ao trabalho, e ainda ao tempo que se é empregado em sua forma de gratuidade, característica fundamental para o jogo. Para responder tal pergunta Brougère (2002), se vale da ideia de que esta associação emerge de uma construção social que modifica a estrutura do jogo para integrá-lo às possibilidades educativas. O autor destaca o que chama de novas práticas lúdicas, em que são realizadas modificações na imagem que se pode fazer do jogo, para alcançar seu potencial educativo. Eleger a situação de movimento para educar é coerente com a condição existencial das crianças, cuja característica primordial é a movimentação (Betti e Gomes-da-Silva, 2019).

O que corrobora com o exposto por Caillois (2017), das intenções de se fazer do jogo uma ferramenta de desenvolvimento das pessoas através da cultura e da educação moral. Porém, Brougère (2002), ressalta que uma vez que o jogo e seu aspecto lúdico é associado à prática educativa, este não deve por sua vez ser

limitado à recreação, tampouco desprovido de objetivos e de intencionalidade pedagógica.

Não nos enganemos: não é o jogo que é educativo, é o olhar que analisa diferentemente a atividade da criança, com novas noções e novos valores (Brougère, 2002). Para Betti e Gomes-da-Silva (2019), independente do seu formato o jogo no contexto educativo, deve estar conectado com as finalidades da educação escolar, na direção do perfil de formação dos alunos. Para isso, deve se considerar os modos de ser, de pensar, de conviver, de conhecer e apreciar, de usufruir e de agir. Assim sendo, o jogo associado à educação para França e Santos (2023), pode transformar a ação educativa buscando novas possibilidades, que além de construir conhecimentos permitam que a criança seja criança, considerando todos os aspectos, cognitivos, físicos, emocionais, sociais e culturais.

As reflexões aqui trazidas se fundamentam nos critérios explicitados por Brougère (2002), a regra, a decisão, a frivolidade e a incerteza, que podem apresentar simultaneamente divergências e convergências com os fundamentos educativos.

Para Brougère (2002), uma vez que fundamentados com as tendências inovadoras da educação, esses critérios podem favorecer e facilitar a aprendizagem. Por sua vez, segundo Souza, De Lima Amorim e Nogueira (2024), esses critérios, assim como as regras são o que caracterizam, estruturam e dão significado ao jogo, é o que o diferencia das demais atividades. Dessa forma, sobre o exposto, em seu artigo intitulado “Lúdico e educação: novas perspectivas” Brougère (2002), enfatiza que as regras do jogo possuem uma convergência com a ação educativa, e que a frivolidade e incerteza que podem até parecer divergentes dos objetivos perseguidos, favorecem a criação de situações singulares.

Neste sentido, o jogo associado ao desenvolvimento infantil, pode permitir que a criança experimente possibilidades de utilizar sua criatividade, aprendendo de forma significativa. O que por sua vez, assim como o critério decisão, para Brougère (2002), valoriza a iniciativa e a proatividade dos alunos, coadunando com uma visão contemporânea de educação existente nas práticas inovadoras.

Neste contexto, o jogo como recurso pedagógico pode se apresentar como uma proposta diferenciada e ou como um conteúdo rico para o componente

curricular, assim como afirmam Betti e Gomes-da-Silva (2019), que o jogo é uma situação de movimento privilegiada, se apresentando tanto como estratégia de ensino, quanto como conteúdo, considerado ainda um fator fundamental da cultura. O jogo, uma vez que tematizado de acordo com o que considera Coletivo de Autores (1992), sendo abordado os seus aspectos socioculturais, articulando-se com o PPP da escola, com objetivos definidos de forma a considerar a construção de identidade e de saberes, e a apreensão da realidade poderá, juntamente com os outros elementos da cultura corporal, contribuir com a legitimidade social da disciplina, rompendo com a tradição do fazer pelo fazer.

Ao reafirmarem que para a EF o jogo é conteúdo e estratégia ao mesmo tempo, Betti e Gomes-da-Silva (2019), consideram que as aulas que se desenvolvem através dos jogos, podem proporcionar alegria tanto para quem aprende, quanto para quem ensina, e nos trazem as seguintes reflexões:

O discurso pedagógico atualmente hegemônico considera o jogo como conteúdo autônomo da Educação Física, ao lado do esporte, da ginástica, da dança e da luta. Diferentemente para nós, estes são enunciados ou narrativas socioculturais do jogo. Metaforicamente falando, é como se o jogo, aqui entendido como um fenômeno humano e cultural amplo, atraísse os conteúdos ou temas contemplados na tradição da Educação Física (Betti; Gomes-da-Silva, 2019, p.63).

Dessa forma, o jogo não apenas facilita o ensino de conteúdos, mas também mobiliza saberes da cultura corporal, abrindo espaço para que as crianças se expressem, tomem decisões, construam sentidos, analisem o seu papel na tentativa de transformá-lo, assumindo seu lugar como protagonistas no processo de aprendizagem e conheçam, de forma crítica os temas da cultura corporal.

5.1 O jogo como conteúdo da Educação Física

Para Coletivo de Autores (1992), o jogo para EF se coloca como um tema que integra o conhecimento da cultura corporal e se constitui como parte do conteúdo deste componente curricular, visando apreender a expressão corporal como linguagem. Betti e Gomes-da-Silva (2019), consideram que o jogo é umas das formas pelas quais na EF as crianças entram em contato e ou reconstroem a cultura lúdica infantil.

Dessa forma, o jogo pode contribuir para enriquecer práticas pedagógicas, ao introduzir diversidade cultural, criatividade, interação social e construção de significados, rompendo com abordagens reducionistas. Assim, o território criado através do jogo, com sua linguagem e especificidade, para So *et al.*, (2020), permite que o aluno se relacione com elementos simbólicos que são simultaneamente reproduzidos e transformados, evidenciando uma dinâmica contínua de significações e ressignificações.

Segundo França e Santos (2023), o jogo pode proporcionar motivações e prazeres oriundos das experiências nele vivenciadas, que oferecem sentido e significado ao desenvolvimento e aprendizagem. Mas, além disso, ainda segundo Coletivo de Autores (1992), o jogo enquanto conteúdo da EF traz consigo uma interdependência com grandes problemas da nossa sociedade como: preconceitos, distribuição de renda, meio ambiente, desigualdade social, entre outros. Dessa forma, este conteúdo deve contribuir para a leitura da realidade se conectando com o compromisso de mudança social.

O jogo deve ser entendido, como fator de desenvolvimento por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê (Coletivo de Autores, 1992). **Ou seja**, o jogo pode proporcionar um ambiente onde os alunos sentem e vivenciam situações que envolvem conflitos, cooperação, empatia e tomada de decisões, o que por sua vez favorece a conexão de eixos temáticos como a violência e o respeito, assim como o apresentado na proposta de ação pedagógica neste estudo.

O jogo oferece um espaço simbólico onde é possível analisar situações de violência ou desrespeito. Isso permite que os alunos explorem essas dinâmicas, reflitam sobre elas e testem formas de resolução, portanto, ao jogar os alunos se envolvem emocionalmente, sendo que esta afetividade e interação favorecem a discussão de temas delicados como violência e respeito, pois abre espaço para escuta, empatia e transformação.

So *et al.*, (2020), afirmam que é assim que o jogo irá contribuir para que os alunos ressignifiquem sentidos iniciais, contribuindo para o rompimento de estereótipos, facilmente encontrados na nossa sociedade. Um exemplo é a conduta

agressiva e o desrespeito ao adversário disseminados pelo discurso midiático, que então devem ser desconstruídos pela EF escolar.

Sobre o jogo como conhecimento a ser pedagogicamente tratado nas aulas de EF, de acordo com Antonio (2021), este deve ser abordado de forma plena, destacando-se sua origem e trajetória histórica, os termos utilizados nas diferentes regiões, suas diversas variações, suas regras e o contexto associado, as possibilidades de ressignificação. Isto, sempre considerando a individualidade e a visão de totalidade, correspondente aos aspectos culturais intrínsecos nos diferentes jogos a serem tratados. O que corrobora com o exposto por Betti e Gomes-da-Silva (2019), que os componentes intencionais externos, que são formas de construir um valor que não faz parte do jogo, se articulam com os componentes intencionais internos produzindo significações. Sendo que para Betti e Gomes-da-Silva (2019), esses componentes intencionais internos fazem parte do próprio jogo, sendo: o prazer, a superação, a recompensa, entre outros.

Porém, sobre o exposto, Coletivo de Autores (1992), consideram que, uma vez que o jogo como conteúdo da EF é um conhecimento necessário para o desenvolvimento dos aspectos sócio-históricos das atividades corporais, este deve ser de domínio dos docentes. Ainda de acordo com Coletivo de Autores (1992), este deve ser amplamente estudado, para que se possa analisar tudo aquilo que determina a sua necessidade no processo de ensino e aprendizagem.

Antonio (2021), expõe que apesar de o jogo como conteúdo da cultura corporal, apresentar uma riqueza e diversidade, no cenário escolar ele ainda é marcado por interpretações distorcidas e limitadas sobre o seu uso. Coletivo de Autores (1992), consideram que a seleção e tematização dos jogos, devem partir do critério de sua totalidade e suas possibilidades de abstração da realidade que cerca a criança e ainda as possibilidades de conhecimentos a serem estimulados. Dessa forma, Antonio (2021), ressalta a importância da não descaracterização e perda de especificidade do jogo nas aulas de EF, utilizando-o apenas como recreação e ou como artifício para conteúdos de outras disciplinas.

Para Coletivo de Autores (1992), os objetivos/propósitos do jogo irão determinar a atitude afetiva da criança e ao mesmo tempo ao ser articulado com os objetivos pedagógicos irão justificá-lo como atividade, dentro da ação pedagógica.

Neste sentido, sobre a função do jogo na escola, Antonio (2021), afirma que uma vez que o jogo é vivenciado como fenômeno da cultura corporal, tem como finalidade promover um contexto de construção de novas ações, operações e significações.

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência (Coletivo de Autores, 1992, p.66).

Seguindo por esse caminho de apresentarmos o jogo como conteúdo da EF, consideramos articulá-lo com as finalidades da escola na forma de conhecimento da cultura corporal. Uma vez que este estudo adota a proposição crítico-superadora como fundamentação, nos cabe olhar para o jogo dentro daquilo que é proposto pela teoria que embasa tal proposição.

5.1.1 O jogo na perspectiva da proposição Crítico-Superadora

Segundo Tenório *et al.*, (2020), a PCS representa um avanço para a EF e vem se destacando ao fundamentar práticas pedagógicas nas aulas de EF na escola. Ao apontar a cultura corporal como objeto de estudo, embasando a tematização das práticas entre elas o jogo a partir de uma perspectiva crítica, ainda de acordo com Tenório *et al.*, (2020), tem favorecido a exposição e tratamento de fatores associados à relação de poder e desigualdade (social, cultural e econômica) em ações educativas.

Para estimular uma reflexão sobre o desenvolvimento dos seres humanos à luz da PHC, Taffarel (2016), ressalta que não nascemos seres humanos, e sim vamos nos tornando seres humanos na medida em que vamos desenvolvendo capacidades e funções psicológicas próprias e características. Nesta perspectiva, nossa transformação ocorre de acordo não com uma adaptação às condições existentes, mas sim na busca pela transformação do meio através de ações transformadoras. Para Taffarel (2016), este processo complexo decorre de atividades relacionais integradoras que constituem o psiquismo humano, moldados dentro de relações sociais, relações de humanos entre si e com a natureza.

Coletivo de Autores (1992), enfatizam que as relações sociais levaram os seres humanos a olhar para o corpo além de suas funções usuais, constituindo diferentes sentidos e significados sobre o movimento corporal. Dessa forma, para Maffei (2019), é possível afirmar que o ser humano é produtor de uma cultura relativa ao corpo, e ressignifica essa cultura de acordo com suas interações sociais, durante sua existência. De acordo com Taffarel (2016), é essa perspectiva de desenvolvimento dos seres humanos mediante a compreensão de ser humano e sociedade que conceitua a teoria histórico-cultural, que a PHC fundamenta a PCS.

Neste contexto, o jogo por sua vez, como parte da cultura humana é considerado como ferramenta de socialização e de interação social para os seres humanos, e como objeto da cultura corporal se coloca como meio de expressão corporal e linguagem dentro de um processo de construção de novas simbologias e desenvolvimento humano.

Porém, considerando o processo de desenvolvimento humano a ser buscado no contexto educativo, a PCS de acordo com Maffei (2019), coloca a reflexão pedagógica como indispensável para orientação das práticas pedagógicas em relação: à relação professor e aluno; e à escolha dos conteúdos e estratégias utilizadas para tratar esse conteúdo. De acordo com Coletivo de Autores (1992), essa reflexão acontecerá sob as diversas formas de representação do mundo que os seres humanos produziram no decorrer da história e que são exteriorizadas pela expressão corporal. Dessa forma, Maffei (2019), considera que a EF fundamentada pela PCS deve questionar seu objeto de estudo, analisando a sua função social e sua contribuição para compreensão da realidade social.

Em síntese, o desenvolvimento da reflexão pedagógica leva o aluno a se apropriar da cultura corporal por meio dos sentidos pessoais construídos pelas significações objetivas, quando relacionadas às experiências vividas e às próprias motivações originadas dessas experiências (Maffei, 2019, p.86).

Segundo Taffarel (2016), existem cinco passos que se articulam para pautar o trabalho educativo fundamentado na PCS: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e prática social final. Assim, o jogo ao ser tratado nas aulas de EF nesta perspectiva, de acordo com Alves (2018), estaria superando a simples execução prática de movimentos, e desencadeando saltos qualitativos na

consciência dos alunos, desenvolvendo suas funções psíquicas por meio da apropriação da cultura corporal.

Dessa forma, o jogo como conhecimento a ser pedagogicamente tratado nas aulas de EF na escola, deve estar estruturado e ajustado para que se possa promover essa reflexão pedagógica respeitando os cinco passos sugeridos, que irão estruturar o processo pedagógico no qual o jogo será inserido. Para que, como afirma Taffarel (2016), possamos tratar desse conhecimento específico da cultura corporal na escola, buscando elevar o pensamento crítico dos alunos, visando o desenvolvimento social e a emancipação humana.

5.1.2 O Ensino dos Jogos na Perspectiva Crítico-Superadora

Os jogos compõem parte do conjunto de práticas corporais que materializam a cultura corporal, integrando assim o seu conjunto de conhecimentos historicamente construídos. Para Taffarel (2016), a cultura corporal se estabelece como uma área de conhecimento importante para formação e desenvolvimento humano, e o seu acervo está envolvido pelas inúmeras dimensões que interferem e influenciam na vida social. Neste sentido, segundo Coletivo de Autores (1992), as tematizações das práticas que constituem a cultura corporal, devem por meio dos sentidos e significados nelas expressados direcionar intencionalidades e objetivos para uma reflexão pedagógica.

Por sua vez, ao fundamentar as práticas pedagógicas, a proposição crítico-superadora da Educação Física, como considera Maffei (2019), visa se opor ao modelo tecnicista tradicional, valorizando as individualidades dos temas, focando na visão de totalidade durante a tematização das práticas da cultura corporal, proporcionando uma análise da realidade em busca de transformação social. Dessa maneira, busca-se superar a fragmentação de qual seja o conteúdo a ser ensinado nas aulas de Educação Física na escola, contextualizando esse conteúdo de forma a promover uma aprendizagem ampla, evidenciando os seus sentidos e significados.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para afirmação dos interesses das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com

apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Coletivo de Autores, 1992, p.40. grifo dos autores).

Assim sendo, o ensino dos jogos fundamentado pela proposição crítico-superadora, necessita ser tratado pedagogicamente na educação infantil, de acordo com De Oliveira Albulquerque e Taffarel (2020), com a finalidade de confrontar as crianças com dados da realidade, estimulando gradualmente a percepção dessa realidade, desenvolvendo habilidades cognitivas como categorização, sistematização e associação de objetos. Ou seja, neste contexto o jogo, segundo Coletivo de Autores (1992), deve orientar a percepção das crianças, apresentando-lhes a necessidade de solução de problemas relacionados com este conteúdo.

A metodologia pedagógica da teoria histórico-crítica, destacada por Taffarel (2016), ao estabelecer conexões entre o desenvolvimento humano e o processo de ensino e aprendizagem, fundamentando-se com os conceitos do livro do professor Demerval Saviani, estabelecem cinco passos que se articulam para pautar o trabalho educativo.

De acordo com Gasparin e Petenucci (2014), os passos são momentos na trajetória de ensino que além de evidenciar um método diferenciado de trabalho, são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. Segundo Taffarel (2016), esses cinco passos consistem em: 1) prática social inicial; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse; 5) prática social final.

- 1) Prática social inicial: Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. É o que o professor e alunos já sabem sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados (Gasparin; Petenucci, 2014). Para Taffarel (2016), é o momento de compreensão em relação à prática, podendo ser denominada de sintética para o professor e sincrética para os alunos. E segundo Gasparin e Petenucci (2014), se desenvolve em dois momentos: o momento em que o professor anuncia os conteúdos e seus objetivos, e o momento em que os alunos manifestam aquilo que já sabem e suas curiosidades sobre aquele tema.

Almeida (2019), propõe que nesta etapa pode ser realizado o seguinte:

- Anunciar o tema;
 - Escolher as estratégias de diálogo;
 - Verificar o que os estudantes já sabem sobre o tema;
 - Utilizar materiais motivadores que demonstrem como o tema está presente na prática social (revistas, vídeos, jornais, etc.);
 - Registrar as percepções dos estudantes;
 - Verificar o que os estudantes gostariam de saber a mais sobre o tema.
- 2) **Problematização:** consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado (Gasparin; Petenucci, 2014). E de acordo com Taffarel (2016), visa a compreensão dos principais problemas identificados pela prática social. Segundo Gasparin e Petenucci (2014), os problemas identificados serão discutidos e transformados em questões problematizadoras considerando todas as dimensões e aspectos relacionados ao tema.

Para Almeida (2019), aqui o professor irá ajudar o aluno a perceber que o conteúdo abrange múltiplos aspectos conectados entre si.

- 3) **Instrumentalização:** diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados (Taffarel, 2016). Nas ideias de Gasparin e Petenucci (2014), consiste em apresentar através das ações pedagógicas, os conhecimentos sobre as dimensões e aspectos escolhidos na etapa anterior, em que os alunos buscarão a compreensão e apropriação desse conhecimento.

De acordo com Almeida (2019), nesta etapa o conhecimento não é absorvido de maneira direta ou automática, mas se desenvolve por meio da mediação do professor.

- 4) **Catarse:** é a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social (Gasparin; Petenucci, 2014). Este momento, segundo Taffarel (2016), se caracteriza pela efetiva apreensão dos elementos culturais, que por sua vez serão transformados em

instrumentos para transformação social. E de acordo com Gasparain e Petenucci (2014), vai se realizar mediante a apropriação dos novos conhecimentos pelo desenvolvimento do pensamento teórico e se expressar em produtos ou avaliações em que os alunos irão traduzir aquilo que foi aprendido.

Almeida (2019), compreende que neste momento o aluno comunica de forma oral, escrita ou pelo gesto, sua interpretação sobre tudo o que foi abordado, revelando sua nova perspectiva sobre o conteúdo e a realidade.

- 5) Prática social final: consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido (Gasparin; Petenucci, 2014). Segundo Almeida (2019), é o momento de transferência da teoria para a prática, em que todo o processo vai se formalizar em uma ação em que será aplicado o conhecimento adquirido, em compromisso com a transformação social.

6 PLANEJANDO A PARTIDA: PRINCÍPIOS CURRICULARES PARA O ENSINO DOS JOGOS

Uma vez que a cultura corporal, como objeto de estudo da PCS ao fundamentar o tratamento dos temas relativos às práticas corporais, segundo Tenório *et al.*, (2020), devem estar dinamizados dentro de uma perspectiva curricular que articula o projeto político-pedagógico da escola ao ambiente da sala de aula. Taffarel (2016), fundamentada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física de Coletivo de Autores (1992), ressalta que o conhecimento teórico-científico, unifica todas as disciplinas escolares como uma unidade teórico-metodológica.

Neste sentido, para que a EF esteja alinhada em torno dos objetivos do currículo, deve direcionar seus objetivos visando a construção da subjetividade e consequentemente para o desenvolvimento humano. Assim sendo, esta relação entre a escola e o desenvolvimento do psiquismo unifica teoricamente os professores em torno do objeto do currículo. (Taffarel, 2016).

Numa outra aproximação pode-se dizer que o objeto do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual (Coletivo de Autores, 1992, p.27).

Dessa forma, de acordo com Tenório *et al.*, (2020), o currículo escolar deve ter como objeto a reflexão pedagógica, e assim ser compreendido na perspectiva de uma formação política dos estudantes, orientando ações que proporcionem uma transformação social de forma ativa e crítica. Neste contexto, para Betti e Zuliani (2002) *apud* Maffei (2019), a seleção dos conteúdos deve considerar a relação destes com temas de relevância social, que proporcione reflexões sobre aspectos como beleza, consumismo, mídia, competição, convivência entre outros. Estimulando assim nos alunos, uma apropriação crítica desses temas.

Ainda de acordo com Tenório *et al.*, (2020), o currículo é um produto e ao mesmo tempo é produtor de tensões, ao expressar seu papel para seleção, organização e sistematização dos saberes escolares considerados necessários, não sendo algo neutro. Dessa forma, a seleção e tratamento dos conteúdos não pode deixar de considerar o enfrentamento a questões pertinentes para uma

transformação social. Assim, a EF como componente curricular precisa desenvolver um trabalho que faça sentido na e para a escola, corroborando com o que considera Maffei (2019), contextualizando as práticas, de forma a construir com os alunos sentidos e significados relativos aos elementos culturais tematizados, apresentando especificidades que promovam o desenvolvimento de competências que constituem o perfil do egresso.

Assim como já expressado por Coletivo de Autores (1992), para Tenório *et al.*, (2020), a organização dos conteúdos deve ter como objetivo facilitar a compreensão e assimilação do conhecimento, enquanto a sistematização deve focar no direcionamento do tratamento metodológico dos saberes.

O currículo escolar na PHC tem como objeto a reflexão pedagógica, e é entendido na perspectiva da formação política dos estudantes, com participação ativa e crítica, na transformação social pela construção da consciência de classe. É por meio da reflexão pedagógica que os estudantes mudam suas formas de pensar sobre a realidade, se apropriando do conhecimento científico, e em confronto com o conhecimento tácito, reelaboram o que sabem e chegam à catarse (Tenório *et al.*, 2020, p.60).

Assim sendo, o currículo deve ser pensado para ir além dos componentes curriculares, considerando sempre as finalidades educativas escolares. É nesse sentido que a PCS traz uma concepção de currículo ampliada em relação à ideia de currículo centrado num rol de disciplinas que estabelecem seus conteúdos escolares a serem trabalhados na prática pedagógica (Tenório *et al.*, 2020). É esta ideia que irá então fundamentar a reflexão para organização dos saberes escolares da EF pautada na PCS.

6.1 Princípios para seleção e tratamento dos conteúdos de ensino

De acordo com Gama e Duarte (2017), a escolha do conhecimento a ser integrado ao currículo deve seguir critérios bem definidos, priorizando aquilo que é essencial para que o ser humano compreenda e enfrente os desafios impostos pela realidade. Neste sentido, os princípios que norteiam a escolha e seleção dos conteúdos de ensino de acordo com Coletivo de Autores (1992), são: a) Relevância social do conteúdo; b) Contemporaneidade do conteúdo; c) Adequação às

possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; e d) Objetividade e enfoque científico do conhecimento.

- A) Relevância social do conteúdo: de acordo com Coletivo de Autores (1992), significa a compreensão do significado daquele conhecimento para a reflexão pedagógica, que por sua vez deve estar articulado com a realidade social dos alunos.
- B) Contemporaneidade do conteúdo: para Coletivo de Autores (1992), implica em garantir que os alunos possam estar em contato com o conhecimento mais moderno existente no mundo contemporâneo.
- C) Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno: há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico (Coletivo de Autores, 1992).
- D) Objetividade e enfoque científico do conhecimento: referem-se à construção do saber baseada em princípios metodológicos, conforme o apresentado por Coletivo de Autores (1992), busca reduzir influências subjetivas, garantindo que o conhecimento se apoie em métodos verificáveis e evidências concretas.

Segundo Coletivo de Autores (1992), uma vez selecionados, os conteúdos necessariamente precisam ser organizados e sistematizados de forma a respeitar alguns princípios metodológicos que irão garantir seu vínculo para com o currículo escolar. De acordo com o exposto, Gama e Duarte (2017), enfatizam que, facilitar a assimilação dos conhecimentos por meio da sua organização e sistematização, se coloca como uma das tarefas fundamentais da escola, de modo que a compreensão da realidade se articula com a própria transformação da realidade. Neste sentido, Coletivo de Autores (1992), destacam os seguintes princípios para organização e sistematização: confronto e contraposição dos saberes; da síncrese à síntese; simultaneidade; espiralidade; provisoriedade do conhecimento.

- Princípio do confronto e contraposição dos saberes: o confronto do saber popular com o conhecimento científico universal selecionado pela escola. O saber escolar é, do ponto de vista metodológico, fundamental para reflexão pedagógica (Coletivo de Autores, 1992).

Contextualizando para o ensino dos jogos na educação infantil, este princípio possibilita a articulação do saber popular (aquilo que as crianças já sabem sobre o jogo), como por exemplo: jogos e brincadeiras tradicionais, jogos culturalmente realizados por elas no cotidiano, ou que estão em foco na mídia, comparados com saberes sistematizados, incentivando-as a questionar e compreender o motivo das regras, olhar para possíveis estereótipos, analisar a dinâmica do jogo e sugerir possíveis adaptações e criação de novas formas de jogar, estimulando o desenvolvimento e a construção do conhecimento sobre a cultura corporal.

- Da síncrese à síntese: de acordo com Coletivo de Autores (1992), no processo de construção do conhecimento, este passará do sincrético para o sintético, ou seja, o conhecimento surgirá de forma ainda desorganizada para os alunos, então mediante análise possibilitada pela mediação e sistematização, será possível uma reconstrução deste conhecimento pelos alunos, em um nível mais elevado e crítico.

No que diz respeito ao ensino dos jogos na educação infantil, este princípio se articula com o anterior. Trata-se de propor que as crianças explorem os materiais dos jogos, ou joguem livremente de acordo com aquilo que sabem, para que assim possam criar situações que favoreçam uma análise, e posterior organização dos saberes. Ou, então, organizar situações em que as crianças possam comparar diferentes versões de jogos e brincadeiras, pensar sobre fatos ocorridos durante as vivências, analisar a forma tradicional de jogar e posteriormente, com ajuda da mediação docente, contribuir para uma reorganização consciente daquele jogo, ampliando os seus conhecimentos, ou seja que este passe do sincrético (pouco organizado) para o sintético (sistematizado e crítico), da aparência à essência.

Sobre o direcionamento do ensino dos jogos na educação infantil, de acordo com a cultura corporal, Coutinho (2023), destaca que a criança não apenas terá a oportunidade de vivenciar uma atividade isolada, como o ato de jogar, mas também poderá entrar em contato com as primeiras objetivações humanas, que ainda para Coutinho (2023), carregam em sua lógica interna conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e que permanecem entre nós até hoje. Dessa forma, esse argumento está relacionado com o próximo princípio:

- Princípio da simultaneidade: de acordo com Coletivo de Autores (1992), significa romper com a linearidade no tratamento com o conhecimento, apresentando os dados relacionados com o tema, respeitando as individualidades dos alunos em cada ciclo. Ou seja, trabalhar o conhecimento simultaneamente em diferentes dimensões de forma a garantir a visão de totalidade sobre ele.

Corroborando com a teoria da PCS, durante o ensino dos jogos na educação infantil, o princípio da simultaneidade irá garantir a visão ampliada e um olhar para as individualidades do conteúdo jogo, como violência, respeito, ganhar a qualquer custo, assim como destacam Coletivo de Autores (1992), em que o jogo pode se apresentar pedagogicamente como elemento básico para a mudança da consciência, por meio de um olhar mais crítico, como discutir as situações criadas nas vivências e práticas.

Neste sentido, levar as crianças a perceberem que um jogo pode ser discriminatório ao eliminar jogadores menos habilidosos por não marcarem pontos e ou cometerem erros que os fazem perder a oportunidade de continuar jogando, isso irá cercear a superioridade da competição exacerbada e ao mesmo tempo, estimular o desenvolvimento do conhecimento em diferentes dimensões.

Dessa forma, de acordo com Gasparin (2003), pode-se iniciar o ensino do conteúdo jogo olhando para os conceitos e características dos jogos para que as crianças possam compreender seu significado, que estes possuem regras e os motivos das regras. Em sequência pode-se oferecer materiais e espaços para que as crianças criem jogos estimulando sua criatividade e protagonismo, e ainda criem

situações que favoreçam uma mediação docente acerca dos objetivos. Posteriormente, pode-se buscar pela identificação de uma individualidade como por exemplo a violência e ou o respeito durante os jogos, para que em seguida assim como mencionam Maldonado e Silva (2016), por meio da vivência e prática de alguns jogos as crianças possam problematizar esses eixos temáticos, através de debates reflexivos, comparações, análises, questionamentos.

- Princípio da espiralidade: está diretamente relacionado ao princípio anterior, e corrobora com a ruptura da linearidade com que é tratado o conhecimento. Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las (Coletivo de Autores, 1992). Para Gama e Duarte (2017), são as sucessivas aproximações a um conhecimento que favorecem a construção da representação do pensamento e a consequente apreensão das diferentes determinações sobre ele.

(...) os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. (Coletivo de Autores, 1992, p.34).

- Princípio da provisoriedade do conhecimento: Segundo Coletivo de Autores (1992), este princípio visa garantir que os conteúdos de ensino sejam apresentados relativamente aos diferentes momentos da história e estágios da humanidade, estimulando a noção de historicidade sobre o tema. Para Gama e Duarte, (2017), a compreensão da realidade sobre o conhecimento, só será possível mediante ao estudo da sua gênese, para que se possa compreender suas raízes históricas. E ainda, para Coletivo de Autores (1992), contribuir para a desconstrução da visão de terminalidade dos conhecimentos pelos alunos.

Considerando este princípio, no que diz respeito ao ensino dos jogos, é importante destacar que a própria organização de espaços e momentos durante a situação de ensino, que favoreçam a espontaneidade, a experimentação, a criação

de gestos e movimentos e ainda a participação ativa, assim como ressalta Farias *et al.*, (2021), irão favorecer que as crianças se reconheçam como sujeitos históricos e capazes de agir na sociedade, e assim, consequentemente compreendam que é necessário buscar pela origem dos conhecimentos.

Ainda sobre o exposto, analisar a historicidade dos jogos, suas formas de apresentação em diferentes culturas e contextos, os possíveis estereótipos criados ao longo da história, de acordo com Maldonado e Silva (2016), irão facilitar o acesso das crianças ao conhecimento historicamente acumulado sobre essa manifestação da cultura corporal.

Neste contexto, tomamos como exemplo o ensino da capoeira, em que é possível contextualizar a sua origem, o motivo da sua criação pelos escravizados, a sua importância para a cultura brasileira, a forma pela qual ela é apresentada atualmente, o que por sua vez, irá contribuir não só com o desenvolvimento da consciência, mas também, para a compreensão que os jogos não são algo fixo ou acabado, mas sim construções culturais que mudam ao longo do tempo e podem ser reinventados.

Segundo Albuquerque e Taffarel (2020), estes princípios não podem ser considerados isoladamente, mas devem ser conectados de forma contextualizada, com o propósito de orientar e definir a organização curricular e o trabalho educativo se materializando em um projeto de formação social.

Esses princípios são explicados considerando-se a premissa de que o professor desenvolva o trabalho educativo de forma a contribuir, de fato, com o processo de apropriação da cultura pelas novas gerações, materializando assim a função social da escola (Albuquerque e Taffarel, 2020, p.15).

Os princípios curriculares aqui citados, assim como menciona Coutinho (2023), orientam as possibilidades de organização do trabalho pedagógico para EF na educação infantil a partir da PCS.

Corroborando com o exposto, uma vez que este estudo tem a cultura corporal como objeto e a PCS como fundamentação, nos cabe olhar para estes de uma forma a materializá-los durante a proposta de ação pedagógica apresentada, buscando proporcionar que o ensino do conteúdo jogo na educação infantil possa de fato superar o reducionismo pedagógico, a fragmentação dos conteúdos e as

demais problemáticas que dificultam a legitimidade da EF nesta etapa da educação básica.

Assim, tendo estes princípios como base epistemológica, poderá ser possível analisar se, de fato, a pesquisa aqui desenvolvida contemplou tudo aquilo que é proposto pela teoria e ainda, se seguiu os caminhos necessários para possibilitar às crianças, uma apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal. Buscando saber se, uma fundamentação histórico-crítica pode ser capaz de explicar e orientar as práticas de ensino na educação infantil, reconhecendo a cultura corporal como área de conhecimento e a PCS como método adequado para esta etapa da educação básica.

7 CAMINHOS DO JOGO: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A trajetória metodológica representa o caminho que orienta o pesquisador ao longo de todo o processo investigativo, desde a formulação da pergunta inicial até a elaboração das conclusões. Ela evidencia os procedimentos adotados, fundamenta as decisões tomadas e assegura a credibilidade dos resultados obtidos.

7.1 Materiais e métodos

Este estudo trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, que de acordo com Minayo (2002), busca compreender o fenômeno estudado em toda sua complexidade, explorando os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Dessa forma, esta pesquisa procura compreender como uma prática pedagógica que apresente o jogo como conteúdo valorizando a cultura corporal como área de conhecimento, pode proporcionar experiências ricas, significativas e alinhadas com os objetivos da educação infantil.

Minayo (2002), ainda destaca que esse tipo de pesquisa permite uma maior aproximação do pesquisador com o contexto, o que possibilita uma observação de percepções, sentimentos e comportamentos dos participantes. O que por sua vez, se coloca como um excelente método para que seja possível analisar também aspectos subjetivos e particularidades do objeto a ser estudado.

Vale destacar que, de acordo com Triviños (1987), a estrutura metodológica da pesquisa qualitativa exige uma profunda vinculação entre teoria, método e realidade, com foco na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos ao seu contexto. Dessa forma, a pesquisa se orienta por valores e fundamentos relacionados com a concepção de mundo do pesquisador, com a teoria que embasa a cultura corporal e a proposição crítico-superadora, e ainda com as características dos participantes.

Ainda sobre o exposto, para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que o mundo social é construído por significados. Neste sentido, para manter o significado como foco central, assim como sugerem Bogdan e Biklen (1994), buscou-se entender como os sujeitos interpretam suas experiências

e ações no ambiente educacional, estudando os fenômenos no ambiente em que ocorrem, em uma escola pública de periferia, sem que haja manipulação ou controle artificial das experiências proporcionadas. Visando captar a complexidade das interações sociais, analisando-as em sua totalidade.

A pesquisa se divide em três fases, seguindo o recomendado por Minayo (2002), como sendo: fase exploratória, trabalho de campo e análise dos dados coletados.

Na primeira, a “fase exploratória” da pesquisa, foi realizado o levantamento de dados e informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa e elaboração da proposta de ação pedagógica fundamentada na proposição crítico-superadora, com objetivos, estratégias e conteúdos. Para que assim, a proposta de ação pedagógica apresentada contemplasse realmente o jogo como conhecimento da cultura corporal, respeitando as características deste não somente como conteúdo, mas, também como estratégia, através de situações de ensino coerentes com as características dos participantes e da educação infantil, e de acordo com os princípios da proposição que fundamenta este estudo.

Na segunda fase da pesquisa, o “trabalho de campo”, foi o momento em que ocorreu a aplicação da proposta de ação pedagógica planejada, permitindo a observação, análise e registro sobre o trato com os conhecimentos da cultura corporal e as ações pedagógicas desenvolvidas. Nesta fase, a preocupação foi proporcionar oportunidades para a construção de significações objetivas por parte dos alunos, por meio da linguagem e da expressão corporal, criando informações ricas e contextualizadas, que pudessem ser coletadas, possibilitando uma análise sobre a forma como foi apresentado o jogo como conhecimento da cultura corporal.

Em seguida, na terceira e última fase, a de “análise dos dados”, os dados coletados através das observações e registros, foram comparados com a literatura da área para identificar a coerência da proposta e a apresentação do jogo como conhecimento da cultura corporal sob o olhar da proposição crítico-superadora.

Neste momento, buscou-se refletir sobre os dados coletados, como eles foram construídos no decorrer da fase anterior, e o que eles revelam sobre estruturas sociais, culturais e ideológicas no contexto em que a pesquisa foi

aplicada, visando produzir uma argumentação coerente com a pergunta a ser respondida.

Dessa forma, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), as características desta pesquisa se configuram em descritiva e processual. É descritiva por apresentar os dados em forma de palavras e narrativas que expressam significações atribuídas pelos participantes, e processual por focar nos processos sociais e educacionais proporcionados e materializados no decorrer do estudo.

7.1.1 Conhecendo o campo de jogo: Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2025, em uma escola de educação infantil da rede municipal de ensino do município de Catanduva -SP, com a participação dos alunos do Pré 1 A (crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses), devidamente matriculados. A escolha da escola se deu por esta ser a unidade escolar de atuação do professor pesquisador, em que as características que a comunidade escolar (bairro, escola, alunos, moradores), apresenta se conectam com os princípios da perspectiva crítica da EF, tendo a transformação social como foco central.

A escola escolhida para aplicação da proposta de ação pedagógica foi construída em 2010 para atender a demanda da região, e está localizada em uma das periferias da cidade de Catanduva - SP, bairro que foi construído por uma ação de desfavelamento, habitado por cerca de 300 famílias.

Figura 2 - Foto frente da escola



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 3 - Foto frente da escola



Fonte: Arquivo Pessoal

Em sua infraestrutura o bairro tem ruas asfaltadas, saneamento básico, apresentando uma base econômica quase que totalmente composta por pessoas de baixa renda, com nível de escolaridade básica incompleta e que por necessidade são beneficiários de projetos sociais como o Programa Bolsa Família. Ademais, o bairro ainda apresenta inúmeros problemas sociais a serem superados, como a desigualdade social e a violência.

A escola possui cerca de 200 alunos do bairro mencionado e de bairros vizinhos com situações semelhantes, as crianças atendidas vão desde bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), até crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), a maioria destas crianças se encontram em situação de vulnerabilidade social com inúmeros problemas sociais.

Em sua estrutura, a escola apresenta amplos e diversificados espaços, como quadra poliesportiva completa e coberta, dois parques externos, um parque interno, área verde, pátio coberto, ar-condicionado, notebook e retroprojetores em todas as salas de aula. A escola ainda conta com uma sala de informática com 16 computadores todos conectados à internet, sala que foi estruturada por ação voluntária dos docentes durante a pandemia em 2020 e wi-fi que cobre todos os ambientes da escola.

Figura 4 - Foto Quadra da escola



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 5 - Foto parque interno



Fonte: Arquivo Pessoal

A escola possui 6 professores Recreacionistas (termo utilizado pelo município para o cargo de professor que atua com a cultura corporal na educação infantil de acordo com a lei municipal nº 1.023 de 10 de dezembro de 2021, art. 5º inc II), a maioria com cargo efetivo e que atua na escola há mais de 2 anos, que se dividem entre professores formados em Educação Física e formados em Pedagogia (para este cargo de professor recreacionista, aceita-se a formação em pedagogia de acordo com a legislação do município, lei complementar nº 1.023, de 10 de dezembro de 2021, art. 8º inc. II).

Figura 6 - Foto pátio da escola



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 7 - Foto corredor entre classes



Fonte: Arquivo Pessoal

Os professores recreacionistas atuam especificamente nas escolas de período integral, e suas atribuições visam contemplar o cuidar e o educar que são papéis fundamentais para a educação infantil, dessa forma, as suas responsabilidades são ensinar, encaminhar e ajudar as crianças com os hábitos de higiene e alimentação, receber as crianças no momento da entrada ou encaminhá-los aos responsáveis na hora da saída, e por fim cumprir com as demandas pedagógicas da matriz curricular do município, que estabelece ao menos duas horas semanais de atividades da cultura corporal.

As aulas do professor recreacionista, são em partes fundamentadas por uma apostila municipal, elaborada por um grupo de professores voluntários (a qual eu fiz parte) que durante a pandemia de covid-19, se organizaram remotamente para organizar e sistematizar atividades que contemplem o trabalho voltado para o movimento e os campos de experiências da BNCC, mais diretamente o campo corpo, gestos e movimentos, mas não somente este.

Porém, as atividades apresentadas pela apostila, se mostram desatualizadas, por selecionar conteúdos oriundos quase que totalmente de datas comemorativas, e principalmente por não considerar a cultura corporal como área de conhecimento e objeto de estudo, tampouco as formas de contextualização e tratamento das práticas corporais que são propostas pela teoria que a fundamenta.

7.1.1.1 Os Jogadores: Participantes

Os alunos participantes da pesquisa estão devidamente matriculados na etapa obrigatória da educação infantil, no Pré 1 A, classificados como crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), trata-se de 18 alunos divididos entre 11 meninas e 7 meninos, a maioria está na escola há mais de 1 ano.

A pesquisa foi desenvolvida com essa turma, pois no município em que atuo, assim como mencionado no tópico anterior, nas escolas de educação infantil de período integral, os professores recreacionistas que são os responsáveis pelo trato com os conhecimentos da cultura corporal para esta etapa, atuam somente com uma única turma o ano todo, portanto, sendo esta, a sala que atuava neste ano de desenvolvimento da proposta de estudo.

A atribuição das salas acontece pelo formato de escolha, em que os professores por ordem de pontuação municipal (pontos equivalentes ao tempo no cargo, tempo na unidade escolar, número de cursos e pós-graduações reconhecidas) escolhem a sua sala, o que oferece a oportunidade de professores com uma pontuação maior darem sequência no seu trabalho, escolhendo a mesma sala no(s) ano(s) seguinte(s).

7.1.1.2 Resumo da partida: Delineamento da pesquisa

O levantamento de informações para desenvolvimento da proposta de ação pedagógica na fase exploratória, foi precedido pela revisão bibliográfica que ofereceu base teórica para compreensão das problemáticas identificadas que deram origem à pergunta a ser respondida por esta pesquisa. Desta forma, foi possível estabelecer critérios para os fundamentos a serem considerados para o desenvolvimento da referida proposta, que foram:

- a) Apresentar a cultura corporal como área de conhecimento, considerando os seus princípios para tratamento dos conteúdos, uma vez que ela compõe a matriz curricular do município onde a pesquisa foi realizada;
- b) Considerar os elementos de uma proposição de acordo com uma perspectiva crítica da EF;

- c) Buscar por estratégias e por uma estruturação pedagógica que possibilite a apresentação de uma proposta de caráter inovador;
- d) Considerar a PCS como metodologia, assim como contemplar todos os seus elementos teórico-metodológicos;
- e) Possibilitar que o conteúdo jogo, seja apresentado de forma a estimular a construção e reconstrução de sentidos e significados para os participantes da pesquisa.

A aplicação da proposta de ação pedagógica, na fase do trabalho de campo, aconteceu de forma a contemplar ao menos duas aulas previstas nas situações de ensino por dia da semana, uma vez que a EI do município em que a pesquisa foi realizada segue uma estrutura própria para as escolas em tempo integral (assim como explicado na subseção 7.1.1), o que permitiu este modelo de aplicação e assim a sequência e articulação dos momentos sugeridos pela PCS.

Assim sendo, uma aula acontecia geralmente após o horário do sono das crianças, que acontece das 11:30hs às 13:00hs, e a outra aula após o horário do café que é das 14:00hs às 14:30hs, considerando um tempo médio de vinte minutos para a higiene após o acordar e antes do café, a primeira aula tinha a duração de quarenta minutos, sendo que a segunda aula poderia durar em média até sessenta minutos, por maior disponibilidade de tempo de acordo com o estipulado na rotina da escola.

Dessa forma, o desenvolvimento das aulas planejadas na proposta de ação pedagógica e suas respectivas situações de ensino, foram realizadas em duas semanas e mais dois dias da terceira semana, totalizando doze dias letivos.

A cada atividade desenvolvida com os alunos e conectada com a rotina da escola (momentos de higiene, alimentação, descanso e do brincar livre) foi possível observar atitudes, comportamentos, interações e até reproduções de atividades trabalhadas durante as situações de ensino, permitindo registros importantes e fornecendo elementos para reflexão.

A coleta de informações aconteceu durante todo o processo de aplicação da proposta de ação pedagógica, através dos vídeos e áudios gravados durante os

momentos e ainda, das anotações no diário de campo e nas avaliações do portfólio dos alunos.

O processo de transcrição dos vídeos e áudios foi feito de forma manual pelo pesquisador, sendo necessários cinco dias (de uma a duas horas de trabalho por dia), os vídeos foram assistidos diversas vezes, sendo pausados nos momentos de falas e indagações das crianças para possível registro, assim como os áudios também foram minuciosamente ouvidos e transcritos, possibilitando o registro das conversas das crianças durante todos os momentos dos percursos de ensino apresentados.

7.1.1.3 Instrumento de coleta de dados

Os materiais utilizados para coleta de informações foram o diário de campo com anotações do professor pesquisador, o portfólio da turma onde fica registrada a evolução das crianças mediante as atividades trabalhadas e suas respectivas produções (desenhos, cartazes, materiais expositivos, fotos), o registro dos relatos das rodas de conversa durante os percursos de ensino e ainda as gravações de áudio e vídeo das situações de ensino apresentadas na proposta de ação pedagógica.

Os dados desta pesquisa foram coletados mediante a uma observação participante, em que de acordo com Minayo (2002), o pesquisador está envolvido diretamente com o ambiente, com os participantes da pesquisa e com a coleta de informações. Observando comportamentos, atitudes, expressões, interações e reações dos sujeitos e realizando o referido registro através de anotações e gravações.

Minayo (2002), destaca que assim, o pesquisador se insere diretamente no ambiente, vivenciando o contexto junto com os participantes, o que permite um acompanhamento mais próximo e conectado, facilitando a observação de nuances e detalhes. Neste contexto, todas as observações foram registradas pelo professor pesquisador no diário de campo, ao mesmo tempo em que foi conduzindo as aulas com as crianças. Sendo registrado:

- Relatos dos participantes nas rodas de conversa, que foram mobilizadas através de questões disparadoras e interações cotidianas sobre os eventos ocorridos durante o percurso de ensino dos temas da proposta de ação pedagógica;
- Falas espontâneas, relatos, questionamentos, respostas e sugestões dos participantes durante os espaços destinados para exploração e construções coletivas, análise de situações e vivências dos jogos;
- Anotações sobre as produções dos participantes tanto para o portfólio, como para os materiais confeccionados para a situação social final (etapa da sequência didática que contempla o percurso de ensino fundamentado na proposição crítico-superadora), que se materializou em desenhos, cartazes, cartilhas informativas e até apresentações;

Ademais, foram registradas observações do cotidiano das crianças, por ser uma escola integral, onde as crianças permanecem 10 horas por dia, realizando tarefas ligadas à alimentação, descanso, hábitos de higiene, interações entre colegas, profissionais da escola, familiares e outros professores durante este tempo, construindo assim dados importantes para alimentar a análise e reflexão, possibilitando o registro de:

- Observações sobre atitudes, comportamentos, interações e até reproduções de atividades trabalhadas durante as situações de ensino e durante cada atividade desenvolvida com os alunos e conectada com a rotina da escola (momentos de higiene, alimentação, descanso e do brincar livre).

7.1.1.4 Análise dos dados

Para análise dos dados foi utilizada a Análise Temática Reflexiva ATR, proposta por Braun e Clarke (2019); Marques e Graeff (2022), que consiste na busca

e organização por padrões de fenômenos e acontecimentos relacionados com a pergunta da pesquisa nos dados coletados, possibilitando a identificação e organização de temas através das informações obtidas, permitindo a compreensão dos significados atribuídos às experiências compartilhadas durante o plano de ação proposto.

A ATR segundo Braun e Clarke (2019), permite uma análise sobre o fenômeno estudado, possibilitando observar sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto de estudo, e ainda a identificação dos padrões de significados. O que a coloca como um excelente método para conectar o observado com os conhecimentos da cultura corporal, estes dotados de simbologia, corroborando com Marques e Graeff (2022), que destacam a ATR - entre as demais técnicas em pesquisas da área da educação, sociologia, Educação Física e esportes.

Ainda segundo Marques e Graeff (2022), esse método permite um pensamento amplo sobre o objeto estudado, mediante a uma reflexão aprofundada dos dados coletados de forma ativa e produtiva. A ATR - é uma técnica analítica que segundo Dias e Mishima (2023), permite compreender fenômenos e atribuir sentidos e significados às experiências humanas observadas, sendo eficiente para promover a reflexão sobre a subjetividade envolvida no processo.

Marques e Graeff (2022), evidenciam que a ATR pode ser uma ferramenta valiosa para análise ao possibilitar: a compreensão das vivências das pessoas sobre um tema de pesquisa; a investigação de fatores e processos que influenciam determinado fenômeno; a identificação de padrões em práticas e comportamentos relatados ou observados; a exploração de diferentes pontos de vista sobre um assunto específico. (Marques; Graeff 2022).

Para ser realizada de forma eficiente, a ATR de acordo com Marques e Graeff (2022), deve ser fundamentada na escolha de elementos que irão nortear o processo de análise dos dados e essa escolha deve emergir da fundamentação teórica da pesquisa. No caso desta pesquisa as escolhas despontaram da Proposição Crítico-Superadora e da Cultura corporal como área de conhecimento e objeto de estudo.

Assim sendo, as escolhas foram as seguintes:

- a) Definição dos temas: ir além da simples descrição de temas, refletindo como esses temas são construídos e o que eles revelam sobre as estruturas sociais, culturais e ideológicas dos participantes;
- b) Particularidades dos dados: considerar a visão de totalidade e as individualidades dos jogos e dos eixos temáticos apresentados;
- c) Característica Teórico-dedutiva: as perspectivas críticas presentes na cultura corporal e na PCS devem ser consideradas durante a análise;
- d) Temas Latentes: eles devem ter relação com o contexto da pesquisa e com as características dos sujeitos;
- e) Epistemologia Construtivista: considerar que os significados não estão escondidos nos dados, mas sim produzidos por meio da linguagem, da cultura e das práticas sociais.

Segundo Braun e Clarke (2019), algumas etapas se fazem indispensáveis na ATR, sendo elas: familiarização com os dados, produção de códigos, construção de temas, revisão de temas, definição e nomeação de temas e produção de relatório.

As seis etapas apresentadas segundo Braun e Clarke (2006) *apud* Marques e Graeff (2022), consistem em:

- 1) Familiarização com os dados: transcrever os dados e revisá-los, ler e reler os dados e anotar observações analíticas iniciais;
- 2) Produção de códigos iniciais: criar rótulos rigorosos para características dos dados, identificar padrões e seguimentos;
- 3) Construção de temas: buscar padrões coerentes e significativos nos dados, relevantes para a questão de pesquisa;
- 4) Revisão dos temas: refletir se os temas contam uma história convincente sobre os dados e se possuem relação entre si;
- 5) Definição e nomeação dos temas: refletir sobre a história que cada tema conta e como esse tema se enquadra na análise geral dos dados, gerar definições e nomeações para cada tema;

- 6) Elaboração do relatório: construir uma narrativa analítica, contextualizada e coerente em relação à literatura existente, desenvolvendo um argumento na relação com a questão de investigação.

Neste contexto, o tratamento dos dados seguiu estas seis etapas estipuladas, conforme apresenta Marques e Graeff (2022), não em uma ordem linear, mas articuladas em um processo de construção e reflexão através de idas e vindas. Dessa forma, todo material foi examinado de forma crítica e aprofundada, tendo como base o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, relacionando as informações com a proposição crítico-superadora e os conhecimentos da cultura corporal, visando a construção de um argumento consistente que se relacione com a questão de investigação desta pesquisa.

7.1.1.5 Aspectos Éticos

Esta pesquisa faz parte do projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa registrado com o Parecer Consubstanciado CEP nº 7.882.906.

O estudo é parte integrante da pesquisa **FORMAÇÃO, INTERVENÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE**: propostas metodológicas e processos de ensino e aprendizagem, apresenta Certificado de Apresentação de Apreciação Ética **CAAE**: 92147925.5.0000.5398 e seguiu os princípios éticos definidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas com seres humanos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Todas as crianças participantes foram orientadas em relação aos objetivos e finalidades da pesquisa através de uma aula expositiva, em que elas foram devidamente informadas que participariam de uma sequência de aulas, que seriam gravadas, filmadas e fotografadas e ainda questionadas em relação ao contexto das aulas (em que foram utilizadas imagens para facilitar a compreensão), para que assim pudessem ser consideradas como sujeitos do processo. E assim, aceitaram e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Apêndice A), assim como os seus responsáveis que foram devidamente informados, autorizaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B).

7.2 Plano de Jogo: Proposta de Ação Pedagógica para o Estudo de Campo

Como parte do estudo de campo, propõe-se a realização de uma proposta de ação pedagógica, estruturada para aprofundar a análise e promover melhorias no processo educativo. De acordo com Damiani *et al.*, (2013), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica, podem apresentar um caráter inovador, tendo como principal finalidade, fornecer subsídios para a resolução de problemas relacionados à prática.

De acordo com Damiani *et al.*, (2013), o processo se desenvolve em três fases fundamentais: planejamento, implementação e avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas. Neste sentido, a ideia é impulsionar melhorias nos processos educativos e fortalecer a construção do conhecimento.

Neste contexto, ao tomarmos o jogo como objeto de ensino para a proposta de ação pedagógica, não poderíamos deixar de considerar a complexidade dos elementos que envolvem suas características e especificidade. Considerando que a PCS é a proposição teórico-metodológica que fornece subsídios epistemológicos para esta pesquisa, nos valem das ideias de Lavoura (2020), ao afirmar que a prática pedagógica da EF deve se orientar por um caminho teórico-metodológico que tome como ponto de partida e de chegada os problemas emergentes da própria área. Ou seja, buscar a apreensão de todos os fenômenos resultantes das atividades das práticas corporais, dentre elas, os jogos.

Nesta pesquisa, o recorte adotado para o tratamento dos jogos na proposta de ação pedagógica, partiu dos eixos temáticos violência e respeito. Esses eixos foram compreendidos como fenômenos sociais que se manifestam no interior da própria dinâmica do jogo e que, ao mesmo tempo, expressam determinações mais amplas da realidade objetiva. Dessa forma, buscou-se olhar para esses fenômenos em sua totalidade, entendendo-os como expressões concretas das relações humanas que atravessam e configuram o fenômeno jogo.

Com base nestes pressupostos metodológicos, institui-se uma proposta pedagógica que considera o apresentado por Lavoura (2020), colocando a prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo, incorporando a

mediação nos momentos sugeridos pela PCS, visando proporcionar uma reflexão pedagógica sobre os referidos fenômenos sociais.

7.2.1 Sequência Didática para Proposta Pedagógica

Quadro 5 - Identificação da Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
1. Identificação: EMEI Prof. Carlos Alberto Spina		
2. Etapa: Pré 1 A (primeira etapa obrigatória)	Bimestre: 3º	Turno: Tarde
3. Tempo: 17 Aulas (sendo duas por dia, uma vez que por ser período integral aqui no município, as aulas acontecem todos os dias da semana)		
4. Eixo dos Conteúdos: Jogos		
5. Eixo dos Temas: a) Respeito; b) Violência;		
6. Situações de Ensino e Aprendizagem: a) Jogando com as mãos e respeitando com o coração (aproximadamente 8 aulas); b) Jogando contra a violência (aproximadamente 9 aulas);		
7. Objetivos: a) Objetivo Geral: Proporcionar aos alunos situações de jogos nas quais reconheçam e compreendam os valores humanos essenciais para uma vida em sociedade, valorizando atitudes de respeito mútuo, diferenciando-as de atitudes geralmente associadas a lógica dominante e opressora. b) Objetivos Específicos: Identificar situações de injustiça, ofensas, agressividade presentes nos jogos e na sociedade; valorizar e adotar atitudes de respeito, amizade, solidariedade, cooperação em situações de jogos e da vida social.		
8. Dimensões do Conhecimento: Social, político e Cultural		

Fonte: elaborado pelo autor

7.2.2 Situação A: Jogando com as mãos e respeitando com o coração

Quadro 6 - Sequência Didática (situação social inicial A)

Educação Física – Sequência Didática 1º encontro (aulas 1 e 2) Situação Social Inicial A
Título: Jogando com as mãos e respeitando com o coração
Quantidade: 2 aulas

Dimensão do conteúdo: Social, político e cultural
Materiais: Imagens buscadas na internet e vídeos, notebook, TV, cartolina, canetão
Percurso de ensino: a) Apresentação do tema: Inicialmente, foi organizado uma roda de conversa para apresentação do tema, primeiramente o professor realizou a leitura de uma carta, em que através de uma linguagem pessoal e adequada à turma, ele explicou o conceito de jogo, os significados que o jogo teve para ele na sua infância, as características dos jogos de forma contextualizada e divertida. Em seguida os alunos foram motivados a participar e se engajarem nas discussões, mediante as perguntas disparadoras: quem conhece algum jogo legal? Que jogo você mais gosta? Quem sabe explicar um jogo para os colegas? E assim, foi analisado a possibilidade de estruturar algum jogo citado escolhido com as crianças para ser realizado. b) Na sequência ele apresentou os objetivos desta ação pedagógica e mobilizou as crianças a explorarem e construir jogos com os respectivos materiais (tacos de bétia, bolinhas de gude, saquinhos de areia) deixando-os à vontade para construírem suas formas de interagir e de criar. Depois, através de imagens e vídeos dos jogos (bétia, bolinha de gude, cinco marias) foi evidenciado que estes, foram jogos que marcaram a sua infância, destacando as regras e situações de respeito presentes nos mesmos. c) Identificação da situação social: Aqui o professor iniciou uma conversa sobre respeito, o seu significado e importância no jogo e na sociedade, em seguida mostrou imagens e vídeos contendo situações de desrespeito, ofensas e agressões verbais (adequadas para faixa etária) para finalizar o professor, junto com os alunos iniciou um debate sobre as atitudes, evidenciando o papel opressor e agressor nelas presentes, comparando essas atitudes às ações como as da guerra em Gaza utilizando imagens, anotando as atitudes identificadas em um cartaz que foi exposto na sala.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 7 - Sequência Didática (problematização A)

Educação Física – Sequência Didática 2º encontro (aulas 3 e 4) Problematização A
Título: Jogando com as mãos e respeitando com o coração

Quantidade: 2 aulas
Dimensão do conteúdo: Social, político e cultural
Materiais: Garrafa média, arcos (bambolês)
Percorso de ensino: a) Foi proposto o jogo verdade ou desafio, onde, sentados em roda os jogadores giravam uma garrafa, quando a garrafa parava, apontando para alguém que então deveria expor uma situação que já viveu de desrespeito e então contar os detalhes, este então ao finalizar, deveria girar a garrafa para que assim todos os alunos pudessem então evidenciar suas situações vivenciadas, aquele que não conseguisse era desafiado a falar sobre o respeito através da pergunta: o que é respeito? Em seguida, os alunos foram motivados a participar de um debate reflexivo, mediante as perguntas disparadoras: por que as ações de desrespeito não são bem-vindas? Como seria o mundo sem atitudes de desrespeito? Como seria uma escola onde não existe desrespeito? b) Após, foi solicitado aos alunos que citassem jogos e brincadeiras que já vivenciaram, evidenciando exemplos de atitudes positivas de respeito, cooperação e amizade, neste momento a ideia era identificar um jogo para ser realizado, como nenhum jogo foi identificado, o professor citou exemplos de atitudes positivas e propôs o jogo do acolhimento, onde cada aluno recebeu um arco (bambolê) que serviu como casa, o professor então foi comandando para que os alunos trocassem de casa, e assim durante as trocas ele foi retirando um ou mais arcos, para que assim alguns alunos ficassem sem as suas casa, necessitando ser acolhidos pelos colegas, o jogo terminou com apenas duas casas, em que todos estavam acolhidos (abraçados). Para finalizar o professor então questionou os alunos se esse jogo foi um jogo com atitudes de respeito, cooperação e amizade, levando os alunos a citarem e identificarem essas atitudes realizadas.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 8 - Sequência Didática (instrumentalização A)

Educação Física – Sequência Didática 3º encontro (aulas 5 e 6) Instrumentalização A
Título: Jogando com as mãos e respeitando com o coração
Quantidade: 2 aulas

Dimensão do conteúdo: Social, político e cultural

Materiais: Material impresso sendo, duas folhas de cada um dos símbolos do jogo pedra, papel, tesoura.

Percurso de ensino:

- a) Inicialmente o professor explicou o uso das mãos em atitudes de desrespeito e ofensas (como o uso do dedo do meio), então analisou junto com os alunos se nas etapas anteriores algo do tipo havia sido citado ou vivenciado por alguma criança, evidenciando assim os problemas de atitudes desse tipo e novamente relacionando com exemplos de atitudes opressoras e agressoras, na sequência ele utilizou algumas questões reflexivas:
 - Vocês sabiam que ofensas podem levar a guerras?
 - Vocês sabiam que a maioria das brigas começa por ofensas?
 - Vocês sabiam que a maioria das amizades terminam por ofensas?
 - O que faz vocês gostarem de um colega e fazerem amizades?
- b) Depois disso, foi solicitado que as crianças criassem ou reproduzissem algum jogo que utilizasse somente as mãos, deixando-os à vontade para que poderem construir suas formas de interagir e de criar seus próprios jogos (sendo fornecidos alguns materiais como, bolinhas e tampinhas de garrafa).
- c) Na sequência, foi proposto o jogo pedra, papel, tesoura: os alunos espontaneamente formaram duplas, respeitando o tempo (marcado pela expressão: “pedra, papel, tesoura” expressada pelos jogadores) para que cada um apresentasse o seu símbolo e realizasse a comparação de quem ganhou ou perdeu, seguindo a seguinte lógica do jogo (pedra ganha de tesoura, tesoura ganha de papel, papel ganha de pedra), os símbolos utilizados são (mão fechada para pedra, mão espalmada para papel, sinal de “v” com os dedos para tesoura), o professor então estimulou os alunos a trocarem de duplas até que todos os alunos jogassem com todos.

Para finalizar, o professor evidenciou as regras do jogo e então questionou os alunos se aconteceu situações de desrespeito aos colegas, desrespeito às regras.
- d) Após, foi proposto aos alunos uma variação do jogo realizado anteriormente, o pedra, papel tesoura em equipes: o professor disponibilizou na quadra os símbolos do jogo impressos em papel (um de cada símbolo para cada uma das equipes, impressos em cores diferentes, exemplo as cartas amarelas e as azuis). Os alunos então separados em duas equipes mistas (foram estimulados a dividir espontaneamente, sendo evidenciado aos alunos que as equipes deveriam ter o mesmo número de jogadores), as equipes então foram situadas no lado oposto (aos

símbolos) da quadra.

Ao sinal do professor, um jogador de cada equipe deveria correr e virar uma das cartas, onde era analisado quem ganhou, assim um de cada vez foi dando sequência na ação até que todos jogassem. O professor ficou responsável pela anotação dos pontos de cada equipe, ao final os pontos foram calculados e o professor então, evidenciou a importância da participação de todos como forma de cooperação com os colegas, e respeito à atividade proposta, e ainda analisou junto aos alunos se aconteceram ações de desrespeito, e por fim, evidenciou as ações de respeito (às regras, aos colegas, e ainda que ganhar ou perder faz parte do jogo e não deve ser motivo para ofensas ou agressões)

e) Para finalizar esta etapa, o professor apresentou aos alunos o uso das mãos em símbolos e sinais e seus significados, como:

- O Polegar e o sinal de “jóia” que já foi considerado uma forma de cumprimento entre amigos, positivo quando está bom, e negativo quando está ruim;
- Os dedos na forma de “tesoura” utilizados no jogo e que pode ser considerado sinal de vitória;
- A mão fechada com punho cerrado, que pode significar sinal de violência, agressão ou opressão, mas que também já foi sinal de resistência e luta por pessoas negras discriminadas socialmente (mostrar imagens dos panteras negras);
- O uso do dedo do meio e sua imoralidade, dentro de uma conduta de opressão e agressividade.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 9 - Sequência Didática (catarse A)

Educação Física – Sequência Didática 4º encontro (aula 7) Catarse A	
Título:	Jogando com as mãos e respeitando com o coração
Quantidade:	1 aula
Dimensão do conteúdo:	Social, político e cultural
Materiais:	Folhas de sulfite, lápis, borracha, canetinhas hidrocor ou giz de cera
Percorso de ensino:	

Momento destinado ao registro sobre o tema abordado até o momento, tanto das situações práticas, quanto dos momentos de discussões, dessa forma, o professor estimulou os alunos a desenharem aquilo que achavam interessante nos jogos, expressando atitudes positivas e negativas, atitudes de respeito e desrespeito, oferecendo a opção para desenharem em grupo em um papel grande e ou fazer o seu desenho separado.

Assim, os alunos foram direcionados à compreender que: os jogos são importantes para a sociedade, uma vez que proporcionam interação, diversão e socialização através do fortalecimento das amizades; que as atitudes de desrespeito como: uso do dedo do meio, empurrões, cortar fila, ofensas e agressões podem levar a brigas e destruir amizades e não são bem-vindas nos jogos e tampouco na sociedade; que o jogo realizado na escola deve ser divertido, prazeroso, inclusivo, justo e respeitoso para todos os alunos.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 10 - Sequência Didática (situação social final A)

Educação Física – Sequência Didática 4º encontro (aula 8) Situação Social Final A
Título: Jogando com as mãos e respeitando com o coração
Quantidade: 1 aula
Dimensão do conteúdo: Social, político e cultural
Materiais: folhas cortadas ao meio e barbante, imagens previamente impressas
Percurso de ensino: a) Os alunos receberam uma quantidade de folhas para que construíssem um cordel de 6 páginas cada um, contendo colagens (imagens previamente impressas e disponibilizadas pelo professor) evidenciando os sinais realizados com as mãos e o seu respectivo significado. E também folhas para que eles pudessem criar seus próprios desenhos para ser adicionado ao cordel. b) Em seguida, foi apresentado aos alunos o poema cantado “os dedos da minha mão” de autoria do professor pesquisador responsável por esta intervenção: “Esse dedo é o polegar, faço assim (sinal de positivo) para ficar bom... Com esse dedo (indicador) eu indico, se balanço vira não... Dedo do meio, esse não pode é falta de educação... Nesse dedo (anelar) coloco o anel, que se liga ao coração....

E o por último, o dedinho, pequenino tem o nome de mindinho...

Se você me respeita, toca aqui, na minha mão”.

Os alunos então cantaram e gesticularam, até memorizarem o poema cantado

- c) Por fim, eles então foram desafiados a mostrarem e explicarem o cordel feito por eles, e ainda apresentarem o poema cantado para a diretora da escola e também para sua família. Depois disso, os alunos foram mobilizados a escolher uma criança para apresentar o cordel (no pátio) para toda a escola no microfone.

Fonte: elaborado pelo autor

7.1.3 Situação B: Jogando contra a violência

Quadro 11 - Sequência Didática (situação social inicial B)

Educação Física – Sequência Didática 5º encontro (aulas 1 e 2) Situação Social Inicial B
Título: Jogando contra a violência
Quantidade: 2 aulas
Dimensão do conteúdo: Social, político e cultural
Materiais: Imagens buscadas na internet e vídeos, notebook, TV, taquinhos de madeira
Percurso de ensino: a) Inicialmente, foi apresentado para as crianças em roda, os taquinhos de madeira, elas foram motivadas a criarem movimentos e ou jogos e brincadeiras com os mesmos. Ficaram à vontade para que pudessem construir suas formas de interagir e de criar. Em seguida, foi proposto o jogo escravos de jó; com os alunos sentados em círculo foi apresentado a música tradicional a seguir: “escravos de jó, jogavam o caxangá, tira, põe deixa ficar, guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue-zá” E assim os alunos deveriam ir simultaneamente trocando os taquinhos de madeira de forma a seguir uma única direção na roda (exemplo: entrego o taquinho para o colega da esquerda e pego o do colega da direita, girando no sentido horário) de forma coordenada, batendo com o taquinho no chão para dar ritmo. Na sequência, então o professor questionou os alunos sobre o que a música do jogo fala, evidenciando sobre a mesma citar escravos, jó, caxangá, e então foi explicado e conceituado cada um dos termos, relacionando jó (inspirado no personagem bíblico

que tinha vários servos) com os senhores de engenho, jogavam o caxangá com o trabalho as custas da exploração, e assim explicar que se os escravos não trabalhassem eles apanhavam no tronco, mostrando imagens (adequadas à faixa etária) de escravos acorrentados, trabalhando e apanhando no tronco.

Em seguida os alunos foram motivados a participar e se engajar nas discussões, mediante as perguntas disparadoras: o que significa dizer que alguém apanhou? Vocês acham legal apanhar? Se não é legal apanhar, e bater é legal?

- b) Identificação da situação social: Aqui o professor iniciou uma conversa sobre violência, o seu significado, associando a mesma com agressões e com o que foi evidenciado anteriormente nas imagens, e assim explicou que a violência é meio de opressão.

Em seguida mostrou imagens e vídeos contendo situações de violência entre crianças (adequadas para faixa etária) como por exemplo crianças brigando por brinquedos, empurrando o colega, puxando o cabelo, jogando objetos no outro, e assim associou essas atitudes às agressões sofridas pelos escravos. Para finalizar o professor junto com os alunos, iniciou um debate sobre as atitudes, evidenciando o papel opressor e agressor nelas presentes, comparando essas atitudes às ações do cotidiano já vivenciadas.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 12 - Sequência Didática (problematização B)

Educação Física – Sequência Didática 6º encontro (aulas 3 e 4) Problematização B	
Título:	Jogando contra a violência
Quantidade:	2 aulas
Dimensão do conteúdo:	Social, político e cultural
Materiais:	Giz, notebook, TV e vídeos buscados na internet, cartolina e canetão
Percorso de ensino:	a) Inicialmente, o professor apresentou vídeos de algumas lutas, como: boxe olímpico; taekwondo olímpico; judô (direcionando o olhar para as proteções como capacetes, luvas, bucal; para os espaços que são preparados; para as regras e combinados; para os golpes aceitos em cada modalidade, para isso foi pausando os vídeos e evidenciando).

Na sequência, o professor propôs que as crianças criassem as regras para serem adicionadas em jogos e brincadeiras que contenham luta (o que será aceito) e anotou tudo em um cartaz que foi exposto, ficando visível contendo o que pode e o que não pode.

Em seguida, o professor estimulou que as crianças criassem algum jogo de luta com aquelas regras que foram sugeridas, deixando-as livres para se expressar, criar, interagir e se movimentar à vontade (só mediando para que as regras criadas também fossem adicionadas).

Após este momento, o professor sugeriu um jogo de oposição. O jogo foi o mini sumô, que se constitui da seguinte forma: em um espaço aberto foi demarcado círculos no chão com giz com um raio aproximado de um metro, sendo um círculo para cada duas crianças, as crianças foram mobilizadas à escolher um colega para jogar (sendo apontado quem iria escolher e quem ficaria para ser escolhido e depois os papéis foram trocados), dessa forma as duplas então disputaram quem conseguiria tirar o seu colega oponente do círculo empurrando ou puxando, sem derrubar (foi enfatizado que só poderia segurar pelo braço e não na roupa ou outra parte do corpo). Foi estabelecido também, um cumprimento inicial e final e ainda permitido que todos pudessem jogar com todos.

Ao final do jogo, o professor propôs uma roda de conversa, para que as crianças analisassem se os combinados foram cumpridos, se as regras ajudaram a tornar a brincadeira mais amigável, se sentiram diferenças entre as lutas com cada colega, enfatizando que o respeito e o diálogo deixam o ambiente muito mais prazeroso e divertido.

- b) Em seguida, os alunos foram motivados a participar e se engajar em um debate reflexivo, mediante perguntas as disparadoras: por que as ações de agressão e violência não são bem-vindas? Como seria o mundo sem atitudes de violência? Como seria uma escola onde não existe agressão?

Foi sugerido aos alunos que então criassem jogos e brincadeiras de luta, criando novas regras e combinados que garantissem o respeito, a cooperação e amizade, caso nenhum jogo fosse criado, a ideia era citar exemplos de atitudes positivas e regras como (se abraçar ao final da luta, se cumprimentar antes, não derrubar o colega, ou outra regra ainda não citada) e depois foi proposto variações do jogo anterior (mini sumô), luta de costas: a mesma brincadeira anterior só que um de costas para o outro; rinha de galo: o mesmo só que as crianças de cócoras....) para que as crianças experimentassem diferentes variações e formas.

Para finalizar o professor então questionou os alunos se houve agressões e violência, se esse jogo foi um jogo com atitudes de respeito, cooperação e amizade, levando os alunos a citarem e identificarem essas atitudes realizadas.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 13 - Sequência Didática (instrumentalização B)

Educação Física – Sequência Didática 7º encontro (aulas 5 e 6) Instrumentalização B
Título: Jogando contra a violência
Quantidade: 2 aulas
Dimensão do conteúdo: Social, político e cultural
Materiais: Notebook, TV e vídeos buscados na internet, cones, músicas de capoeira e aparelho de som, Cones.
Percurso de ensino: a) Inicialmente o professor propôs o jogo pique bandeira para estimular os alunos a identificarem as características da violência e das agressões (em empurrões, agarrões e possíveis conflitos que poderiam acontecer, e caso não ocorressem a ideia era sugerir simulações de atitudes violentas). Este jogo, consistiu em separar os alunos em duas equipes, uma de meninos e outra de meninas (para evidenciar a injustiça contra as meninas e também o fato de uma equipe ter mais ou menos jogadores); foi demarcado um espaço (campo na quadra, dividido ao meio), e no fundo (meta) foi colocado um cone (bandeira) que deveria ser capturado. O objetivo era capturar a bandeira, invadindo o campo do adversário e sem ser pego, neste jogo quem fosse pego inicialmente deveria sair, terminando quando a maioria dos jogadores de alguma equipe fossem capturados. Então foi analisado junto com os alunos as situações proporcionadas, evidenciando assim os problemas de atitudes violentas e agressivas (exclusão, injustiça, gritos, ofensas entre outros que pudessem surgir), além de evidenciar se o jogo não seria mais acolhedor se ninguém fosse excluído ao ser pego; para finalizar, tudo foi relacionado com exemplos de atitudes opressoras, na sequência eles responderam algumas questões reflexivas: • Vocês sabiam que a violência e a agressão são típicas da guerra? • Vocês sabiam que as brigas podem começar por atitudes que citamos? • É legal fazer com um amigo, aquilo que faziam com os escravos?

- Vocês sabiam que a maioria das amizades terminam por brigas?
 - O que faz vocês gostarem de um colega e fazerem amizades?
- b) Foi proposto uma vivência do jogo de capoeira: Inicialmente foi mostrado um vídeo de crianças jogando capoeira, e após explicado que a capoeira foi um jogo criado pelos escravos para se divertirem e esquecerem dos problemas que tinham (como apanhar no tronco), e também para se defender da violência sofrida; então, com os alunos sentados em roda (círculo), foram colocadas algumas músicas de capoeira, e assim as crianças foram motivadas a apresentar gestos e movimentos relacionados à capoeira de forma livre e espontânea dentro da roda, um de cada vez (aqui o professor aproveitou e mostrou alguns movimentos que conseguia fazer, para estimular os alunos a também se expressarem);
- Depois, para que a vivência do jogo tivesse fluidez primeiro foi ensinado os alunos alguns movimentos básicos como a ginga, a benção, a meia lua e a esquiva de cócoras, da seguinte forma:
- b.1 Ginga: pedir para que os alunos se espalhem pela quadra e façam o movimento de trocar os pés colocando-os alternadamente para trás formando um “v”;
- b.2: Benção: em apoio unipodal, realizar o movimento de empurrar para frente com a perna que está elevada;
- b.3: Meia lua: apoiar as duas mãos no chão e elevar e girar uma das pernas;
- b.4: Esquiva de cócoras: agachar e colocar uma das mãos no chão e a outra protegendo a cabeça.
- Na sequência, o professor estimulou os alunos a jogarem em duplas utilizando os movimentos aprendidos, enfatizando que não poderia tocar no colega, nem acertar o pé e por isso deveriam ter cuidado. Aqui o professor colocou músicas de capoeira para melhor contextualização.
- Para finalizar, em roda de conversa o professor questionou os alunos se no jogo de capoeira houve agressões ou violência? Se era possível jogar sem agredir? Se o ambiente fica melhor, mais divertido e gostoso sem agressões?

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 14 - Sequência Didática (catarse B)

Educação Física – Sequência Didática 8º encontro (aula 7) Catarse B
Título: Jogando contra a violência

Quantidade: 1 aula
Dimensão do conteúdo: Social, político e cultural
Materiais: Folhas de sulfite, lápis, borracha, canetinhas hidrocor ou giz de cera
Percurso de ensino: Momento destinado ao registro sobre o tema abordado até o momento, tanto das situações práticas, quanto dos momentos de discussões. a) o professor estimulou os alunos a desenharem aquilo que achassem interessante sobre os jogos, expressando atitudes positivas e negativas, atitudes de violência e agressão. b) Feedback positivo: o professor incentivou as crianças a se elogiarem mutuamente, dizendo algo positivo sobre o que cada uma fez durante as atividades. Isso ajuda a construir a autoestima e a promover um ambiente de apoio. Assim, espera-se que os alunos compreendessem que: os jogos são importantes para a sociedade, uma vez que proporcionam interação, diversão e socialização através do fortalecimento das amizades; que as atitudes de violência como: bater, agredir, empurrar, podem levar a brigas e destruir amizades e não são bem-vindas nos jogos e tampouco na sociedade; que o jogo realizado na escola deve ser divertido, prazeroso, inclusivo, justo e respeitoso para todos os alunos, não contendo agressões e violência.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 15 - Sequência Didática (situação social final B)

Educação Física – Sequência Didática 8º e 9º encontro (aula 8 e 9) Situação Social Final B
Título: Jogando contra a violência
Quantidade: 2 aulas
Dimensão do conteúdo: Social, político e cultural
Materiais: papel pardo, internet, notebook, impressora colorida, cola, tesoura e canetas coloridas.
Percurso de ensino: a) Construção do mural da amizade: inicialmente os alunos foram motivados a escolher algum outro aluno para abraçar, o professor então foi registrando com uma foto de cada dupla. Depois o professor solicitou que todos realizassem um abraço coletivo que também foi registrado com foto; Na sequência os alunos foram motivados a apresentarem uma profissão (o que você

quer ser quando crescer?) e assim o professor anotou.

Em horário de HTPI (hora de trabalho pedagógico individual) o professor tratou as fotos tiradas com a inteligência artificial, dando o comando para que o site criasse uma imagem no futuro daquelas crianças abraçadas como sendo o profissional que escolheram e então as imagens foram impressas.

- b) Na aula seguinte, o professor então apresentou as imagens geradas pela inteligência artificial para os alunos, estes então com a ajuda do professor foram colando as imagens em um mural que foi exposto no pátio da escola.

Por fim, eles então foram desafiados a apresentar o mural para outras pessoas da escola e também para a sua família.

Fonte: elaborado pelo autor

8 A ANÁLISE TEMÁTICA REFLEXIVA

Após o processo de transcrição dos vídeos e áudios, resultando em registros das falas que aconteceram durante as interações das crianças nos momentos e atividades propostos nas situações de ensino, que podem ser vistos no apêndice C, iniciou-se a etapa de familiarização com os dados, em que foram observadas todas as falas, questionamentos, relatos, respostas, sugestões das crianças, o que deu origem às primeiras anotações relativas ao contexto da pesquisa.

Em seguida iniciou-se o processo de leitura minuciosa das transcrições e das anotações realizadas, e na sequência foi realizado um agrupamento das palavras e frases realizado manualmente, com o objetivo de organizar e interpretar padrões de significado no material empírico e a seguinte codificação e rotulação inicial. O que por sua vez permitiu a construção, revisão e nomeação dos temas mediante muita análise e reflexão, para posterior elaboração do relatório.

Neste estudo, todas as etapas foram conduzidas manualmente, com o intuito de favorecer uma maior conexão do pesquisador com as falas e assegurar uma análise criteriosa. A definição dos temas finais não se baseou na frequência de ocorrência, mas sim em sua pertinência à questão de pesquisa e nos significados construídos ao longo da prática pedagógica apresentada.

A seguir, cada etapa é apresentada conforme seu desenvolvimento no contexto da investigação.

A – Familiarização com os dados

Neste momento da pesquisa, as transcrições dos vídeos e áudios foram lidas, relidas e analisadas juntamente com as anotações iniciais. Com isso, foi possível separar, inicialmente, as falas espontâneas das crianças, as respostas, os questionamentos, os relatos e as sugestões. Cada um desses elementos foi identificado nos diferentes momentos das situações de ensino da proposta de ação pedagógica, contribuindo para uma melhor organização e permitindo uma análise e reflexão mais contextualizada, sendo apresentado no quadro abaixo os agrupamentos obtidos:

Quadro 16 - Agrupamentos das frases e palavras relacionadas às falas das crianças em seus respectivos momentos proporcionados na proposta de ação pedagógica

Momentos Proporcionados	Agrupamentos de Frases e Palavras				
Espaços para Exploração e Criação espontâneas e Construções Coletivas	Falas Espontâneas	Respostas	Questionamentos	Relatos	Sugestões
Rodas de Conversa e Análise de Situações					
Vivência dos Jogos					

Fonte: Elaborado pelo autor

B – Gerando códigos

Com o objetivo de facilitar a identificação de padrões e seguimentos, visando construir as interpretações em relação aos sentidos das frases, foi realizado um alinhamento semântico, o que possibilitou a criação dos códigos iniciais. Esses códigos foram nomeados com base nos significados presentes nas palavras que aproximavam as frases entre si e ainda de acordo com cada momento proporcionado durante a aplicação da proposta de ação pedagógica para a pesquisa.

Segundo Mendonça (2007), a observação do padrão linguístico presente nas falas das crianças, pode fornecer importantes elementos para identificação da construção de sentidos para as diferentes interações vivenciadas. Dessa forma, ao analisar as transcrições com as falas das crianças foi possível perceber particularidades linguísticas que emergem espontaneamente nas falas e estão associadas a efeitos de sentidos. Neste contexto, para Mendonça (2007), a análise se materializa como uma construção interpretativa.

Os padrões linguísticos observados nos agrupamentos de frases e palavras foram:

- **Repetição de verbos e expressões:** como “ganhar”, “jogar”, “pegar”, reforçando a ação e o envolvimento contínuo.
- **Uso frequente de pronomes pessoais:** “eu”, “você”, “ela”, “nós”, evidenciando protagonismo e construção da identidade.
- **Imperativos e comandos:** “corre”, “vai”, “passa pra lá”, que organizam a dinâmica da brincadeira.
- **Marcadores temporais e sequenciais:** “agora”, “de novo”, “1, 2, 3 e já”, que estruturam o tempo da ação.
- **Frases curtas e diretas:** típicas da oralidade infantil, com estrutura sintética e espontânea.

Dessa forma, a partir dos padrões identificados nas falas das crianças durante os diferentes momentos proporcionados pela proposta de ação pedagógica, uma vez que isso ocorreu pelo fato de as situações de ensino estarem estruturadas de forma a contemplar os cinco passos sugeridos pela PCS (situação social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, situação social final), foi possível estipular os códigos iniciais considerando os sentidos existentes nas frases, mediante as primeiras interpretações construídas, apresentados no quadro abaixo:

Quadro 17 - Códigos relacionados com os sentidos existentes nas frases e palavras, estipulados a partir das primeiras interpretações construídas através dos agrupamentos

Códigos Iniciais	Agrupamentos de Palavras				
Envolvimento Contínuo	Falas Espontâneas	Respostas	Questionamentos	Relatos	Sugestões
Construção de Identidade					
Protagonismo Evidenciado					
Organização Dinâmica do Jogo					
Estruturação da Ação					

C – Construindo temas

Segundo Braun e Clarke (2006) *apud* Marques e Graeff (2022), a construção de temas é uma prática interpretativa, conectada à postura epistemológica do pesquisador, e tem como objetivo identificar padrões significativos nos dados, que estejam alinhados com a pergunta de pesquisa e referencial teórico.

De acordo com Marques e Graeff (2002), essa construção ocorre principalmente nas etapas três a cinco do processo (3. Construção de temas; 4. Revisão dos temas; 5. Definição e nomeação dos temas) de forma articulada.

Assim sendo, os agrupamentos de frases e palavras em seus respectivos momentos da proposta de ação pedagógica, foram articulados em um processo de busca por padrões de significados, reflexão e análise, para possibilitar a construção de temas potenciais. Estes agrupamentos estão mostrados nos quadros 6, 7 e 8 apresentados no decorrer do texto.

Quadro 18 - Frases coletadas nos momentos de exploração de materiais, criação e construção e jogos

FALAS ESPONTÂNEAS
vem brincar comigo; para de puxar não pode; não joga forte; vem cá; deixa eu brincar com você; eu acertei; depois você deixa eu; fica aí que eu vou jogar para você; joga assim ó; é um de cada vez; um para cada um; é para deixar aqui no meio assim; olha, esse aqui é assim; eu ia colocar mais caiu; peguei; dinovo; vai; minha vez; sua vez; vai; joga; pega; vai gente; olha o que nós fizemos; criei um triângulo; olha o meu; olha que legal; dá para rodar assim; quem deixar ele em pé ganha; vamos fazer uma casa; vou fazer um peão; consegui ganhar; eu ganhei;
RESPOSTAS
futebol, pega a bola e joga; corrida, quem chega mais rápido ganha; jogo de videogame; basquete, tem que bater a bola e jogar na rede; futebol; minecraft no videogame; jogo de amarelinha, tem que pular nos quadrados com os números; tem que jogar e acertar; estou fazendo assim; bolinha de gude; assim; jogo da bolinha; a gente joga uma para outra e ela pega e joga para mim e eu jogo para ela; tem que conseguir jogar para o amigo; é torre; tem que colocar assim igual almofadinha uma

em cima da outra; quem botar melhor ganha; estamos fazendo uma torre, de saquinho e de bolinha; é um jogo de construir; tem que fazer assim;
QUESTIONAMENTOS
*observação: nenhum questionamento foi apresentado pelos alunos nos momentos de exploração, criação e construção.
RELATOS
nós montamos tudo isso já; eu tive uma ideia muito genial; estou pegando mais para poder jogar; olha aqui o que eu consigo; tem que pegar a bolinha e queimar os outros; dá para brincar de bater um no outro; dá para fazer um peão de girar; com um só já dá para brincar;
SUGESTÕES
tem que fazer uma corrida, quem chegar primeiro ganha; vai você segura a bolinha joga para mim e eu acerto, você espera que vai depois; vai tem que jogar uma para outra; olha deixa eu explicar, eu vou jogar a bola e se acertar em algum de vocês eu ganho, e quem acertar vira pegador, aí tem que jogar a bola e tentar acertar, todo mundo tem que correr, porque eu vou tentar queimar com a bola; tem que bater a bola assim e tentar acertar na rede e quando um bate a bola os outros tem que tentar pegar;

Fonte: Elaborado pelo autor

Até aqui foi possível observar que, os momentos destinados à criação de movimentos, experimentação, exploração de materiais e também de jogos e movimentos corporais de forma espontânea e livre, foram absolutamente produtivos, importantes e ricos, pois todas as crianças em ao menos alguns dos momentos proporcionados participaram ativamente como sujeitos do processo e conseguiram apresentar, se expressar, experimentar e explorar objetos e ou gestos e movimentos relacionados ao contexto das situações de ensino.

Ao final do percurso de ensino, durante estes espaços disponibilizados para criação, construção e expressão, as crianças estavam se motivando, se incentivando e se elogiando, como aconteceu durante a vivência do jogo de capoeira, em que durante a experimentação individual na roda, cada criança que entrava era motivada pelos demais com gritos exaltando seus nomes (ex. criança,

criança, criança.....), e ainda com palmas e com expressões do tipo: aeee...; uhulll...; olhaaa...; parabéns...;

Farias *et al.*, (2021), afirmam que estes momentos são essenciais para o desenvolvimento da autonomia e ainda eficientes para estimular a curiosidade crítica das crianças, sendo um meio para colocá-las como sujeitos que participam da construção das aulas.

As crianças durante estes espaços destinados para espontaneidade e liberdade de expressão, seja de movimentos ou de opiniões, de alguma forma através de adaptações, desenvolvidas de acordo com sua criatividade, se autoajustavam para participar, por exemplo, durante este momento na roda de capoeira, onde elas ainda não haviam aprendido os golpes e movimentos básicos do jogo, algumas crianças apresentaram movimentos da ginástica (ponte, espacate), outras de dança (passos sincronizados com as pernas), outras apenas faziam a estrelinha de uma forma adaptada, outras faziam rolamentos ou cambalhotas, enquanto alguns apenas levantavam as pernas e mostravam uma adaptação da ginga, na tentativa de reproduzir o que foi visualizado durante a contextualização.

Para Farias *et al.*, (2021), essas adaptações estão relacionadas com a construção de sentidos, de conhecimentos e ainda de significados sobre o seu estar no mundo, que vão fornecer subsídios para que se reconheçam como seres capazes de agir na sociedade. Porém, nestes momentos também foram identificadas falas que expressam o sentido do ganhar, do competir, do chegar primeiro, do ser melhor que o outro, mostrando que esses produtos da lógica hegemônica que reforçam desigualdades, já estão presentes entre as crianças.

Quadro 19 - Frases coletadas nos momentos das vivências dos jogos apresentados

FALAS ESPONTÂNEAS
Eu sei, jogo pedra, papel, tesoura... ; a tesoura ganha; ganhei, vai, empatou, vamos trocar, vamos jogar vai, eu estou ganhando, vou te ensinar, é assim olha, agora eu quero ir com você, vamos jogar de novo; ela quer jogar comigo; tem que fazer assim; tem que escolher um sinal; esse ganha desse; eu gostei de jogar; é legal; corre vai; rápido; ganhamos; 1 2 3 e já; atenção; empatou; eeeee ganhamos; uhulll;; ganhamos; vamos de novo; a gente ganhou; passa assim; é o amarelo; passa pra lá

vai; toma segura; ela não pegou; passa para ela; ganhei de novo; consegui; vamos comigo; eu quero lutar com você; ganhei; ele perdeu; força vai; conseguimos; peguei ele; eu peguei; ganhamos; eu ganhei; ponto para nós; corre; você foi pego; as meninas ganharam; ninguém me pega; ponto para nós; eu quero ir; eu quero de novo; olha estou conseguindo; vai agora é minha vez; vem comigo; eu, eu; eu vou com ela; eu quero fazer; eu quero ir com você; isso é muito legal; vamos amiga; dá a mão para mim; vem comigo; cuidado para não cair; olha que legal; eu quero ir também; eu quero ir com ela;
RESPOSTAS
se ganhar não pode provocar o amigo; se perder não tem problema; o importante é brincar; ficar feliz porque participou; não pode deixar o amigo triste; a outra equipe tem mais; tem que arrumar; agora está certo; importante é jogar; não pode ficar triste; importante é se divertir; não precisa ficar triste o importante é brincar; vai lá vamos jogar de novo; o importante é se divertir;
QUESTIONAMENTOS
deixa eu ir?; depois eu posso ir de novo?; eu posso ir?; você viu o que ela fez?; depois eu posso ir com ela?;
RELATOS
gira a garrafa; eu já brinquei disso; eu também já brinquei com a minha irmã; aqui está livre; aqui vem aqui; vem aqui comigo; troca; vem; eu estou sem casa; de novo tio; o verde ganhou e o vermelho também ganhou porque brincou e se divertiu; empatou de novo; a equipe verde tem mais pontos; um tem que passar para o outro;
SUGESTÕES
*observação: nenhuma sugestão foi apresentada pelos alunos nos momentos das vivências dos jogos apresentados.

Fonte: Elaborado pelo autor

Aqui, foi possível observar, principalmente através das falas espontâneas que houve motivação das crianças durante momentos das vivências dos jogos apresentados na proposta de ação pedagógica da pesquisa, e que nestes momentos as expressões coletadas mostram que as crianças estavam realmente inseridas no contexto do jogo que estava sendo realizado, participando ativamente,

interagindo com interesse e iniciativa, fatores que podem ser associados à vivências significativas.

Observou-se a produção espontânea de linguagem pelas crianças, especialmente em jogos como “pedra, papel, tesoura”, brincadeiras de correr, pegar e simulações de luta. As interações ocorreram em pequenos grupos e revelaram aspectos importantes do desenvolvimento da linguagem, da socialização e da construção de regras coletivas.

A análise das falas revela padrões linguísticos que refletem interações infantis em contextos lúdicos e evidencia um alinhamento semântico claro, dando origem a três subtemas:

a) Compreensão das regras e entendimento das estruturas básicas do jogo

As crianças utilizaram expressões como *“ganhei”*, *“empatou”*, *“ponto para nós”*, *“ele perdeu”*, entre outras, que demonstram compreensão das regras, alternância de turnos e noções de vitória e derrota. Essa linguagem revela o entendimento das estruturas básicas dos jogos e a capacidade de negociar significados em grupo.

b) Presença de vínculos afetivos e desejo de pertencimento, construção de relações interpessoais e colaboração

Frases como *“vem comigo”*, *“vamos jogar de novo”*, *“dá a mão para mim”*, *“eu quero ir com você”* indicam forte presença de vínculos afetivos e desejo de pertencimento. A linguagem utilizada reforça a construção de relações interpessoais e o exercício da empatia e da colaboração.

c) Demonstração de entusiasmo, envolvimento e prazer, bem-estar emocional e motivação

A presença de interjeições e frases como *“uhulll”*, *“eeee ganhamos”*, *“isso é muito legal”*, *“olha que legal”* demonstra entusiasmo, envolvimento e prazer na atividade. Essas expressões são indicativas de bem-estar emocional e motivação intrínseca.

Essas frases revelam um universo semântico centrado na brincadeira, na interação social e na expressão emocional. Os padrões linguísticos reforçam a construção de sentido coletivo, a negociação de regras e a vivência afetiva entre

pares. É um retrato vivo da linguagem em ação durante o brincar, em que o discurso é tanto meio quanto reflexo da experiência infantil.

Quadro 20 - Frases coletadas nos momentos das rodas de conversas e de análises e reflexões sobre acontecimentos durante as situações de ensino apresentadas

FALAS ESPONTÂNEAS
olha não pode bater e nem agredir, só pode fazer as coisas certas; não pode empurrar; tem gente passando fome, então não pode desperdiçar comida; eu não vou mais bater e ninguém; respeitar e ter educação; parece um varal de histórias; Não pode falar palavrão; não é legal bater; as meninas vão ganhar; eu quero jogar com elas;
RESPOSTAS
nós vimos no vídeo os homens jogando bombas; o certo e o errado; não pode colocar apelido no amigo, nem xingar; isso tem que respeitar; olha sabe o que não pode fazer, no jogo não pode brigar e rir do amigo; tem pessoa que não tem casa e não tem comida e a gente tem que ajudar ela; uma vez uma menina me bateu; eu vi os meninos jogando a mochila do meu irmão no chão; minha irmã me beliscou; um menino na rua me bateu; um menino grande bateu na minha barriga, e eu disse para ele não me bater que ele tinha que ser meu amigo; minha irmã fica me batendo; o menino me desrespeitou porque ele me bateu; um homem quando a gente estava passando na rua ele xingou minha vó; um dia minha mãe e minha tia brigaram, e a gente não conseguia dormir; meu irmão me bateu porque eu peguei o brinquedo dele; o menino da outra sala me trancou no banheiro; legal; todo mundo se ajudando; seria mais divertida; a escola seria mais legal; jogar junto; ajudar o amigo; ajudar se o amigo machucar; cuidar do amigo; ensinar o amigo para ele fazer certo; jogar junto; brincar com o amigo; dar a mão para o amigo se ele cair; eles machucavam os escravos; é ridículo; quando as pessoas batem isso é triste; é falta de respeito; eles ficavam presos; amarravam eles; jogavam na água para morrer afogado; os homens eram muito bravos; não pode ser malvado; eles colocavam correntes no pescoço deles; colocavam espinhos para furar eles; eles apanhavam para trabalhar; eles apanhavam dos homens malvados; eles jogavam eles na água; colocavam corrente no pescoço; batiam neles com o chicote; não davam comida

para eles; deixavam eles com fome; eles comiam resto de comida; por isso não pode jogar comida fora; eles ficavam presos no lugar escuro; presos no calabouço; os escravos eram negros; eles carregavam coisas pesadas; isso era violência; é maldade; tiravam os filhos deles e levavam embora; eles tinham que trabalhar até doentes; temos que brincar; se divertir; ser feliz; brincar junto; é legal; as meninas tem mais gente; não pode empurrar; não pode bater; nem puxar o cabelo; não pode provocar o amigo;

QUESTIONAMENTOS

*observação: nenhum questionamento foi apresentado pelos alunos nos momentos de rodas de conversas.

RELATOS

não pode brigar com o amigo; tem que ter amor e carinho no coração; não pode trancar ninguém no banheiro; não pode bater; ninguém pode jogar bombas nas casas das pessoas; jogar bombas matam as pessoas; não pode chamar o amigo de pobre; não pode colocar apelido nos amigos; não prestar atenção no professor; tem que obedecer a mãe; não pode agredir, agredir é falta de respeito; não pode mostrar o dedo do meio; perder a amizade; falta de respeito; falta de educação; é igual xingar; ele pode ficar triste; o amigo perde a amizade; falta de respeito; não pode apontar o dedo para o amigo; pode acontecer uma briga; saia sangue; ao invés de brigar tem que conversar; tem que obedecer as regras; empurrar é violência; não pode enganar; eu gostei que as meninas foram me ajudar;

SUGESTÕES

desenhei um menino empurrando o outro; tem um x porque é errado; aqui desenhei eles brigando e um está chorando, isso não pode; isso está errado; não é certo; não pode mostrar o dedo do meio porque é falta de respeito; puxar o cabelo é feio e não pode fazer; isso é falta de educação; o joia significa que está certo; esse é o símbolo da resistência; esses estão brincando; a mãe e o pai estão jogando bola com o filho; é melhor quando brinca junto; esse é o v da vitória; se xingar o amigo ele chora; é falta de respeito; é um sinal legal; símbolo de resistência; a bomba da guerra que as pessoas morrem; podemos fazer amizade; tem que dividir certinho a equipe; tem que dividir as meninas; colocar meninas nessa equipe; tem que chamar mais amigos para jogar;

Importante destacar que, nestes momentos de análises e reflexões sobre conceitos apresentados e acontecimentos durante as situações de ensino desenvolvidas, ficou evidente que as crianças utilizaram como referência as regras escolares geralmente elaboradas pela maioria dos docentes para organizar o cotidiano ao construírem suas respostas nas rodas de conversa. Uma das crianças, por exemplo, mencionou o bullying, que também foi abordado durante a proposta, outras citaram fatos característicos das guerras. Além disso, os exemplos apresentados demonstram que houve uma apropriação dos eixos temáticos previamente discutidos nas situações sociais iniciais, reforçando o vínculo entre os conteúdos trabalhados e as reflexões feitas pelos alunos.

Neste contexto, a análise das falas revela uma coerência temática entre as frases, que permitiram a identificação de três núcleos de sentidos:

1) Violência e respeito

- Frases como “um menino me bateu”, “minha irmã me beliscou”, “não pode bater”, “é falta de respeito” mostram a presença e uma preocupação com agressões físicas e verbais.
- Há uma tentativa de compreensão do que é certo e errado, com julgamentos morais: “não pode xingar”, “não pode provocar”, “tem que respeitar”.

2) Empatia e solidariedade

- Frases como “tem pessoa que não tem casa”, “a gente tem que ajudar”, “ajudar o amigo”, “dar a mão para o amigo se ele cair” revelam valores de cuidado, cooperação e empatia.
- A ideia de “todo mundo se ajudando” e “a escola seria mais legal” mostra um desejo por ambientes mais acolhedores.

3) História e injustiça

- As frases sobre escravidão (“eles apanhavam”, “ficavam presos”, “não davam comida”) mostram uma tentativa de compreender injustiças históricas e associá-las à noção de maldade e violência.
- Há uma indignação moral: “é ridículo”, “é maldade”, “isso era violência”.

Assim sendo, mediante a análise do padrão linguístico das frases do quadro 9, observou-se três fatores importantes:

1. Linguagem oral espontânea

- Uso de estruturas simples e coordenadas: “e”, “porque”, “isso”.
- Frases curtas, com pouca subordinação.
- Repetição de palavras e ideias (“me bateu”, “ajudar o amigo”, “jogar junto”).

2. Marcas de fala infantil

- Verbos no presente e passado simples.
- Uso de expressões afetivas e avaliativas: “é legal”, “é triste”, “é ridículo”.
- Construções com foco na experiência pessoal: “uma vez uma menina me bateu”, “eu vi os meninos jogando”.

3. Construção ética e social

- Tentativas de normatizar comportamentos: “não pode bater”, “tem que respeitar”.
- Presença de juízos morais e regras de convivência.
- Mistura de relatos pessoais com aprendizados escolares, históricos e sociais.

Neste contexto, ainda é possível observar que as frases revelam um discurso infantil em construção, com forte alinhamento semântico em torno de valores de respeito, empatia e justiça, e um padrão linguístico marcado pela oralidade espontânea, repetição e julgamento ético. O que evidencia a apropriação dos conhecimentos abordados na proposta de ação pedagógica. O que por sua vez, contribuiu para a definição de outros cinco subtemas:

- d) Tentativa de normatizar comportamentos, presença de juízos morais e regras de convivência
- e) Valores conectados aos eixos temáticos
- f) Expressão de emoção e sensibilidade
- g) Aprendizados históricos

h) Aprendizados sociais

Este processo de construção dos temas, que se iniciou com a busca por padrões de significados nos dados, articulada com uma constante reflexão sobre as histórias conectadas com esses padrões, para que assim pudessem ser definidos e nomeados os temas, deu origem a construção de oito subtemas que se articulam para ajudar a responder à questão da pesquisa, estes subtemas estão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 21 - Subtemas construídos a partir da análise dos sentidos e padrões linguísticos das palavras e frases coletadas

SUBTEMAS	Compreensão das regras e entendimento das estruturas básicas do jogo
	Presença de vínculos afetivos e desejo de pertencimento, construção de relações interpessoais e colaboração
	Demonstração de entusiasmo, envolvimento e prazer, bem-estar emocional e motivação
	Tentativa de normatizar comportamentos, presença de juízos morais e regras de convivência
	Valores conectados aos eixos temáticos
	Expressão de emoção e sensibilidade
	Aprendizados históricos
	Aprendizados sociais

Fonte: Elaborado pelo autor

D – Revisão dos temas

Antes de partir para definição e nomeação dos temas, com o objetivo de refletir sobre as histórias explícitas nos temas potenciais e como estes se relacionam com a questão da pesquisa, se estes realmente contam uma história convincente sobre os dados, buscou-se analisar nos subtemas e em seus respectivos agrupamentos de frases e palavras se eles possuem relação entre si.

Assim sendo, pensando em uma melhor aproximação com a fundamentação teórica desta pesquisa, foi feito um novo agrupamento de frases e palavras de

acordo com os seus respectivos sentidos (repetição de ideias, continuidade temática, campo semântico, coesão, progressão lógica), sendo que, para melhor organizar e apresentar estes dados, antes foi feita uma junção dos subtemas, considerando a sua familiaridade, que será apresentada no quadro abaixo:

Quadro 22 - Junção de subtemas de acordo com os temas potenciais e a familiaridade

Temas Potenciais	Junção de Subtemas	Familiaridade Semântica
Linguagem do Jogo e Apropriação dos Conhecimentos	Compreensão das regras e entendimento das estruturas básicas do jogo	Expressões que demonstram compreensão das regras, entendimento das estruturas básicas, e que revelam um discurso infantil em construção com alinhamento semântico em torno de valores conectados aos eixos temáticos (Violência e Respeito).
	Valores conectados aos eixos temáticos	
Interação Social e Valores Éticos e Sociais	Presença de vínculos afetivos e desejo de pertencimento, construção de relações interpessoais e colaboração	Frases que indicam presença de vínculos afetivos e desejo de pertencimento, construção de relações interpessoais e colaboração, além da tentativa de normatizar comportamentos, presença de juízos morais e regras de convivência e aprendizados sociais.
	Tentativa de normatizar comportamentos, presença de juízos morais e regras de convivência	
	Aprendizados históricos	
	Aprendizados sociais	
Emoção e Engajamento	Demonstração de entusiasmo, envolvimento e prazer, bem-estar emocional e motivação	Expressões que demonstram entusiasmo, envolvimento e prazer, indicativas de bem-estar emocional e motivação.
	Expressão de emoção e sensibilidade	

Fonte: Elaborado pelo autor

Dando continuidade ao processo de construção dos temas, uma vez que esta se orienta pelas escolhas dos elementos norteadores do processo de análise dos dados, que emergiram da fundamentação teórica delimitando esta pesquisa, em que para a definição dos temas é necessário refletir como estes foram construídos, analisando não só *o que* aparece, mas *por que* aparece e *o que isso significa* dentro do contexto da pesquisa.

Neste sentido, assumimos uma postura interpretativa, reconhecendo que nossa análise, será subsidiada por referenciais teóricos que fundamentam este estudo, adotando um caráter teórico-dedutivo, orientado pelas perspectivas críticas da cultura corporal e da PCS, que direcionam o olhar analítico desde o início do processo, possibilitando que o embasamento teórico desta pesquisa guie a construção e interpretação dos temas.

Dessa forma, será apresentado no quadro abaixo, os agrupamentos de frases e palavras de cada subtema, com o objetivo de organizá-las de acordo com o seu padrão de significado conectados com os princípios da PCS a serem considerados, alinhados com seus respectivos subtemas e temas potenciais.

Quadro 23 - Agrupamentos de frases e palavras de acordo com os subtemas e temas potenciais

Temas Potenciais	Subtemas	Frases e palavras coletadas
Linguagem do Jogo e Apropriação dos Conhecimentos	Compreensão das regras e entendimento das estruturas básicas do jogo	É para deixar aqui no meio; sua vez; quem deixar ele em pé ganha; consegui ganhar, eu ganhei; quem chega mais rápido ganha; tem que bater a bola e jogar na rede; tem que pular nos quadrados com os números; tem que pegar a bolinha e queimar os outros; tem que fazer uma corrida, quem chegar primeiro ganha; eu estou ganhando, esse ganha desse; empatou, ponto para nós; a equipe verde tem mais pontos; um tem que passar para o outro; a gente ganhou; a equipe verde tem mais jogadores, tem que arrumar; a outra equipe tem mais pessoas; tem que dividir certinho as equipes; tem que dividir, colocar mais meninas nessa equipe.

	Valores conectados aos eixos temáticos (Violência e Respeito)	o verde ganhou e o vermelho também ganhou porque brincou e se divertiu; se perder não tem problema, o importante é brincar e ficar feliz; se ganhar não pode provocar o amigo; não pode deixar o amigo triste, temos que brincar; no jogo não pode rir do amigo; ele me ajudou a achar meu chinelo; ela sempre me ajuda a colocar a minha sandália; ele me ajudou a levantar a hora que eu caí no jogo de capoeira; eu gostei quando as meninas vieram me ajudar, eu estava triste porque perdi e elas me falaram que o importante é brincar juntos; tio, ele esqueceu de fazer assim (cumprimentar) antes de começar a luta, isso foi combinado; olha, quando eu fazer o golpe, você tem que abaixar assim para não se machucar; deixa eu te ajudar, faz assim ó, igual eu, segura na minha mão; ao invés de brigar tem que conversar; a luta é um jogo, a luta é para brincar e não pode machucar o amigo;
Interação Social e Valores Éticos e Sociais	Presença de vínculos afetivos e desejo de pertencimento, construção de relações interpessoais e colaboração	tem que bater a bola assim e tentar acertar na rede e quando bate a bola os outros tem que tentar pegar; olha deixa eu te explicar como faz; vou te ensinar, é assim olha!; agora eu quero ir com você; vamos jogar de novo; vamos amiga dá a mão para mim;
	Tentativa de normatizar comportamentos, presença de juízos morais e regras de convivência	não pode brigar com o amigo; não pode bater; tem que obedecer a mãe; isso não pode, isso é errado; não pode empurrar e nem puxar o cabelo; não pode mostrar o dedo do meio porque é falta de respeito com o colega; agredir é falta de respeito; empurrar é violência; não pode provocar o amigo quando ganhar porque ele pode querer brigar e isso é violência; tio, a minha cachorrinha deu cria, e minha mãe disse que iria jogar eles na rua para eles morrer, eu estou com dó deles tadinhos; tio, meu pai brigou com minha mãe, e meu pai bateu tão forte na minha mãe que até a polícia foi lá em casa; meu tio deu um chute na minha avó e ela ficou triste; meu irmão e mau pai brigaram, e meu irmão disse que vai matar meu pai;

	Aprendizados históricos	ninguém pode jogar bombas nas casas das pessoas, bombas matam; a bomba da guerra que os malvados jogam, as pessoas morrem; tiravam os filhos deles e levavam embora, coitados, isso é ridículo; os escravos eram negros, eles tinham que trabalhar até doentes, nossa; eles faziam assim, esse é o símbolo da resistência; eu desenhei isso, esse é o símbolo da resistência que os negros criaram; não pode fazer guerra, guerra é violência, ao invés de brigar tem que conversar; os escravos só comiam resto de comida, por isso não pode desperdiçar; deixavam os escravos com fome, eles não tinham o que comer, por isso a gente não pode jogar comida fora
	Aprendizados sociais	não pode colocar apelido nos amigos, porque assim ninguém vai querer brincar com você; mostrar o dedo do meio é igual xingar; tem que ter amor e carinho no coração; é bem melhor quando brinca junto, melhor que brincar sozinho; no jogo podemos fazer amizades, brincar e se divertir; a escola seria mais legal, mais divertida com todo mundo se ajudando e brincando junto; tem pessoa que não tem casa e não tem comida, e a gente tem que ajudar; tem gente passando fome, por isso não pode desperdiçar comida;
Emoção e Engajamento	Demonstração de entusiasmo, envolvimento e prazer, bem-estar emocional e motivação.	eeeeee; ganhamoooooss; uhull, vamos jogar de novo; vamos jogar vai, eu gostei de jogar é legal; isso é muito legal; eu gostei de jogar, é legal; vamos jogar de novo, vamos;
	Expressão de emoção e sensibilidade	nossa, porque eles faziam isso com eles?; fiquei com medo, eles eram muito malvados; eu fiquei triste de ver isso; eu senti vontade de chorar; um menino da outra sala me trancou no banheiro e eu fiquei muito assustado; um dia minha mãe e minha tia brigaram e eu não consegui dormir, fiquei com medo;

E – Definindo e nomeando os temas

É comum que, nas fases iniciais os nomes dos temas apareçam ainda que na forma de temas potenciais, mais improvisados, menos precisos e organizados. Nesta etapa, assim como ressalta So (2023), busca-se justamente atribuir denominações mais claras e assertivas aos temas, sendo que, a nomeação final deve despertar atenção para a leitura, indicando aquilo que pode ser encontrado em cada um deles. Além disso, corroborando com os elementos norteadores escolhidos, são considerados temas latentes, que ultrapassam o conteúdo explícito e se relacionam ao contexto da pesquisa e às características dos sujeitos, permitindo interpretações mais profundas sobre significados subjacentes.

Na ATR, a definição e nomeação dos temas deve, além de considerar a história por trás de cada tema e de como esse tema se enquadra na análise geral dos dados, uma vez que as escolhas dos elementos responsáveis por nortear o processo de análise dos dados emergiram da fundamentação teórica desta pesquisa, é necessário refletir como os temas serão construídos, olhar para as particularidades dos dados, considerar as perspectivas críticas visando valorizar as características dos sujeitos envolvidos e ainda o contexto da pesquisa.

Dessa forma, tanto a geração de códigos, como a construção de subtemas foram fundamentadas por uma observação sobre padrões no uso de expressões, no uso de estruturas orais, nas marcas da fala infantil, na tentativa de compreensão através de julgamentos morais, na construção de sentido pelas crianças durante as atividades da proposta de ação pedagógica, na relação dos mesmos com os princípios da PCS. O que por sua vez, alimentou o processo de reflexão que contribuiu para construção de 3 categorias temáticas:

- 1) Potencialidades do jogo no trato com os conhecimentos da cultura corporal
- 2) Percepção da realidade
- 3) Envolvimento dos alunos

Para finalizar as etapas da ATR, com o objetivo de construir uma narrativa analítica, coerente e contextualizada com a fundamentação teórica, seguimos para a etapa F – Elaboração do relatório final. Nesta fase, os temas construídos e anteriormente apresentados, são abordados e devidamente articulados com os princípios da PCS. Assim, durante a análise dos dados que deram origem aos subtemas e seus respectivos temas, foram selecionados os seguintes princípios: visão de historicidade; ruptura da hegemonia; apropriação crítica dos elementos culturais.

Durante a discussão sobre os temas, são apresentadas as frases que fazem parte dos dados coletados e foram destacadas para permitir uma melhor contextualização entre a pesquisa, a teoria e os participantes.

1) Potencialidades do jogo no trato com os conhecimentos da cultura corporal:

O primeiro tema emergiu de dois subtemas que se relacionam com a linguagem do jogo e com a apropriação dos conhecimentos, So *et al.*, (2020), consideram a linguagem do jogo como sendo, a relação do jogador com os conteúdos culturais que ele reproduz e transforma dentro de um processo de significações e ressignificações no contexto do jogo. So *et al.*, (2020), ainda destacam que, os jogos podem inserir os alunos em um novo universo de significados e em uma linguagem própria, compartilhada por aqueles que vivenciam suas experiências.

Neste sentido, nos valem dos princípios da PCS, em que, durante o confronto e contraposição dos saberes pode-se promover uma inquietude produtiva que impulsiona a aprendizagem. Ou seja, a partir de uma visão inicial e confusa (síncrese), seguindo por um processo de análise e construção de compreensão (síntese), por meio de momentos pedagógicos que valorizam simultaneamente as diferentes dimensões do conhecimento, proporcionando um olhar ampliado sobre o conteúdo, para então justificar aquilo que mencionam So *et al.*, (2020), como o despertar de uma curiosidade epistemológica, que servirá como “motivo gerador de sentido” (Betti, 1994 *apud* So *et al.*, 2020), para apropriação crítica do conteúdo.

Nesta pesquisa, durante o processo de construção dos temas, no tratamento dos dados relativos aos subtemas: a) Compreensão das regras e entendimento das estruturas básicas do jogo; b) Valores conectados aos eixos temáticos (Violência e Respeito), identificou-se nos seus agrupamentos de frases e palavras expressões que demonstram esses elementos. Assim, buscamos compreender as particularidades existentes nestas frases, de acordo com uma perspectiva crítica, na tentativa de apontar possíveis potencialidades do jogo no trato com os conhecimentos da cultura corporal.

a) Compreensão das regras e entendimento das estruturas básicas do jogo

Ao longo da análise foi evidenciado que os participantes da pesquisa compreenderam o sentido atribuído às atividades propostas, bem como a estrutura dos jogos desenvolvidos, as regras que o organizam, o que se considera importante para o desenvolvimento da experiência. Tais condições estão referenciadas nas falas trazidas a seguir coletadas o longo da proposta de ação pedagógica:

“[...] a equipe verde tem mais pontos” C1;
“[...] um tem que passar para o outro” C2;
“[...] esse ganha desse” C4;
“[...] é para deixar aqui no meio” C7;
“[...] é assim olha, tem que bater a bola e jogar na rede” C10;
“[...] tem que pular nos quadrados com os números” C3;

Todavia, é muito comum dentro de uma perspectiva tradicional/tecnicista, utilizar a compreensão das regras como métrica para aprendizagem. Porém, através de uma proposição crítica, a simples compreensão das regras não deve servir como justificativa de sucesso das aulas. De acordo com Bracht (2023), o aprender as regras significa reconhecer e aceitar elementos prefixados, seguindo uma lógica estrutural-funcionalista da sociedade.

Neste contexto, o jogo tratado de forma tradicional, ainda segundo Bracht (2023), se apresenta como um mecanismo funcional para o sistema, em que o aluno é direcionado a suportar e aceitar aquilo que lhe é imposto, sem questionar. Alimentando uma prática hegemônica e um discurso dominante.

Sobre o exposto, nos cabe analisar a aprendizagem das regras por um olhar mais crítico, buscando identificar na prática pedagógica a sua possível contribuição

para o processo de transformação social. Assim sendo, procurou-se interpretar de que forma a compreensão das regras possibilitou que as crianças pudessem, assim como menciona Bracht (2023), analisar criticamente o jogo, situá-lo e relacioná-lo com o contexto cultural.

Considerando que a metodologia da PCS, sugere que os conteúdos da cultura corporal sejam tematizados através de momentos que se articulam para proporcionar uma reflexão pedagógica, nos valem do que menciona Bracht (2023), que é indispensável sentar e discutir com as crianças sobre o motivo das regras e o contexto em que foram criadas, além de articular ações que desenvolvam um sentido de coletivismo, de jogar com o adversário e não contra ele.

Segundo Gasparin e Petenucci (2014), a PCS orienta-se pela compreensão do conhecimento como produção histórica e social, exigindo que a prática pedagógica vá além da mera reprodução de conteúdos, promovendo a crítica e a emancipação dos sujeitos. Essas afirmações, nos permitem entender que, a compreensão das regras do jogo, dentro de uma perspectiva crítica da EF, é apenas o início de um processo dialógico que caminha para a apropriação dos conhecimentos objetivados pela proposta pedagógica.

A proposta apresentou diversos momentos para que os participantes pudessem explorar, criar, sugerir, experimentar de forma espontânea jogos e seus materiais, visando colocá-los como sujeitos ativos no processo. Estes vários momentos ocorreram durante o percurso das duas situações de ensino apresentadas na proposta, principalmente durante as contextualizações proporcionadas nas situações sociais iniciais, problematizações e instrumentalizações.

Ao olhar para as frases que foram identificadas nestes momentos de exploração de materiais e vivências dos jogos pelas crianças, constatou-se que, até mesmo nos momentos criados para estimular a espontaneidade, autonomia e criatividade dos alunos, podem surgir marcas da força social que “já” os cercam, ou seja, sentidos que expressam a lógica hegemônica da competitividade, da rivalidade, de um ser melhor do que o outro, que se mostram impregnados nos discursos inclusive das crianças, como nas frases que seguem:

“[...] quem deixar ele em pé ganha” C13;
“[...] consegui ganhar, eu ganhei” C2;
“[...] tem que pegar a bolinha e queimar os outros” C5;
“[...] tem que fazer uma corrida, quem chegar primeiro ganha” C7;
“[...] quem chegar mais rápido ganha” C12;
“[...] esse ganha desse, eu estou ganhando” C9;

Dessa forma, nos valem das informações trazidas por Coletivo de Autores (1992), ao afirmarem que, os conhecimentos da cultura corporal a serem apreendidos nas aulas devem se manifestar da realidade que cerca as crianças. E por Gasparin (2020), ressaltando que, o processo de ensino precisa começar da realidade concreta dos estudantes, valorizando o que eles já sabem e vivem no cotidiano.

A partir dessas referências, compreende-se que, o ensino deve estimular através da mediação docente a construção de uma nova compreensão sobre essa realidade, visando a ruptura da hegemonia, identificada na reprodução de discursos característicos pelas crianças, através da criação de espaços para consolidar uma perspectiva mais crítica.

Assim, passamos a observar frases coletadas nos momentos proporcionados para análises e sugestões por parte das crianças durante as aulas. Sendo evidenciado que, por meio do planejamento e da intencionalidade em criar situações que deixassem explícito a desigualdade, a injustiça, materializadas no fato de uma equipe estar com mais jogadores do que a outra e por essa razão, se mostrar muito superior, os alunos conseguiram reformular o seu entendimento sobre os jogos.

Essa mudança de compreensão corrobora com o que aponta Coletivo de Autores (1992), ao destacar a importância de constatar, interpretar, compreender e explicar tais situações. Essas condições podem ser observadas nas falas expressadas na instrumentalização da situação A (jogando com as mãos e respeitando com o coração), no terceiro encontro, apresentadas a seguir:

“[...] a equipe verde tem mais jogadores, tem que arrumar” C3;
“[...] a outra equipe tem mais pessoas” C5;

Neste contexto, considera-se que houve uma ruptura da hegemonia, sendo que através da organização metodológica da proposta, as crianças puderam olhar para a dinâmica do jogo, para a situação ocorrida e assim fazer sugestões, que se relacionam com o sentido de coletivismo, de respeito aos próximos, com a

compreensão de que jogar com o companheiro, é melhor do que o jogar contra o adversário, e de que um jogo só se realiza de forma mútua. Esses fatores estão apontados nas seguintes falas apresentadas durante a instrumentalização da situação B (jogando contra a violência), no sétimo encontro:

“[...] tem que dividir certinho as equipes” C1;

“[...] tem que dividir, colocar mais meninas nessa equipe” C10.

O que por sua vez, pela ótica do princípio da visão de historicidade, evidencia que os comportamentos observados não são fenômenos isolados, mas resultados de processos sociais e experiências anteriores, sendo comum a influência do contexto nas falas das crianças e ainda que, a mudança de postura por parte dos alunos demonstra a desconstrução do discurso hegemônico anteriormente identificado.

Seguindo por esta ótica, é importante destacar ainda, algumas falas coletadas nos relatos produzidos pelos participantes durante as aulas e nas rodas de conversa. Tais manifestações se articulam aos eixos temáticos propostos na ação pedagógica — violência e respeito — e evidenciam processos de apropriação dos conhecimentos relacionados à cultura corporal analisados no subtema abaixo:

b) Valores conectados aos eixos temáticos (Violência e Respeito)

Nos guiando pela lógica da PCS, em que sua orientação metodológica embasou a organização da proposta de ação pedagógica desta pesquisa, sendo que seus princípios metodológicos foram apresentados, assim como mencionam Albuquerque e Taffarel (2020), de forma conectada e articulada definindo a estruturação das situações de ensino apresentadas. Consideramos que esta orientação, favoreceu que as crianças pudessem realizar comparações e apresentar elementos que remetem à apropriação crítica do conteúdo apresentado.

Já no final da primeira situação de ensino da proposta de ação pedagógica (Situação A – Jogando com as mãos e respeitando com o coração), durante a roda de conversa que iniciou a situação social final, ao serem questionados sobre o que eles haviam aprendido nos jogos, os participantes apresentaram respostas que expressam um sentido de cooperação, participação, respeito, mostrando

compreensão sobre os elementos abordados até o referido momento. Essa compreensão se evidencia nas falas apresentadas a seguir:

“[...] o verde ganhou e o vermelho também ganhou porque brincou e se divertiu” C6;

“[...] se perder não tem problema, o importante é brincar e ficar feliz” C2;

“[...] se ganhar não pode provocar o amigo” C7;

“[...] não pode deixar o amigo triste, temos que brincar” C8;

“[...] no jogo não pode rir do amigo” C9;

As frases acima, mostram que houve uma apropriação do eixo temático respeito, manifestando em suas falas a compreensão de que, brincar juntos, se divertir juntos, é muito mais valioso do que simplesmente ganhar, criando ambientes de respeito mútuo, reconhecendo que cada criança é importante para outra.

Importante destacar que, na catarse da primeira situação de ensino (situação A), no quinto encontro, durante a realização dos desenhos, algumas crianças demonstraram dificuldades em se expressar através do desenho, foi então que as crianças que já haviam terminado, foram espontaneamente ajudar os colegas a desenhar ou a guardar os materiais, mostrando o que foi expressado nas frases, em ações cotidianas.

O que se repetiu na catarse da segunda situação de ensino (situação B – jogando contra a violência) durante a atividade feedback positivo do oitavo encontro, em que as crianças foram estimuladas a se elogiarem mutuamente, apresentando atitudes positivas dos colegas. Os participantes expressaram as seguintes frases, que evidenciam um entendimento sobre aquilo que envolve a ajuda e o respeito-mútuo:

“[...] ele me ajudou a achar meu chinelo” C13;

“[...] ela sempre me ajuda a colocar a minha sandália” C8;

“[...] ele me ajudou a levantar a hora que eu caí no jogo de capoeira” C2;

Considerando que, de acordo com o princípio da apropriação crítica dos elementos culturais, aprender não é absorver, mas sim apropriar-se, o que pode ser observado mediante a capacidade dos alunos em interpretar e não apenas repetir, analisar e argumentar, e ainda de conectar o tema trabalhado com o cotidiano, corroborando com Gasparin (2020), que a tematização do jogo deve funcionar como um “gatilho problematizador” levando as crianças a realizarem uma análise crítica sobre comportamentos e valores.

Neste sentido, utilizamos as seguintes frases coletadas na problematização da situação B, no sexto encontro, em que os participantes foram mobilizados com questões disparadoras sobre um ambiente mais cooperativo, para ajudar a justificar o exposto:

“[...] eu gostei quando as meninas vieram me ajudar, eu estava triste porque perdi e elas me falaram que o importante é brincar juntos” C2;
“[...] tio, ele esqueceu de fazer assim (cumprimentar) antes de começar a luta, isso foi combinado” C10;

E algumas frases apresentadas no sétimo encontro, logo em sequência na instrumentalização da situação B, durante a vivência do jogo de capoeira:

“[...] olha, quando eu fazer o golpe, você tem que abaixar assim para não se machucar” C6;
“[...] deixa eu te ajudar, faz assim ó, igual eu, segura na minha mão” C1;

Neste contexto, consideramos que o eixo temático violência proporcionou sensibilizações que permitiram uma associação do brigar como sendo algo negativo que não favorece a amizade, e que dialogar é uma forma de respeitar o próximo, mostrando que aconteceu uma ruptura da hegemonia da rivalidade e de jogar contra um adversário. O que será referenciado nas seguintes falas coletadas após os jogos de oposição, vivenciados durante a problematização da situação de ensino B:

“[...] ao invés de brigar tem que conversar” C11;
“[...] a luta é um jogo, a luta é para brincar e não pode machucar o amigo” C5;

Assim, passamos a entender que a proposta através da simultaneidade possibilitou um olhar mais amplo sobre as individualidades do jogo, permitindo que os eixos temáticos apresentassem, assim como destacam Coletivo de Autores (1992), o jogo pedagogicamente como elemento para a construção de consciência nas crianças. Embasados nessa lógica, estabelecemos que as falas e frases com alinhamento semântico em torno de valores conectados à violência e respeito, podem se relacionar com a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal.

2) Percepção da realidade:

Para Coletivo de Autores (1992), o saber é construído por meio da elaboração de ações comunicativas e interativas. Quando pensamos em uma escola de educação infantil de período integral, em que os alunos permanecem a maior parte do seu dia, esta instituição deve assumir-se como responsável por promover e estimular essas ações interativas.

Sobre o exposto, considera-se que o ser humano é social por natureza, nossa identidade, forma de pensar, agir e interagir no mundo são influenciados pela convivência social, ainda de acordo com Coletivo de Autores (1992), a interação social é fundamental para o desenvolvimento da percepção da realidade, uma vez que ela não é espontânea, mas sim fruto das relações e interesses sociais, sendo diretamente condicionada por fatores culturais.

Se a construção do saber depende de ações comunicativas e interativas, esta também pode transformar a percepção da realidade, ou seja, ao aprender, as crianças não apenas acumulam informações, elas reorganizam sua forma de interpretar o mundo ao seu redor e conseqüentemente ressignificam sua forma de interagir, através de um processo de retroalimentação.

Assim sendo, considerando que o segundo tema surgiu a partir de quatro subtemas vinculados à interação social e valores éticos e sociais, e que é por meio do diálogo, da troca de experiências e da convivência com o outro, que o sujeito amplia sua percepção da realidade e ressignifica os conhecimentos que constrói, passamos a direcionar um olhar mais crítico buscando identificar nas interações sociais possibilitadas pela proposta de ação pedagógica aspectos relacionados com a percepção da realidade pelas crianças.

Antes de iniciarmos essa reflexão, passamos a considerar as afirmações de Bracht (2023), que nem toda interação social nas aulas é necessariamente educativa, e que a aprendizagem social depende da intencionalidade pedagógica e não apenas da prática do jogo e da convivência entre as crianças.

Em seu livro Educação Física e aprendizagem social, no capítulo que trata do fenômeno jogo e sua relação com o esporte, Bracht (2023), enfatiza o fato de como a sistematização e regulamentação do esporte tem favorecido a perda da qualidade

lúdica do jogo, da espontaneidade, da criatividade, da iniciativa e tomada de decisões. Ainda de acordo com Bracht (2023), a busca pelo movimento perfeito, padronizado, modelado por influências do tecnicismo, tem deixado o movimento humano mais pobre de expressividade pessoal e de espontaneidade lúdica. O que, por sua vez, implica na diminuição do potencial educativo do jogo.

Trazendo essas afirmações para o contexto da socialização dos jogadores (alunos), é importante considerar o quanto essa padronização, e o estabelecimento de regras rígidas no jogo, pode influenciar na interação social das crianças. Para Coletivo de Autores (1992), o propósito do jogo é o que determina a motivação e a atitude afetiva dos jogadores, porém, quanto maior for o nível de controle externo, maior será a tensão dos participantes. Neste contexto, ainda segundo Coletivo de Autores (1992), o jogo em que há imposição de padronizações, perde sua qualidade lúdica e começa a assumir características de trabalho a ser executado. O que reforça o discurso de uma hegemonia dominante.

Neste sentido, ao pensarmos em percepção da realidade e construção de saberes principalmente sociais, devemos reconhecer o que menciona Bracht (2023), que o jogo pode imprimir ao comportamento dos jogadores as normas desejadas da competição e da concorrência, servindo como um molde social ao corpo. A partir dessa reflexão, entendemos que a socialização não é um processo neutro, mas sim, evidencia valores específicos dentro de um contexto.

Assim sendo, o jogo apresentado com o objetivo educativo, para o desenvolvimento da consciência, segundo Coletivo de Autores (1992), deve proporcionar momentos para discussões sobre as situações criadas pelo jogo, sobre as consequências das regras, abrindo espaço para a construção da percepção da realidade pelas crianças. Principalmente para uma EF que pretende se colocar como meio para transformação social.

Dessa forma, na proposta de ação pedagógica desta pesquisa, buscou-se que as aulas de EF na educação infantil proporcionassem espaços de interação social, em que, corroborando com Bracht (2023), as ações docentes pudessem criar um clima de aceitação mútua, liberdade responsável, harmonia, confiança e otimismo, de forma a incentivar as crianças a aumentarem seu nível de participação nas decisões, expressando ideias para modificações nas estruturas dos jogos,

refletindo sobre a realidade social envolvida com os eixos temáticos (violência e respeito).

No processo de construção do tema percepção da realidade, formou-se quatro agrupamentos de frases e palavras que apresentam sentidos e significados relacionados com interações proporcionadas na proposta de ação pedagógica, e que deram origem aos seguintes subtemas: a) presença de vínculos afetivos e desejo de pertencimento, construção de relações interpessoais e colaboração; b) tentativa de normatizar comportamentos, presença de juízos morais e regras de convivência; c) aprendizados históricos; d) aprendizados sociais; estes subtemas possibilitaram a procura por elementos que contribuíssem para uma compreensão sobre o processo de construção da percepção da realidade nas crianças.

a) presença de vínculos afetivos e desejo de pertencimento, construção de relações interpessoais e colaboração

Durante a análise das frases e palavras que compõem este subtema, foi observado que os participantes da pesquisa apresentaram capacidade de reorganização consciente do jogo através da colaboração, e de criação de vínculos afetivos que favoreceram relações interpessoais e a cooperação entre as crianças. Esses aspectos estão evidenciados nas seguintes falas, expressadas durante espaços para sugestões e ou vivência de jogos no decorrer da proposta:

“[...] tem que bater a bola assim e tentar acertar na rede e quando bate a bola os outros tem que tentar pegar” C2;
“[...] olha deixa eu te explicar como faz” C10;
“[...] vou te ensinar, é assim olha!” C7;
“[...] agora eu quero ir com você” C1;
“[...] vamos jogar de novo” C5;
“[...] vamos amiga dá a mão para mim” C3;

Até aqui, é possível compreender que, as crianças após analisarem situações e pensar sobre fatos ocorridos nas vivências e momentos da situação de ensino, conseguiram perceber que os objetivos do jogo vão além da competição e concorrência, assim como afirma Gasparin (2020), que o trabalho educativo deve levar o aluno a alcançar uma nova compreensão da realidade. O que, por sua vez corrobora com o princípio da ruptura da hegemonia da rivalidade exacerbada.

Ademais, a afetividade se coloca como um elemento essencial para uma interação social educativa. Neste contexto, é importante destacar que as frases demonstram um sentido de cooperação, construção compartilhada do saber, transferência de conhecimentos, de ajuda e de interações sociais produtivas entre as crianças. Assim, compreende-se que o princípio da visão de historicidade está se materializando, uma vez que a participação ativa, a espontaneidade pode favorecer que as crianças se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de agir na e para a sociedade.

b) Tentativa de normatizar comportamentos, presença de juízos morais e regras de convivência

Na análise das frases que compõem este subtema, foram observados sentidos que emergem de uma reprodução por parte das crianças, das regras escolares utilizadas pelos docentes para organizar e controlar a rotina dos alunos. Esses fatores estão presentes nas falas apresentadas abaixo, coletadas durante questionamentos realizados nas contextualizações sobre os eixos temáticos violência e respeito:

“[...] não pode brigar com o amigo” C12;
“[...] não pode bater” C15;
“[...] tem que obedecer a mãe” C4;
“[...] isso não pode, isso é errado” C10;
“[...] não pode empurrar e nem puxar o cabelo” C12;

Essa reprodução das regras que comumente são estabelecidas pela maioria dos docentes na tentativa de disciplinar os alunos, mostra mais uma vez no contexto desta pesquisa, a influência de fatores externos nas respostas dos participantes, e que a estruturação e reprodução de discursos hegemônicos por parte das crianças, também decorrem de processos sociais e de vivências acumuladas ao longo do tempo.

Neste sentido, podemos compreender a importância da busca por uma apropriação crítica dos elementos culturais, para que as crianças desenvolvam a capacidade de questionar, argumentar, interpretar e não apenas repetir.

Nesse contexto, entendemos que as discussões realizadas nas situações sociais iniciais da proposta de ação pedagógica, centradas nos eixos violência e respeito, alinham-se ao princípio do confronto e da contraposição de saberes, bem como ao movimento da síncrese à síntese. A intenção é valorizar aquilo que as crianças trazem de seu cotidiano — especialmente a reprodução de regras já conhecidas — como ponto de partida para analisar os motivos que sustentam essas normas e, a partir disso, favorecer que elas mesmas proponham sugestões e adaptações, criando novas regras coerentes com a situação vivenciada. Nesse sentido, é pertinente considerar o que afirma Bracht (2023): quando as regras emergem de processos de diálogo e acordos, em vez de serem impostas de forma arbitrária pelo docente, estabelece-se uma interação social educativa capaz de promover a aprendizagem social.

Na sequência do processo de análise das frases que integram este subtema, identificou-se conceitos relacionados aos eixos temáticos, que foram previamente debatidos, e que expressam que os participantes compreenderam o motivo de algumas regras, bem como conseguiram interpretar e conectar o conteúdo trabalhado, com uma nova visão sobre os elementos do jogo. Circunstâncias que são trazidas nas seguintes falas coletadas na problematização da situação B (jogando contra a violência), em que as crianças foram direcionadas para criação de regras para os jogos de luta a serem vivenciados:

“[...] no jogo, não pode mostrar o dedo do meio porque é falta de respeito com o colega” C7;
“[...] agredir é falta de respeito” C3;
“[...] empurrar é violência” C9;
“[...] não pode provocar o amigo quando ganhar porque ele pode querer brigar e isso é violência” C2;

Essas falas, explicitam um sentido de apropriação do que foi trabalhado com os eixos temáticos. Conforme aponta Maffei (2019), o trabalho com temas contribui para que os alunos explorem múltiplas dimensões do conteúdo, desenvolvam uma apropriação crítica dos conhecimentos culturais e ampliem sua compreensão sobre a área.

Ademais, foi possível observar que os participantes conseguiram interpretar os eixos temáticos, conectar e comparar com a realidade vivida por eles. Tais elementos podem ser constatados em conversas que ocorreram nos intervalos entre

as aulas da situação de ensino B apresentada na proposta, após o momento de identificação da situação social inicial que apresentou a violência como problema, em que, quatro crianças se direcionaram a mim para conversar enquanto nos dirigíamos para o café da tarde. Elas então explicaram claramente situações agressivas e violentas vivenciadas em seus cotidianos, trazidas a seguir:

“[...] tio, a minha cachorrinha deu cria, e minha mãe disse que iria jogar eles na rua para eles morrer, eu estou com dó deles tadinhos” C2;
“[...] tio, meu pai brigou com minha mãe, e meu pai bateu tão forte na minha mãe que até a polícia foi lá em casa” C7;
“[...] meu tio deu um chute na minha avó e ela ficou triste” C13;
“[...] meu irmão e meu pai brigaram, e meu irmão disse que vai matar meu pai” C4;

Essas falas, mostram que a violência é muito presente no cotidiano deles, além de evidenciar que esses participantes da pesquisa, apresentaram uma sensibilização ao tema. Para Coletivo de Autores (1992), explicar com clareza a relação dialética de um conhecimento desenvolvido conectado à realidade, marca a consolidação dos momentos que direcionam para uma apropriação crítica. Assim, compreende-se que, de acordo com o princípio da visão de historicidade, a capacidade de interpretar colabora com a construção da percepção da realidade.

c) aprendizados históricos

Analisando as frases que compõem este subtema, nota-se que os sentidos apresentados, demonstram o início da construção da percepção da realidade e apreensão dos conhecimentos pelas crianças, explícitas na capacidade de argumentar e questionar. Os aspectos mencionados serão apresentados nas falas trazidas a seguir:

“[...] ninguém pode jogar bombas nas casas das pessoas, bombas matam” C1;
“[...] a bomba da guerra que os malvados jogam, as pessoas morrem” C5;
“[...] tiravam os filhos deles e levavam embora, coitados, isso é ridículo” C2;
“[...] os escravos eram negros, eles tinham que trabalhar até doentes, nossa” C3;
“[...] eles faziam assim, esse é o símbolo da resistência” C10;
“[...] eu desenhei isso, esse é o símbolo da resistência que os negros criaram” C7;
“[...] não pode fazer guerra, guerra é violência, ao invés de brigar tem que conversar” C12;

Essas falas, expressadas em momentos de análise e reflexão, iniciados a partir de perguntas disparadoras no final das duas situações apresentadas na proposta, que demonstram uma tentativa por parte das crianças, de compreensão sobre aquilo que está sendo apresentado com o conteúdo, frases que expressam um sentido de preocupação com a violência, de indignação com a injustiça, de reconhecimento da resistência como símbolo de oposição e da importância do diálogo como forma de resolver conflitos e de respeito ao próximo.

Neste contexto, compreende-se que o desenvolvimento dessa capacidade de questionar e argumentar através dos jogos, se opõe à lógica da sociedade dominante, em que de acordo com Bracht (2023), acredita-se que, educar significa levar os alunos a absorver valores e aceitar normas de comportamento para assim se adaptarem à sociedade vigente, se acomodando, sem questioná-la.

Importante também destacar frases que mostram, mais uma vez a capacidade de conexão dos elementos apresentados ao cotidiano por parte dos participantes. Condições explicitadas nas falas abaixo, que emergiram no decorrer da situação B, após a análise das imagens e vídeos sobre a escravidão mostrados durante o quinto encontro, na identificação da situação social inicial:

“[...] os escravos só comiam resto de comida, por isso não pode desperdiçar” C8;

“[...] deixavam os escravos com fome, eles não tinham o que comer, por isso a gente não pode jogar comida fora” C2;

O que reforça a evidência de que houve uma apropriação crítica dos conhecimentos apresentados e que corrobora com as ideias de Bracht (2023), ao afirmar que, estimular nos estudantes o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente os conhecimentos, situá-los e redirecioná-los com o contexto social, é uma condição para uma educação transformadora e contra hegemônica.

d) aprendizados sociais

A partir da perspectiva do Coletivo de Autores (1992), compreende-se que a percepção da realidade pelas crianças não é espontânea, mas resulta de um processo histórico e socialmente construído. As interações que estabelecem com a família, a escola, os colegas e as diversas práticas culturais, especialmente aquelas

vinculadas à cultura corporal, podem constituir uma base para a formação de modos específicos de interpretar o mundo.

Nesse processo, as crianças se apropriam de aprendizados históricos e sociais que orientam sua compreensão sobre si mesmas, sobre os outros e sobre as relações sociais que vivenciam. Assim, sua percepção é condicionada pelos valores, significados e normas do grupo social em que estão inseridas. Dessa forma, o desenvolvimento da percepção e do conhecimento infantil emerge como um fenômeno profundamente marcado pela cultura, pela história e pelas práticas sociais compartilhadas.

Para Gomes-da-Silva (2007), *apud* Betti e Gomes-da-Silva (2019), durante as situações ocorridas no jogo, acontece a multiplicação de sentidos, por meio de ações e comunicações que favorecem a produção da linguagem. Por esta lógica, segundo Bracht (2023), é importante compreender que os movimentos realizados por uma criança durante um jogo influenciam todas as dimensões do seu comportamento e contribuem para que ela construa e reconstrua valores e formas de pensar e agir. Sendo o jogo, abordado sob uma perspectiva crítica, uma excelente prática social coletiva de cunho educativo, que supera a visão tradicional de que, o processo de desenvolvimento da criança é natural e não social.

Durante a análise das frases que compõem este subtema, compreendemos que a proposta apresentada pode contribuir através de interações sociais educativas. De acordo com o princípio da visão de historicidade, foi observado que os participantes da pesquisa mostraram uma mudança de postura em relação a acontecimentos que fazem parte do ambiente e da realidade deles. Evidências que serão apresentadas nas seguintes falas:

“[...] não pode colocar apelido nos amigos, porque assim ninguém vai querer brincar com você” C6;
“[...] mostrar o dedo do meio é igual xingar” C3;
“[...] tem que ter amor e carinho no coração” C1;
“[...] é bem melhor quando brinca junto, melhor que brincar sozinho” C13;
“[...] no jogo podemos fazer amizades, brincar e se divertir” C9.
“[...] a escola seria mais legal, mais divertida com todo mundo se ajudando e brincando junto” C1;

As falas trazidas, apresentadas nos debates reflexivos mediados pelo professor ao longo das situações de ensino A e B, demonstram uma ampliação sobre a percepção dos eixos temáticos trabalhados na proposta, e corroboram com

as ideias de Coletivo de Autores (1992), em que, as orientações do docente devem promover nos alunos uma nova leitura da realidade, ampliando as suas referências. Betti (2009), argumenta que a EF precisa favorecer esta produção de significados sociais sobre as práticas corporais, de modo a estimular a autonomia dos sujeitos e fortalecer a formação cidadã.

Assim, compreendemos que os participantes após as interações sociais proporcionadas pelos jogos, na proposta de ação pedagógica, se reconheceram como sujeitos históricos e ativos na sociedade, ressignificando suas visões sobre o jogo, através de um processo pedagógico articulado para o desenvolvimento da consciência, e rompendo com a visão tradicional que fortalece a sociedade dominante através do desenvolvimento de normas desejadas, do sentido de competição e concorrência, direcionando os jogos para o controle dos corpos. Estes aspectos podem ser justificados pelas falas a seguir:

“[...] tem pessoa que não tem casa e não tem comida, e a gente tem que ajudar” C2;
“[...] tem gente passando fome, por isso não pode desperdiçar comida” C2;

Dessa forma, entendemos que a percepção da realidade é moldada por normas sociais, valores culturais, práticas coletivas e experiências históricas. E que, as crianças desta etapa da educação infantil, mostraram capacidades que favorecem a aplicação de ações pedagógicas, voltadas para esse fim.

3) Envolvimento dos alunos

Antes de iniciarmos o processo de elaborar uma narrativa sobre este último tema construído, haja vista que ele nasceu dos subtemas: a) demonstração de entusiasmo, envolvimento e prazer, bem-estar emocional e motivação; b) expressão de emoção e sensibilidade, que aconteceram durante os momentos das situações de ensino apresentadas na proposta de ação pedagógica, nos cabe lembrar que, aqui mesmo neste estudo por vários momentos, trouxemos críticas à uma atuação reducionista da EF na escola, através de práticas recreacionais que se preocupam em simplesmente divertir e ocupar as crianças, principalmente na educação infantil.

Sabendo que, um dos objetivos desta pesquisa é trazer elementos para pensar a prática pedagógica de forma a romper com essa visão reducionista, não podemos aqui nos trair e passar a considerar apenas a motivação, o entusiasmo e a alegria isoladamente, como decorrência positiva da proposta apresentada.

Para Bracht (2023), uma “boa” aula de EF não se mede pelo suor dos alunos, mas sim pela percepção crítica do jogo, das suas regras e do seu significado por parte das crianças. Considerando a afirmação de Betti e Gomes-da-Silva (2019), contrariando a lógica do mercado das competências, a qualidade de uma aula de EF está na capacidade de estimular nos alunos o desenvolvimento do sentir, comunicar e amar, compreendemos que, o envolvimento dos alunos pode e neste caso deve, estar relacionado com os princípios da PCS.

a) Demonstração de entusiasmo, envolvimento e prazer, bem-estar emocional e motivação

Este primeiro subtema que será analisado, apresenta frases e palavras que se relacionam diretamente com a diversão, com o entusiasmo, com a motivação expressadas principalmente na espontaneidade das palavras e na vontade de continuar jogando. O que por sua vez, nos mostra que os participantes se divertiram e se envolveram com os jogos propostos. Fatores que serão justificados com as seguintes frases e expressões, coletadas durante a vivência dos jogos que foram apresentados nas duas situações de ensino da proposta:

“[...] eeeeeee” C14;
“[...] ganhamoooooss” C16;
“[...] uhull, vamos jogar de novo” C5;
“[...]vamos jogar vai, eu gostei de jogar é legal” C9;
“[...] isso é muito legal” C11;
“[...] eu gostei de jogar, é legal” C15;
“[...] vamos jogar de novo, vamos” C8;

Estas expressões, realmente demonstram que o jogo apresentado está sendo uma experiência positiva para as crianças, e principalmente que os jogadores estão expressando suas significações objetivas, assim como mencionam Coletivo de Autores (1992), dispondo suas intencionalidades, se apropriando da cultura corporal, utilizando o corpo como forma de expressão capaz de comunicar sentimentos e de

expressar seu sentido pessoal. Haja vista que, podemos considerar o fato de essa motivação e entusiasmo demonstrados, serem possíveis nos jogos apresentados, sem que estes deixassem de incluir suas interdependências com os problemas sociais trazidos pelos eixos temáticos violência e respeito.

Assim sendo, compreendemos que as expressões proferidas neste agrupamento de frases e palavras e seus respectivos sentidos observados, corroboram com os seguintes autores: So *et al.*, (2020), ao identificar expressões que sinalizam elementos de ludicidade manifestados nas situações de jogos em que houve ressignificação por meio de um trabalho pedagógico que abordou um tema como a violência; Coutinho (2023), ao destacar que os princípios da PCS podem garantir que, além de vivenciar a experiência do jogo as crianças entrem em contato com algumas objetivações humanas.

Neste sentido, entendemos que, é possível apresentar um jogo sem que ele possua características de um trabalho a ser executado, com tarefas padronizadas que reforçam valores de uma sociedade dominante, e ao mesmo tempo que este possibilite momentos não só de reflexão crítica, mas também de diversão e ludicidade, envolvendo os participantes.

b) Expressões de emoção e sensibilidade

Para que possamos entender os verdadeiros sentidos existentes nas palavras e frases deste subtema, é fundamental descrever o contexto no qual elas foram coletadas. Os dados em questão, foram observados durante situação B (jogando contra a violência), da proposta de ação pedagógica apresentada, tendo como eixo temático a violência, mais especificamente no quinto encontro, no momento da situação social inicial, em que foram apresentados após a vivência do jogo escravos de jó, imagens e vídeos de escravizados apanhando, acorrentados, sendo explorados, violentados e castigados.

Até aqui, é importante mencionar que as crianças ficaram muito atentas às imagens e vídeos, além de demonstrarem tristeza, medo e certa inquietude (indignação) ao verem as situações as quais os escravizados eram submetidos. Deu

para sentir que tudo isso mexeu com eles, e que houve uma sensibilização em torno do eixo temático.

Para Betti e Gomes-da-Silva (2019), em uma perspectiva crítica, os objetivos da aula devem se voltar para a formação de sujeitos perceptivos, éticos e amorosos, sendo que as emoções são determinações corporais que definem domínios de ações. Ou seja, sentir, perceber e expressar sentimentos, segundo Betti e Gomes-da-Silva (2019), é uma abertura percepto-motora às circunstâncias.

Na sequência foi proporcionado um momento de discussão e debate reflexivo, por meio de algumas perguntas disparadoras. Então, associaram às respostas com o que havia sido evidenciado e trabalhado na situação anterior (A - jogando com as mãos e respeitando com o coração), com o eixo temático respeito, citando ações de desrespeito como agressões, brigas, entre outras. Mostrando assim, uma assimilação do eixo temático anterior e que conseguiram categorizar vários outros contextos com o conhecimento que foi estimulado.

Importante destacar que, na análise das frases então apresentadas, observamos que os participantes se sensibilizaram e apresentaram tristeza e indignação com os elementos trazidos durante este momento da situação de ensino. Considerações que estão explícitas nas frases abaixo:

*“[...] nossa, porque eles faziam isso com eles?” C2;
“[...] fiquei com medo, eles eram muito malvados” C9;
“[...] eu fiquei triste de ver isso” C14;
“[...] eu senti vontade de chorar” C1;*

Dessa forma, podemos considerar que as decorrências da proposta apresentada, coadunam com aquilo que afirmam Coletivo de Autores (1992), a percepção do aluno precisa ser direcionada para a necessidade de solução de um problema identificado no conteúdo, que foi selecionado por algum motivo de forma a promover a leitura da realidade.

Durante a análise, foi possível identificar que os participantes da pesquisa, se apropriaram do conteúdo trabalhado, conseguindo identificar as características da violência, bem como as suas consequências no cotidiano. O que pode ser justificado com as seguintes falas:

“[...] um menino da outra sala me trancou no banheiro e eu fiquei muito assustado” C7;

“[...] um dia minha mãe e minha tia brigaram e eu não consegui dormir, fiquei com medo” C3;

As frases trazidas acima, extraídas de relatos apresentados durante o jogo verdade ou desafio, que ocorreu na situação A, ainda no segundo encontro, em que as crianças deveriam expor situações de desrespeito vivenciadas, demonstram que os participantes, associaram sentimentos e emoções para identificar os elementos do eixo temático trabalhado e conectá-lo com as suas realidades. Moran (2019) destaca que a aprendizagem se torna mais significativa quando os estudantes se reconhecem nas propostas realizadas, o que favorece o engajamento e estimula a participação ativa.

Ainda sobre o exposto, é possível entender que os sentidos expressados nas frases e palavras deste subtema, sinalizam para uma posterior ruptura de valores existentes em uma sociedade que normaliza o desrespeito e a violência, o que contribuiu para a apropriação crítica dos elementos culturais existentes nos jogos, do ganhar a qualquer custo (utilizando inclusive a violência), da visão errônea de que o adversário no jogo é inimigo. Podendo assim colaborar com o mencionado por So et al., (2020), para a resignificação de sentidos iniciais dos alunos, que por si só, é muito importante para a EF.

Neste contexto, compreende-se que as crianças, se envolveram e se engajaram com a proposta de ação pedagógica, e que conseguiram ter uma visão ampliada e profunda sobre as individualidades do conteúdo jogo, se apropriando de elementos importantes para o desenvolvimento e construção de uma consciência mais crítica.

9 FINAL DO JOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), teve como objetivo, analisar os efeitos de uma proposta de ação pedagógica para a Educação Física na educação infantil, fundamentada pela proposição crítico-superadora que apresentou o jogo como conhecimento da cultura corporal, para crianças da etapa obrigatória da educação infantil.

Ao analisar os resultados das ações pedagógicas implementadas, foi possível perceber que a PCS favoreceu a contextualização das situações vivenciadas, permitindo que os participantes interpretassem regras, analisassem comportamentos, questionassem práticas naturalizadas da sociedade competitiva e reconstruíssem sentidos atribuídos ao jogar. Dessa forma, constatou-se que o jogo, ao ser apresentado na forma de conhecimento da cultura corporal e não como simples atividade recreativa, possibilitou que as crianças pudessem acessar elementos culturais, sociais e históricos que contribuem para uma reflexão pedagógica.

Observou-se, a partir da análise dos dados coletados, que a proposta de ação pedagógica desenvolvida mostrou-se coerente com as necessidades e possibilidades das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, contribuindo para transformações significativas na forma como compreendem e vivenciam o jogo. Desse modo, as situações de ensino puderam estimular a ressignificação de sentidos iniciais, valorizando o corpo como linguagem e reconhecendo a criança como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados destacaram que, a proposta pedagógica ao considerar a cultura corporal como área de conhecimento, bem como sua forma de contextualizar as práticas, permitiu que o jogo fosse apresentado pedagogicamente como elemento para a construção de consciência nas crianças, proporcionando situações de interações sociais educativas, importantes para o desenvolvimento da percepção crítica da realidade, permitindo a utilização do movimento como forma de criação, comunicação e expressão simbólica, sem deixar de abranger a interdependência do conteúdo com os problemas sociais, presentes na realidade dos alunos.

Ademais, de acordo com os princípios da PCS selecionados para fundamentar o processo de análise dos dados, a saber: visão de historicidade, ruptura da hegemonia e apropriação crítica dos elementos culturais, evidenciou-se que, é possível para a EF apresentar o jogo na educação infantil, sem que este reproduza características de um trabalho a ser cumprido, marcado por tarefas padronizadas que reforçam valores da sociedade dominante, e que, ao mesmo tempo, ofereça aos participantes momentos de reflexão crítica, diversão e ludicidade.

Ao longo da ATR, foi possível observar que, como toda ação pedagógica impactou os participantes da pesquisa de forma positiva, evidenciado que os alunos compreenderam o sentido atribuído às atividades propostas, se apropriando criticamente dos elementos culturais apresentados, conseguindo analisar, argumentar e interpretar, conectando-os com o cotidiano e não apenas repetindo conceitos ou reproduzindo a lógica estrutural-funcionalista da sociedade.

Os dados analisados mostraram que, o princípio da ruptura da hegemonia, por exemplo: a desconstrução do sentido de rivalidade e de jogar contra um adversário, a percepção de que os objetivos do jogo vão além da competição e concorrência, o entendimento de que a violência não deve ser normalizada, foi materializado nos participantes da pesquisa, sendo evidenciado na mudança de postura e nos novos sentidos atribuídos ao jogar. As crianças passaram a questionar a lógica tradicional da competição, da rivalidade e do “ganhar a qualquer custo”, reconhecendo o jogo como prática coletiva, relacional e cooperativa. Esse movimento rompe com práticas hegemônicas, que se utilizam do jogo como instrumento de controle dos corpos e reprodução de comportamentos competitivos, sendo este um mecanismo funcional para o sistema.

Observou-se nas análises das informações que, através da contextualização das situações de violência e respeito, os alunos conseguiram construir alternativas tendo como base o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo, quebrando sentidos hegemônicos e instaurando novas formas de compreender e agir no contexto do jogo. As experiências contribuíram para que as crianças se reconhecessem como sujeitos históricos, capazes de agir, interpretar e transformar as realidades que vivenciam, corroborando com o princípio da visão de historicidade.

pedagógicas que contribuam para a melhoria das práticas docentes e consequentemente da educação brasileira.

Assim, espera-se que este estudo, reforce a importância da cultura corporal para a Educação Física, dos princípios que fundamentam as perspectivas críticas para as práticas inovadoras e ainda da formação continuada para os professores da área que se colocam a tematizar suas práticas e conteúdos na escola, sem comprometer a legitimidade da disciplina e para que possam contribuir efetivamente com a melhoria de nossa sociedade por meio da prática pedagógica.

10 RECURSO EDUCACIONAL



O curso de formação continuada intitulado “Cultura Corporal na Educação Infantil: da teoria à prática” é um recurso educacional elaborado a partir da dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Bauru, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, no ano de 2026.

Objetivos: Espera-se que ao final desta trilha de aprendizagem os docentes que atuam com a Educação Física na Educação Infantil possam:

- Compreender o conceito de cultura corporal;
- Identificar suas formas de manifestações na escola;
- Entender seus possíveis significados para as crianças;
- Reconhecer a interdependência das suas práticas com aspectos sociais, culturais e educativos;
- Contextualizar práticas da cultura corporal na escola, considerando os seus princípios.

[Link de Acesso Recurso Educacional](https://www.calameo.com/books/008151815f4563fce575b) (<https://www.calameo.com/books/008151815f4563fce575b>)

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Joelma De Oliveira; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Projeto histórico e projeto de escolarização: contribuições das teorias histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora do ensino da educação física. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 14, n. 25, p. 52-70, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8965>. Acesso em: 28 mai. 2025.
- ALMEIDA, Mônica Angélica Barbosa de. **Pedagogia histórico-crítica: um guia para o planejamento do trabalho pedagógico**. produto educacional: 2019. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1045/Produto%20Ed.%20Pedagogia%20historico-cr%C3%ADtica>. Acesso em: 27 mai. 2025.
- ALVES, Naiá Májore Marrone. **A organização do trabalho pedagógico da educação física e a pedagogia histórico-crítica: limites e possibilidades**. Orientador: Alcir Horácio da Silva. 400f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- ANTONIO, Rafael Oliveira de. **Atividade lúdica na educação infantil: o jogo como fenômeno multidimensional na cultura corporal, psicologia histórico-cultural e pedagogia**. Orientadora: Juliana Campregher Pasqualini. 2021. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara – SP, 2021.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 53-60, 2001. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- BARROSO, André Luís Ruggiero. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (orgs.). **Desafios da educação física escolar : temáticas da formação em serviço no ProEF** [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 83-104. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. 2. ed. ampliada. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.
- BETTI, Mauro. Fundamentos e princípios pedagógicos da educação física: uma perspectiva sociocultural. In: DARIDO, Suraya Cristina; MAITINO, Edson Moraes

(orgs.). **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação Educação Física**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 23-32. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/cgb>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BETTI, Mauro. **A cebola dos conteúdos da educação física**. Apostila, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342672062_A_CEBOLA_DOS_CONTEUDOS_DA_EDUCACAO_FISICA_uma_alternativa_a_BNCC>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BETTI, Mauro; KURIKI, Fernanda Marques. As proposições teórico-metodológicas para a Educação Física escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora, e depois. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 15, n. 153, p. 1, 2011. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56084314/REV_DIGITAL_As_proposicoes_teorico-metodologicas_da_EF_escolar-libre.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.

BRACHT, Valter. Educação Física e Aprendizagem Social. Ijuí: Ed. Unijuí, 2023. – 140 p.

BRACHT, Valter. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, João Paulo Subirá (org). **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: Novas contradições e desafios do século XXI. 26ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 99-116.

BRACHT, Valter; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Michele Ortega; SOARES, Carmem Lucia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth. (Coletivo de Autores). **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: **Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative research in sport, exercise and health**, v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2159676X.2019.1628806> . Acesso em: 07 mai. 2025.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, v. 17, p. e019022-e019022, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em: 26 fev. 2025.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem**. Tradução de Maria Ferreira; revisão técnica da tradução de Tânia Ramos Fortuna. - Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2017

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338529003.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CASTELLANI FILHO, Lino. As concepções de educação física no Brasil. **Horizontes-Revista de Educação** ISSN 2318-1540, v. 1, n. 2, p. 11-31, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3162>. Acesso em: 14 dez. 2024.

CASTELLANI FILHO, Lino. ÀS VOLTAS COM O FUTURO: MINHAS INCURSÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 14, n. 25, p. 19-51, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/9057> . Acesso em: 14 dez. 2024.

CORSI, Laís Marconato; DE MARCO, Ademir; ONTAÑÓN, Teresa. Educação física na educação infantil: proposta interdisciplinar de atividades circenses. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 4, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/51387>. Acesso em: 14 fev. 2025.

COUTINHO, Thais Cosmo. **Base Nacional Curricular Comum e o trato com os conhecimentos da cultura corporal na educação infantil**: Contribuições a partir da unidade teórico-metodológica entre a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora. Orientadora: Fernanda Rossi. 100f. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; DE CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo**

pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Cadernos de educação, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 01 jun. 2025.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura:** polêmicas do nosso tempo. [recurso eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo**, v. 1, p. 34-50, 2012. Disponível em:
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62356689/CONCEPCOES_SBRE_ED_FISCA_ESCOLAR20200313-24627-kxuykl-libre.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica**, 2012. p. 21-33, v. 16. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/search?spc.page> Acesso em: 19 dez. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. Relação entre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer na Educação Física Escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (orgs.). **Desafios da educação física escolar : temáticas da formação em serviço no ProEF** [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 28-45. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

DE OLIVEIRA, Luciana Dias; PRODÓCIMO, Elaine. A prática do professor de educação física na educação infantil. **Corpoconsciência**, p. 37-48, 2015. Disponível em:
https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_803122427dfb42ff501add32080a25d9. Acesso em: 09 fev. 2025.

DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE, Joelma; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Projeto histórico e projeto de escolarização: contribuições das teorias histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora do ensino da educação física. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 14, n. 25, p. 52-70, 2020. Disponível em:
<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8965>. Acesso em: 28 mai. 2025.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, v. 11, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/71828>. Acesso em: 07 mai. 2025.

DOS ANJOS, Rogério. Introdução à ciência da motricidade humana. *In*: MEDINA, João Paulo Subirá (org). **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: Novas contradições e desafios do século XXI. 26ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 117-134.

FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; RODRIGUES, Graciele Massoli. A educação física escolar “com” a educação infantil: aproximações com Paulo Freire. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 11, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/en/article/view/7685. Acesso em: 23 set. 2025.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. A escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas. **São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec]**, 2018. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d3/>. Acesso em: 30 set. 2024.

FERREIRA, Caio Henrique Caldato. **O ensino da educação física na educação infantil**: contribuições acerca do objeto de ensino do atletismo. Orientador: Lucas André Teixeira. 2024. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2024.

FIDALGO, António; GRADIM, Anabela. Manual de semiótica. 2005. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-antonio-manual-semiotica-2005.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

FRANÇA, Bruna Helen Silva de; SANTOS, Gillyane Dantas dos. O jogo na escola: as contribuições das atividades lúdicas intencionais no processo de aprendizagem infantil. **Revista FAFIRE**, v. 16, n. 2, p. 43-60, 2023. Disponível em: <https://fafire.emnuvens.com.br/revista/article/view/734>. Acesso em: 23 mai. 2025.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/mZKXbDZVP4KsZkgWr9x7RTg/?lang=pt>. Acesso em: 30 mai. 2025.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 106-122, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/49>. Acesso em: 14 fev. 2025.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados, 2020.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação, Paraná**, v. 2, p. 2289-8, 2014. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33519858/educacao_seletiva_historico_critica-libre.pdf. Acesso em: 29 mai. 2025.

GOES, Daniella de Luca. **O ensino da educação física na educação infantil: desafios contemporâneos**. 2020. 81p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2020.

GOMES, Livia Carmelita Ponce. **Educação Física na Educação Infantil: experiências de professores na elaboração do currículo**. 2020. Orientador: Willer Soares Maffei. 292 f. Dissertação de Mestrado (Educação Física em Rede Nacional - PROEF) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar: entre o “rola-bola” e a renovação pedagógica. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (orgs.). **Desafios da educação física escolar** : temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

HUIZINGA, Johan. ***Homo ludens: o jogo como elemento da cultura***. Tradução de José Geraldo Hohlfeldt. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física como componente curricular da educação básica: Aspectos legais. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (orgs.). **Desafios da educação física escolar** : temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 14-27. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Revista Corpoconsciência**, Cuibá, v. 27, p. e15228-e15228, 2023. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/a-educacao-fisica-escolar-na-bncc-avancos-e-desafios-3/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

KUNZ, Elenor. Pedagogia crítico-emancipatória e Paulo Freire. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira (org). Experiências político-pedagógicas progressistas na Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar - CENTENÁRIO**

DO PROFESSOR PAULO FREIRE, p. 20-29, 2021. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Maldonado-2/publication/354077002>.
Acesso em: 13 fev. 2025.

KUNZ, Elenor. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física.
Motrivivência, n. 8, p. 46-54, 1995. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia>. Acesso em: 09 fev. 2025.

LAVOURA, Tiago Nicola. Natureza e especificidade da educação física na escola. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 14, n. 25, p. 99-119, 2020. Disponível em:
<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8880>
. Acesso em 04 abr. 2026.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre a Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 143-172.

LE MOS, Cláudia Thereza Guimarães. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 42, p. 41-70, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140>. Acesso em 28 nov. 2025.

MAFFEI, Willer Soares. **Proposições teórico-metodológicas e práticas pedagógicas da Educação Física**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2019.

MALDONADO, Daniel Teixeira (org). Experiências político-pedagógicas progressistas na Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar - CENTENÁRIO DO PROFESSOR PAULO FREIRE**, p 30-50, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Maldonado-2/publication/354077002>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; GRAEFF, Billy. Análise Temática Reflexiva: interpretações e experiências em educação, sociologia, educação física e esporte. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 6, n. 2, p. 115-130, 2022. Disponível em:
<https://repositorio.usp.br/item/003157999>. Acesso em: 07 mai. 2025.

MARTINS, Rodrigo Lema del Rio. **O lugar da educação física na educação infantil**. 2018. Orientador: André da Silva Mello. 211 f. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2018.

MEDINA, João Paulo Subirá (org). **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: Novas contradições e desafios do século XXI. 26ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

MELLO, André Da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p130>. Acesso em: 18 mai. 2025.

MELLO, André Da Silva; MARCHIORI, Alexandre Freitas; BOLZAN, Érica; KLIPPEL, Marcos Vinicius; ROCHA, Maria Celeste; MAZZEI, Victor Reis. Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2868>. Acesso em: 13 fev. 2025.

MELO, Venise Paschoal de; MELO, Desirée Paschoal de. Uma introdução à semiótica peirceana. 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/953/5/Uma%20introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20semi%C3%B3tica%20peirceana.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-110.

MEZZARROBA, Cristiano. A formação de professores de Educação Física: tensões e possibilidades do professor-reflexivo e do professor-pesquisador. **Corpoconsciência**, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11553>. Acesso em: 16 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 4 ed. Campinas: Papirus, 2009.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a Organização Curricular** [livro eletrônico]: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2.ed – Londrina: Eduel, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino

desenvolvente?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 425-447, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 18 mai. 2025.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. **Diálogos e práticas com a cultura corporal na educação infantil**: crianças de zero a três anos. Orientadora: Fernanda Rossi. 2020. 226f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru – SP, 2020.

RAMIRES COSTA, Andrize et al. Educação física na Educação Infantil: O papel do professor de Educação Física. In: **XII Congresso Argentino y VII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias** (Ensenada, 2017). 2017. Disponível em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/75944>. Acesso em: 01 mar. 2025.

RAMOS, Luiz Matheus. **Educação Física Escolar**: possibilidades de ensino dos esportes a partir da perspectiva progressista. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2020.

ROCHA, Maria Celeste; ALMEIDA, Felipe Quintão; MORENO, Alberto. Teorizações sobre o Brincar e o Se-movimentar da criança: implicações para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e outras problematizações. **Pro-Posições**, v. 33, p. e20200139, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/PLSPZxNytNQvQkZsL3Dywmx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2024.

ROSSETO JÚNIOR, Adriano José; WEIGERT, Adriana; NETO, Graziela Oliveira; POSSAMAI, Elisângela. As dimensões dos conteúdos na Educação Física Escolar. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 9, n. 1, p. 71-78, 2010. Disponível em: https://fontouraeditora.com.br/periodico/public/storage/articles/554_1502737119.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.

SILVA, Gustavo Cleiton Sousa; DE OLIVEIRA, Natalia Cristine Ramos; MEDEIROS, Bruno Lima; ARAÚJO, Fernando Gabriel Catarino; ANACLETO, Francis Natally de Almeida. Educação Infantil na BNCC: análise e contextualização do componente curricular educação física. **Temas em educação física escolar, Rio de Janeiro**, v. 4, n. 1, p. 97-116, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Temas-Em-Educacao-Fisica-Escolar/publication/373448266>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SILVA, Elaine Cristina; MOREIRA, Evando Carlos; DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Objetivos e conteúdos para o ensino da Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (orgs.). **Desafios da educação física escolar** : temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 65-82. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp->

[iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf](#). Acesso em: 14 fev. 2025.

SO, Marcos Roberto; DE MELO GRILLO, Rogério; BETTI, Mauro; PRODÓCIMO, Elaine. Jogo e lúdico no conteúdo lutas em aulas de educação física escolar. **Educación Física y Ciencia**, v. 22, n. 2, p. 125-125, 2020. Disponível em: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2314-25612020000200125&script=sci_abstract&lng=en. Acesso em: 16 out. 2025.

SO, Marcos Roberto. PROBLEMA, PROBLEMÁTICA E MÉTODO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma pesquisa da perspectiva estudantil ao professor-pesquisador. **MARGEM-EDUCAÇÃO FÍSICA E HUMANIDADES: Produções da Pós-Graduação da FEF-UNICAMP 2018 a 2023**, p. 133. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Milagres/publication/385654141>. Acesso em: 16 out. 2025.

SORROCHE, Eduardo Manzano. **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM O CONTEÚDO ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**: implicações das teorias progressistas. Orientador: Willer Soares Maffei. 2023. 135p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2023.

SOUZA, Geângela Azevedo de; DE LIMA AMORIM, Ângela Tecia; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. JOGOS EDUCATIVOS: RECURSOS PEDAGÓGICOS QUE FACILITEM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 17, n. 2, p. 106-122, 2024.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: Nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos; PAIVA, Andrea Carla de; LORENZINI, Ana Rita; BRASILEIRO, Livia Tenório; SOUZA JUNIOR, Marcílio. Organização dos saberes escolares na educação física à luz da perspectiva crítico-superadora. **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em**, v. 40, p. 57-76, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

XAVIER, Simone Aparecida Ferreira Tuler. **Possibilidades e Desafios do Ensino da Cultura Corporal em Creches Conveniadas ao Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Orientadora: Fernanda Rossi. 2022. 118f. Dissertação (Mestrado em

Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista (Unesp).
Faculdade de Ciências, Bauru – SP, 2022.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o Retorno da Pedagogia das Competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-157.

APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos Alunos

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa “FORMAÇÃO, INTERVENÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: propostas metodológicas e processos de ensino e aprendizagem”, coordenado/orientado pelo Prof. Dr Willer Soares Maffei e conduzida pelo professor-pesquisador Wanderson Barcellos, como parte da sua pesquisa “Ensino da Educação Física na Educação Infantil Fundamentado pela Proposição Crítico-Superadora: interface com a cultura corporal” no programa de Mestrado Profissional de Educação Física em rede nacional – ProEF. O estudo será realizado de acordo como uma intervenção pedagógica proposta na aula de Educação Física desenvolvida pelo professor-pesquisador.

O objetivo dessa intervenção é propiciar aos alunos situações de aprendizagem relacionadas às aulas de Educação Física, que compreendem além da vivência, os sentidos e significados produzidos em nossa sociedade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Haverá um risco mínimo para saúde, caracterizado pela prática nas aulas de Educação Física e por diálogos dos alunos durante a intervenção pedagógica, podendo surgir algum tipo de conflito ou constrangimento e de imediato deverá ser mediado e controlado pelo professor-pesquisador.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizarão você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Reconheço que nenhuma compensação será oferecida em decorrência da participação na pesquisa e que minha assinatura neste documento, por livre e espontânea vontade, representa a concordância para atuar como sujeito no estudo proposto. A qualquer momento, até a conclusão da pesquisa, poderei desistir de participar e retirar meu consentimento ou solicitar esclarecimentos. Minha recusa não trará nenhum prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição.

Fica assegurado que meu nome não será referenciado, reservando-me o sigilo de minha identidade, independentemente de os resultados obtidos serem favoráveis ou não. Essa pesquisa também, não trará despesas, gastos ou danos para mim. Todas as informações por mim fornecidas por meio dos questionários/entrevistas, e os resultados, serão mantidos em sigilo. Estes, só serão utilizados em publicações, eventos científicos, aulas, sem que meu nome venha a público. A participação nesta pesquisa consiste em responder aos questionários/entrevistas, para uso exclusivamente acadêmico e científico. Os resultados obtidos poderão ser revertidos para os profissionais que atuam nessa área, bem como para obter informações que possam auxiliar na preparação/formação de futuros professores.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto voluntariamente.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

Bauru, ____ de _____ de 2025.

Participante

Pesquisador (a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome Professor-pesquisador: Wanderson Barcellos	Cargo/Função: Estudante
Nome do Coordenador/orientador: Willer Soares Maffei	Cargo/Função: Prof. Assistente Doutor
Instituição: UNESP Faculdade de Ciências – Campus de Bauru	
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru/SP - CEP 17033-360	
Telefone: (14) 3103-6000 - Fax: (14) 3103-9606	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa registrada com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE). Caso queira apresentar reclamações em relação a sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de idade

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa “FORMAÇÃO, INTERVENÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: propostas metodológicas e processos de ensino e aprendizagem,”, coordenado/orientado pelo Prof. Dr Willer Soares Maffei e conduzida pelo professor-pesquisador Wanderson Barcellos, como parte da sua pesquisa “Ensino da Educação Física na Educação Infantil Fundamentado pela Proposição Crítico-Superadora: interface com a cultura corporal” no programa de Mestrado Profissional de Educação Física em rede nacional – ProEF. O estudo será realizado de acordo como uma intervenção pedagógica proposta na aula de Educação Física desenvolvida pelo professor-pesquisador.

O objetivo dessa intervenção é propiciar aos alunos situações de aprendizagem relacionadas à Educação Física, que compreendem além da vivência, os sentidos e significados produzidos por essas ações em nossa sociedade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do seu(a) filho(a). Haverá um risco mínimo para saúde, caracterizado pela prática das aulas e por diálogos dos alunos durante a intervenção pedagógica, podendo surgir algum tipo de conflito ou constrangimento e de imediato deverá ser mediado e controlado pelo professor-pesquisador.

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pelo (a) seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para produzir relatos de experiência e material didático-pedagógico para possível utilização em programas de formação continuada, ou

fornecer subsídios para o desenvolvimento das concepções Progressistas da Educação Física.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Menor participante:

Nome: _____ R.G. _____

Responsável:

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

Catanduva SP, ____ de _____ de 2025.

Responsável Legal

Pesquisador (a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisador: Wanderson Barcellos	Cargo/Função: Estudante
Nome do Coordenador/orientador: Willer Soares Maffei	Cargo/Função: Prof. Assistente Doutor
Instituição: UNESP Faculdade de Ciências – Campus de Bauru	
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru/SP - CEP 17033-360	
Telefone: (14) 3103-6000 - Fax: (14) 3103-9606	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa registrada com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) Caso queira apresentar reclamações em relação a sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	

APÊNDICE C - Transcrição dos áudios e vídeos: falas das crianças por etapa da proposta de ação pedagógica.

SITUAÇÃO A — “Jogando com as mãos e respeitando com o coração”

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL (Aulas 1 e 2)

1.1. Falas durante a apresentação do tema (carta e roda de conversa)

Respostas sobre jogos conhecidos:

- “futebol, pega a bola e joga.” C7
- “corrida, quem chega mais rápido ganha.” C4
- “jogo de videogame.” C11
- “basquete, tem que bater a bola e jogar na rede.” C10
- “minecraft no videogame.” C12
- “jogo de amarelinha, tem que pular nos quadrados com os números.” C3
- “brincadeira.” C6
- “quebra-cabeça é um jogo.” C2
- “como se fosse um jogo de encaixar.” C8
- “jogo é legal.” C9
- “jogo da queimadinha.” C1
- “acertar os outros.” C10
- “pega-pega.” C14
- “jogo de futebol, tem que fazer o gol.” C5
- “jogo de correr.” C13

1.2. Falas durante a exploração dos materiais e criação espontânea de jogos

Interações espontâneas.

- “nós montamos tudo isso já.” C1
- “eu tive uma ideia muito genial.” C1
- “vem brincar comigo.” C3
- “para de puxar, não pode.” C7
- “não joga forte.” C9
- “vem cá.” C1
- “tem que fazer uma corrida, quem chegar primeiro ganha.” C7
- “deixa eu brincar com você.” C12
- “depois você deixa eu.” C8
- “um tem que passar para o outro” C2;
- “esse ganha desse” C4;
- “olha aqui o que eu consigo” C14

Falas sobre regras criadas por eles:

- “tem que pegar a bolinha e queimar os outros.” C5
- “fica aí que eu vou jogar para você.” C3
- “vai, você segura a bolinha, joga para mim e eu acerto.” C2
- “é um de cada vez.” C10
- “um para cada um.” C4
- “tem que jogar uma para outra.” C6
- “tem que jogar e acertar.” C9
- “é para deixar aqui no meio assim.” C7
- “olha, esse aqui é assim.” C11
- quem deixar ele em pé ganha” C13;
- “tem que fazer uma corrida, quem chegar primeiro ganha” C7;
- “quem chegar mais rápido ganha” C12;
- “fica aí, você espera que vai depois” C15

1.3. Respostas aos questionamentos do professor sobre os jogos criados

- “estou fazendo assim.” (mostra jogar e rebater) C2
- “bolinha de gude... assim.” (demonstra) C10
- “jogo da bolinha... tem que conseguir jogar para o amigo.” C4
- “torre! Tem que colocar assim igual almofadinha.” C1
- “estamos fazendo uma torre de saquinho e de bolinha.” C6
- “tem que jogar e acertar, estou fazendo assim” C9
- “assim jogo da bolinha, a gente joga uma para outra e ela pega e joga para mim e eu jogo para ela” C5
- “é torre; tem que colocar assim igual almofadinha uma em cima da outra; quem botar melhor ganha” C2
- “é um jogo de construir; tem que fazer assim” C12
- olha, deixa eu explicar, eu vou jogar a bola e tentar acertar, todo mundo tem que correr, porque eu vou tentar queimar com a bola e se acertar em algum de vocês eu ganho” C2

1.4. Conversa sobre respeito (vídeos e imagens):

- “nós vimos no vídeo os homens jogando bombas.” C6
- “não pode bater e nem agredir.” C3
- “tem que respeitar.” C7
- “não pode colocar apelido no amigo.” C4
- “no jogo não pode brigar e rir do amigo.” C2
- “não pode empurrar.” C15
- “tem gente passando fome, por isso não pode desperdiçar comida.” C2
- “tem pessoa que não tem casa e a gente tem que ajudar.” C2
- “a bomba da guerra que os malvados jogam, as pessoas morrem” C5
- “ninguém pode jogar bombas nas casas das pessoas, bombas matam” C12

Transmissão aos pares (síntese espontânea):

- “não pode brigar com o amigo.” C12
- “tem que ter amor e carinho no coração.” C1
- “não pode trancar ninguém no banheiro.” C7
- “jogar bombas mata as pessoas.” C9
- “não pode chamar o amigo de pobre.” C10
- “agredir é falta de respeito.” C5
- “tem que obedecer a mãe” C4

2. PROBLEMATIZAÇÃO (Aulas 3 e 4)

2.1. Falas durante o jogo “Verdade ou Desafio”

Relatos de situações de desrespeito vividas:

- “uma vez uma menina me bateu.” C3
- “os meninos jogaram a mochila do meu irmão no chão.” C8
- “minha irmã me beliscou.” C16
- “um menino na rua me bateu.” C2
- “um menino grande bateu na minha barriga.” C9
- “minha irmã fica me batendo.” C4
- “o (nome) me desrespeitou porque ele me bateu.” C11
- “um homem xingou minha vó.” C1
- “minha mãe e minha tia brigaram e a gente não conseguia dormir.” C5
- “meu irmão me bateu porque eu peguei o brinquedo dele.” C15
- “o menino da outra sala me trancou no banheiro.” C7

2.2. Respostas às perguntas reflexivas

Como seria uma escola sem desrespeito?

- “legal.” C9
- “todo mundo se ajudando.” C4
- “seria mais divertida.” C2
- “a escola seria mais legal.” C3
- “a escola seria mais legal, mais divertida com todo mundo se ajudando e brincando junto” C1

2.3. Exemplos de atitudes positivas nos jogos

- “jogar junto.” C12
- “é bem melhor quando brinca junto, melhor do que brincar sozinho” C13
- “ajudar o amigo.” C9
- “ajudar se o amigo machucar.” C8
- “ensinar o amigo.” C4
- “dar a mão se ele cair.” C6
- “no jogo podemos fazer amizade, brincar e se divertir” C9

2.4. Jogo do acolhimento

Falas durante a vivência:

- “aqui está livre!” C7
- “vem aqui comigo!” C12
- “eu estou sem casa!” C11
- “de novo, tio!” C1

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO (Aulas 5 e 6)

Uso das mãos, criação de jogos, pedra-papel-tesoura, símbolos

Perguntas Reflexivas:

Não houve respostas durante estas perguntas, ficaram pensativos e em silêncio

3.1. Criação e reprodução de jogos com as mãos

Sugestão: queimadinha

- “Olha, deixa eu explicar, eu vou jogar a bola e tentar acertar, todo mundo tem que correr, porque eu vou tentar queimar com a bola e se acertar em algum de vocês eu ganho” C2
- “aah quem acertar vira pegador” C3

Sugestão: basquete

- “tem que bater a bola assim, e tentar acertar na rede (cesta), e quando um bate a bola os outros tem que tentar pegar” C2

3.2. Jogo Pedra, Papel, Tesoura

Falas espontâneas:

- “eu sei jogar!” C3
- “a tesoura ganha!” C5
- “ganhei!” C16
- “esse ganha desse, estou ganhando” C9
- “empatou!” C12
- “vou te ensinar, é assim olha.” C7
- “tem que escolher um sinal, esse ganha desse”
- “se perder não tem problema.” C15
- “o importante é brincar.” C13
- “agora eu quero ir com você” C1

3.3. Pedra, Papel, Tesoura Dinâmico (em equipes)

- “a outra equipe tem mais!” C4
- “tem que arrumar!” C8

- “agora está certo!” C10
- “corre!” C7
- “ganhamos!” C14
- “o importante é se divertir.” C6
- “o verde ganhou e o vermelho também ganhou porque brincou e se divertiu.” C6
- “a equipe verde tem mais pontos” C1;
- “vamos jogar de novo” C5
- “se perder não tem problema, o importante é brincar e ficar feliz” C2

3.4. Poema cantado — significados dos gestos

- “não pode mostrar o dedo do meio.” C6
- “é falta de respeito.” C11
- “ele pode ficar triste.” C16
- “o joia significa que está certo.” C9
- “esse é o símbolo da resistência.” C7
- “a bomba da guerra mata pessoas.” C12

4. CATARSE (Aula 7)

Desenhos e cordel — síntese elaborada

Falas durante a roda de conversa:

- “parece um varal de histórias.” C1
- “eles faziam assim, esse é o símbolo da resistência.” C10
- “isso é errado.” C16
- “não pode mostrar o dedo do meio.” C14
- “puxar o cabelo é feio.” C13
- “esse é o V da vitória.” C4
- “se xingar o amigo ele chora.” C11
- “a bomba da guerra... as pessoas morrem.” C9
- “podemos fazer amizade.” C2
- “mostrar o dedo do meio é igual xingar” C3
- “eu desenhei isso, esse é o símbolo da resistência que os negros criaram” C7

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL (Aula 8)

A apresentação do cordel foi para a diretora da escola, e assim as crianças foram mobilizadas a escolherem um colega para apresentar no microfone para toda a escola, o aluno escolhido foi o C2.

“esse é meu livrinho (cordel), hoje nós vamos aprender tudo isso! Esse significa que não pode empurrar, aqui tem um X, porque é errado, aqui tem um puxão de orelha e isso não pode. Aqui eu desenhei dois amigos brigando, e isso não é legal. Aqui eu desenhei esse sinal que não pode, mostrar o dedo do meio é falta de respeito”

SITUAÇÃO B — “Jogando contra a violência”

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL (Aulas 1 e 2)

1.1 Exploração dos materiais

Falas espontâneas:

- “tem que fazer assim.” C9
- “olha o que nós fizemos.” C13
- “criei um triângulo.” C14
- “olha o meu.” C7
- “olha que legal.” C5
- “dá para rodar assim.” C8
- “quem deixar ele em pé ganha.” C4
- “é um jogo de construir.” C12
- “vamos fazer uma casa.” C15
- “vou fazer um peão.” C11
- “dá para brincar de bater um no outro.” (bater os tacos para fazer sons) C6
- “dá para fazer um peão de girar.” C2
- “com um só já dá para brincar.” C4
- dá para fazer um jogo de montar.” C2

1.2. Vivência da brincadeira “Escravos de Jó”

Falas durante a brincadeira:

- “Um tem que passar para o outro.” C13
- “Passa assim.” C5
- “É o amarelo.” C9
- “Passa pra lá, vai.” C10
- “Toma, segura.” C8
- “Ela não pegou.” C16
- “Passa para ela.” C11

1.3. Roda de conversa — interpretação da música

As crianças **não conseguiram identificar o significado histórico** da música espontaneamente, o que é esperado na prática social inicial.

1.4. Após mediação do professor — falas sobre violência e escravidão

- “eles machucavam os escravos.” C11
- “saía sangue.” C9
- “é ridículo.” C2
- “é falta de respeito.” C3
- “eles ficavam presos.” C1
- “amarravam eles.” C15
- “jogavam na água para morrer afogado.” C14

- “os homens eram muito bravos.” C8
- “não pode ser malvado.” C9
- “colocavam correntes no pescoço deles.” C10
- “colocavam espinhos para furar eles.” C14
- “eles apanhavam para trabalhar.” C7
- “não davam comida.” C11
- “eles comiam resto de comida.” C10
- “por isso não pode jogar comida fora.” C13
- “ficavam presos no lugar escuro.” C6
- “os escravos eram negros, eles tinham que trabalhar até doentes, nossa.” C3
- “carregavam coisas pesadas.” C5
- “isso era violência.” C11
- “é maldade.” C4
- “tiravam os filhos deles e levavam embora, coitados, isso é ridículo.” C2
- “os escravos só comiam resto de comida, por isso não pode desperdiçar” C8
- “deixavam os escravos com fome, eles não tinham o que comer, por isso a gente não pode jogar comida fora” C2
- “nossa, porque eles faziam isso com eles?” C2
- “fiquei com medo, eles eram muito malvados” C9
- “eu fiquei triste de ver isso” C14
- “eu senti vontade de chorar” C1

1.5 perguntas disparadoras: o que significa dizer que alguém apanhou? Vocês acham legal apanhar? Se não é legal apanhar, e bater é legal?

- “não pode falar palavrão.” C11
- “não é legal bater.” C2
- “quando as pessoas batem isso é triste.” C8
- “um menino da outra sala me trancou no banheiro e eu fiquei muito assustado” C7
- “um dia minha mãe e minha tia brigaram e eu não consegui dormir, fiquei com medo” C3

2. PROBLEMATIZAÇÃO (Aula 3 e 4)

2.1. Criação das regras para jogos de luta

- “se ganhar não pode provocar o amigo” C7
- “no jogo não pode rir do amigo” C9
- “não pode deixar o amigo triste, temos que brincar” C8
- “não pode empurrar e nem puxar o cabelo” C12
- “não pode bater” C15
- “empurrar é violência” C9
- “não pode brigar com o amigo” C12
- “isso não pode, isso é errado” C10
- “não pode colocar apelido nos amigos, porque assim ninguém vai querer brincar com você” C6

- ‘no jogo, não pode mostrar o dedo do meio porque é falta de respeito com o colega’ C7
- “agredir é falta de respeito” C3

2.2. Jogos de oposição

- “consegui ganhar, eu ganhei.” C2
- “vamos comigo.” C5
- “eu quero lutar com você.” C7
- “legal, vamos de novo” C6
- “força, vai!” C8
- “vamos vai, eu gostei de jogar é legal” C12
- “isso é muito legal eu gostei de jogar” C1
- “vamos jogar de novo, vamos” C4
- “vamos amiga, dá a mão pra mim” C3

2.3. Debate Reflexivo, perguntas: por que as ações de agressão e violência não são bem-vindas? Como seria o mundo sem atitudes de violência? Como seria uma escola onde não existe agressão?

- “ao invés de brigar de que conversar” C11
- “a luta é um jogo, a luta é para brincar e não pode machucar o amigo” C5

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO (Aulas 5 e 6)

3.1. Pique bandeira

Falas durante o jogo:

- “consequimos!” C12
- “peguei ele!” C9
- “ganhamos!” C16
- “ponto para nós!” C8
- “corre!” C13
- “você foi pego!” C14
- “as meninas ganharam!” C5
- “não precisa ficar triste, o importante é brincar.” C2
- “vamos jogar de novo.” C7
- “o importante é se divertir.” C8
- “ninguém me pega!” C10
- “ponto para nós!” C11
- “eeeeee” C14
- “ganhamoooooss” C16
- “uhull, vamos jogar de novo” C5
- “vamos jogar vai, eu gostei de jogar é legal” C9
- “a equipe verde tem mais pontos” C1;

3.2. Roda de conversa — injustiça na organização das equipes

- “as meninas têm mais gente.”C1
- “tem que dividir as meninas.”C2
- “colocar meninas nessa equipe.” C9
- “tem que dividir, colocar mais meninas nessa equipe” C10
- “tem que dividir certinho as equipes” C1
- “tem que chamar mais amigos para jogar.”C13
- “eu quero jogar com elas.”C15
- “a equipe verde tem mais jogadores, tem que arrumar” C3;
- “a outra equipe tem mais pessoas” C5;

3.3. Questões Reflexivas: Vocês sabiam que a violência e a agressão são típicas da guerra? Vocês sabiam que as brigas podem começar por atitudes que citamos? É legal fazer com um amigo, aquilo que faziam com os escravos? Vocês sabiam que a maioria das amizades terminam por brigas? O que faz vocês gostarem de um colega e fazerem amizades?

- “não pode provocar o amigo quando ganhar, porque ele pode querer brigar e isso é violência” C2

3.4 Vivência do jogo de Capoeira

- “olha, quando eu fazer o golpe, você tem que abaixar assim para não se machucar” C6
- “deixa eu te ajudar, faz assim ó, igual eu, segura na minha mão” C1
- tio, ele esqueceu de fazer assim ó (cumprimentar) antes de começar a luta, isso foi combinado” C10
- “olha, deixa eu te explica como faz” C10

4. CATARSE (Aula 7)

4.1. Desenhos

- “desenhei um menino empurrando o outro” C3
- “tem um x porque é errado” C2
- “aqui desenhei eles brigando e um está chorando” C9

4.2. Feedback positivo

- “ele me ajudou a levantar a hora que eu caí no jogo de capoeira” C2
- “eu gostei quando as meninas vieram me ajudar, eu estava triste porque perdi e elas me falaram que o importante é brincar juntos” C2
- “ele me ajudou a achar meu chinelo” C13

- “ela sempre me ajuda a colocar a minha sandália” C8

5. SITUAÇÃO SOCIAL FINAL (Aulas 8 e 9)

Foi feito o mural da amizade e apresentado para as famílias e responsáveis, e ainda para a equipe gestora da escola, porém não foram gravados vídeos, pelo fato de termos dados suficientes para o processo de análise.