Anais do Congresso Brasileiro de Iniciação Científica
(https://periodicos.unisanta.br/COB)

ISSN 2317-1316

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DE BRINCADEIRAS DE RUA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DO PIBID

THE IMPORTANCE OF INCLUDING STREET GAMES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL THROUGH PIBID

Diogo Boassan Bianchini, Gustavo da Silva Pedro, Leonardo Teles dos Santos, Rosiane Carlos Galvão de Souza, Raphaela dos Santos Gonçalves, Carolina Rodrigues Lincoln-de-Carvalho, Marcio Rodrigues dos Santos

Universidade Santa Cecília, Faculdade de Educação, Curso de Licenciatura em Educação Física.
E-mail para contato: ir210646@alunos.unisanta.br

RESUMO – As brincadeiras de rua integram a cultura infantil e reúnem experiências corporais, sociais e culturais historicamente construídas em diferentes comunidades. Transformações urbanas, tecnológicas e nas formas de ocupação do tempo livre, entretanto, têm modificado as oportunidades de vivência espontânea dessas práticas. Nesse contexto, a escola pode contribuir para sua valorização e recriação como conteúdos da Educação Física. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da inserção de brincadeiras de rua nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando suas possibilidades para a ampliação das experiências corporais das crianças, a valorização da cultura popular e a formação inicial de professores no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa, descritiva e interpretativa, fundamentada em autores que discutem jogo, brincadeira, cultura e formação docente, além da Base Nacional Comum Curricular. A análise destaca possibilidades pedagógicas relacionadas a práticas como amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, pular corda, peteca, bolinha de gude e queimada, considerando participação, criatividade, interação, adaptação das regras e aproximação entre escola, família e comunidade. Conclui-se que as brincadeiras de rua podem constituir conteúdos relevantes da Educação Física quando desenvolvidas com planejamento, contextualização e atenção à participação dos estudantes, enquanto o PIBID favorece experiências de formação docente articuladas ao cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Brincadeiras de rua; Cultura corporal; Anos iniciais; PIBID.

ISSN 2317-1316

ABSTRACT – Street games are part of children's culture and bring together bodily, social, and cultural experiences historically developed in different communities. However, urban, technological, and leisure-related changes have transformed opportunities for children to experience these practices spontaneously. In this context, schools can contribute to valuing and recreating them as Physical Education content. This article aims to analyze the importance of including street games in Physical Education classes in the early years of elementary school, considering their possibilities for broadening children's bodily experiences, valuing popular culture, and contributing to initial teacher education within the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID). This is a qualitative, descriptive, interpretative, and bibliographic study based on authors who discuss games, play, culture, and teacher education, as well as the Brazilian National Common Curricular Base. The analysis highlights pedagogical possibilities involving hopscotch, tag, hide-and-seek, jump rope, shuttlecock, marbles, and dodgeball, considering participation, creativity, interaction, adaptation of rules, and connections among school, family, and community. It is concluded that street games can constitute relevant Physical Education content when developed with planning, contextualization, and attention to student participation, while PIBID fosters teacher education experiences connected to everyday school life.

Keywords: School Physical Education; Street games; Body culture; Early elementary education; PIBID.

1 INTRODUÇÃO

Brincar constitui uma forma importante de participação da criança no mundo social e cultural. Por meio das brincadeiras, são experimentados movimentos, regras, relações, estratégias, conflitos e diferentes maneiras de organização coletiva. Muitas dessas práticas foram historicamente desenvolvidas em quintais, praças, ruas e outros espaços comunitários, formando repertórios transmitidos e transformados entre gerações (Huizinga, 2000).

As chamadas brincadeiras de rua ultrapassam a dimensão do entretenimento, pois carregam elementos relacionados às experiências sociais, à memória e às formas de convivência de diferentes comunidades. Amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, pular corda, cabo de guerra, queimada, peteca e bolinha de gude são exemplos de práticas que podem assumir regras e características distintas conforme o local e o grupo que as realiza (Brougère, 1998).

ISSN 2317-1316

Essa diversidade demonstra que a brincadeira não constitui uma manifestação fixa ou universal. As crianças aprendem formas de brincar em contato com outras pessoas, modificam regras e atribuem novos sentidos aos materiais e aos espaços disponíveis, evidenciando a dimensão cultural do jogo e da brincadeira (Brougère, 2001).

As transformações urbanas e sociais ocorridas nas últimas décadas também modificaram as condições em que essas experiências se desenvolvem. A redução de determinados espaços públicos destinados à convivência infantil, as mudanças nas formas de lazer e a presença crescente de tecnologias digitais alteraram parte das relações tradicionalmente estabelecidas entre infância, rua e brincadeira (Brougère, 2001).

Nesse cenário, a escola pode tornar-se um espaço de encontro entre repertórios culturais trazidos pelos estudantes e conhecimentos organizados pedagogicamente. Trabalhar brincadeiras de rua não significa apenas reproduzir práticas do passado, mas investigá-las, experimentá-las, compará-las e recriá-las de acordo com os objetivos educacionais e com as características das turmas (Kishimoto, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular reconhece brincadeiras e jogos como unidade temática da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento prevê que os estudantes experimentem, fruam, recriem e valorizem brincadeiras e jogos da cultura popular presentes nos contextos comunitário e regional, ampliando posteriormente o contato com manifestações do Brasil e de diferentes matrizes culturais (Brasil, 2018).

Essa orientação permite compreender as brincadeiras como conteúdos da cultura corporal e não apenas como atividades utilizadas para ocupar o tempo das aulas. Ao incorporá-las ao planejamento, o professor pode desenvolver propostas relacionadas a movimentos, estratégias, organização espacial, interação, respeito às regras e recriação das próprias práticas (Brasil, 2018).

A perspectiva de João Batista Freire também contribui para evitar uma compreensão fragmentada do movimento infantil. A Educação Física nos anos iniciais não deve separar rigidamente corpo, pensamento, afetividade e relações sociais, uma vez que a criança participa das experiências corporais de maneira integrada (Freire, 1991).

ISSN 2317-1316

Uma brincadeira de pega-pega, por exemplo, envolve corrida e mudanças de direção, mas também tomada de decisão, observação dos colegas e elaboração de estratégias. Na amarelinha, equilíbrio e coordenação aparecem relacionados à compreensão da sequência e do espaço, enquanto pular corda exige ritmo, atenção e adaptação aos movimentos dos demais participantes (Freire, 2002).

As brincadeiras coletivas também oferecem situações em que as crianças precisam negociar regras, administrar divergências, aguardar momentos de participação e compreender diferentes pontos de vista. As interações sociais presentes nessas experiências podem constituir oportunidades de aprendizagem quando acompanhadas por mediação pedagógica adequada (Vygotsky, 1989).

Entretanto, inserir brincadeiras populares no currículo não significa utilizá-las de maneira rígida. Dimensões do espaço, materiais, quantidade de participantes, tempo e regras podem ser reorganizados para ampliar a segurança e a participação, especialmente diante das diferenças existentes entre os estudantes (Brasil, 2018).

A própria investigação das brincadeiras pode ampliar o trabalho pedagógico. Conversas com familiares, levantamento das práticas conhecidas pelas crianças, comparação de diferentes versões e criação de novas formas de jogar possibilitam aproximar escola, comunidade e memória cultural (Brougère, 2001).

Nesse processo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência apresenta possibilidades de contribuição para a formação dos futuros professores. A inserção dos licenciandos no cotidiano escolar cria oportunidades para observar turmas, planejar experiências, adaptar propostas e analisar as respostas produzidas durante as atividades (Melo; Astori; Ventorim, 2020).

A atuação no PIBID pode auxiliar o licenciando a compreender que conhecer uma brincadeira não é suficiente para transformá-la em conteúdo escolar. O trabalho docente envolve estabelecer objetivos, organizar o espaço, selecionar materiais, considerar conhecimentos prévios, prever adaptações e avaliar as experiências proporcionadas aos estudantes (Melo; Astori; Ventorim, 2020).

ISSN 2317-1316

Diante dessas considerações, o objetivo deste artigo é analisar a importância da inserção de brincadeiras de rua nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando suas possibilidades para a valorização da cultura corporal, para a ampliação das experiências das crianças e para a formação inicial de professores no contexto do PIBID (Brasil, 2018; Melo; Astori; Ventorim, 2020).

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva e interpretativa.

Foram utilizados livros, artigos científicos e documentos educacionais relacionados ao jogo, à brincadeira, à Educação Física escolar, à cultura corporal, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação inicial de professores.

Entre os principais referenciais encontram-se as produções de João Batista Freire, Tizuko Morchida Kishimoto, Johan Huizinga, Gilles Brougère e Lev Vygotsky, além da Base Nacional Comum Curricular e de estudos relacionados ao PIBID.

O material foi organizado em quatro eixos de análise: brincadeiras de rua como manifestações culturais; possibilidades pedagógicas para a Educação Física nos anos iniciais; participação, adaptação e relação com a comunidade; e contribuições do PIBID para a formação inicial docente.

Foram consideradas como exemplos de possibilidades pedagógicas brincadeiras citadas ao longo da literatura analisada e do próprio repertório cultural infantil, entre elas amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, pular corda, peteca, cabo de guerra, queimada, bolinha de gude, corrida de saco, passa-anel e jogos cantados.

A análise não buscou estabelecer uma sequência obrigatória de aplicação dessas práticas, mas identificar princípios que possam orientar seu planejamento em diferentes contextos escolares.

ISSN 2317-1316

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Brincadeiras de rua como cultura infantil

A literatura analisada permite compreender as brincadeiras de rua como práticas culturais constituídas coletivamente. Suas regras e formas de realização são aprendidas nas relações sociais e podem ser modificadas entre gerações, grupos e territórios, demonstrando que a brincadeira também participa da produção e transmissão da cultura (Brougère, 1998).

Huizinga destaca a presença do jogo em diferentes sociedades e contextos históricos, mostrando que a dimensão lúdica participa das formas humanas de organização cultural. Sob essa perspectiva, brincar não constitui atividade vazia ou secundária, mas experiência marcada por regras, significados, relações e formas próprias de participação (Huizinga, 2000).

Muitas brincadeiras populares apresentam ainda a característica de utilizar materiais simples ou elementos encontrados nos próprios espaços de convivência. Uma calçada pode transformar-se em amarelinha, uma corda pode assumir diferentes formas de desafio e pequenos espaços podem ser reorganizados para jogos coletivos, evidenciando processos de criação e ressignificação (Brougère, 2001).

Ao incorporar esse repertório às aulas, a escola também reconhece os estudantes como sujeitos que chegam ao espaço educacional trazendo conhecimentos produzidos em suas famílias, grupos e comunidades. A experiência pedagógica pode partir desses saberes sem permanecer restrita a eles, ampliando-os por meio de comparação, investigação e criação de novas possibilidades (Kishimoto, 1996).

3.2. Possibilidades pedagógicas nos anos iniciais

As brincadeiras de rua possibilitam desenvolver diferentes experiências corporais. Pega-pega, amarelinha, corda, queimada e peteca envolvem deslocamentos, equilíbrio, coordenação, ritmo, percepção espacial e decisões relacionadas às características específicas de cada prática (Freire, 1991).

Entretanto, sua relevância educacional não deve ser reduzida ao desenvolvimento motor. As brincadeiras também mobilizam comunicação, organização coletiva, atenção, elaboração de

ISSN 2317-1316

estratégias e resolução de conflitos, reforçando a necessidade de compreender o movimento em articulação com outras dimensões da experiência infantil (Freire, 2002).

As práticas coletivas oferecem ainda situações de negociação. Regras podem gerar dúvidas ou conflitos, exigindo que as crianças argumentem, escutem outras propostas e procurem formas de continuidade do jogo. Nesses momentos, a intervenção docente pode contribuir para transformar conflitos cotidianos em oportunidades educativas (Vygotsky, 1989).

A BNCC reforça essa perspectiva ao prever não somente a experimentação de brincadeiras e jogos, mas também sua recriação. Isso permite que os estudantes modifiquem regras, reorganizem o espaço ou construam novas versões das práticas conhecidas, participando da própria elaboração das experiências corporais (Brasil, 2018).

Uma sequência pode, por exemplo, iniciar com o levantamento das brincadeiras conhecidas pela turma, prosseguir com sua experimentação e posteriormente propor comparações entre diferentes formas de jogar. Em etapa seguinte, os estudantes podem modificar aspectos da brincadeira e discutir as consequências das alterações realizadas (Brasil, 2018).

Esse processo atribui maior densidade pedagógica às atividades. A brincadeira não aparece apenas como reprodução de regras recebidas do professor, mas como objeto de conhecimento que pode ser experimentado, descrito, analisado e transformado pelos participantes (Kishimoto, 1996).

3.3. Participação, adaptação e inclusão

Uma das contribuições das brincadeiras populares para a Educação Física está na possibilidade de reorganização relativamente simples de seus elementos. Quantidade de participantes, dimensões do espaço, materiais, tempo e formas de pontuação podem ser modificados para atender diferentes necessidades da turma (Brasil, 2018).

Essa flexibilidade favorece uma perspectiva de participação que não esteja condicionada exclusivamente ao rendimento. Em lugar de eliminar estudantes que apresentam determinadas dificuldades, o professor pode reorganizar as condições da atividade e construir estratégias para que diferentes crianças tenham oportunidades efetivas de vivenciar as propostas (Brasil, 2018).

ISSN 2317-1316

Uma queimada pode ter regras adaptadas para reduzir períodos de espera ou exclusão. Uma atividade de corda pode apresentar diferentes formas de participação. Uma brincadeira de perseguição pode modificar espaço, velocidade ou organização das equipes, preservando seu sentido sem exigir uma única forma de desempenho (Freire, 2002).

A adaptação também pode ser realizada com a participação das próprias crianças. Perguntar como tornar uma brincadeira mais segura, como aumentar a participação ou como resolver determinado problema cria oportunidades para trabalhar autonomia e responsabilidade coletiva (Brasil, 2018).

Esse processo contribui para deslocar a aula de uma lógica centrada na execução perfeita para outra comprometida com experiência, participação e aprendizagem. O objetivo não é eliminar desafios, mas organizá-los de maneira compatível com os estudantes e com os conhecimentos que se pretende desenvolver (Freire, 1991).

3.4. Escola, família e memória das brincadeiras

A temática também oferece possibilidades de aproximação entre escola e comunidade. As crianças podem investigar quais brincadeiras eram praticadas por pais, avós e outros familiares, registrando nomes, regras, materiais e locais em que eram realizadas (Brougère, 2001).

Essas informações podem posteriormente ser compartilhadas na escola e comparadas com o repertório atual dos estudantes. A atividade possibilita observar permanências e transformações e compreender que as próprias brincadeiras possuem história e são modificadas de acordo com os contextos sociais (Huizinga, 2000).

Outra possibilidade consiste na elaboração de um mapa das brincadeiras da comunidade, reunindo práticas identificadas pelos estudantes e seus familiares. Esse material pode articular Educação Física a conteúdos de História, Língua Portuguesa e Arte, ampliando as formas de registro e interpretação das experiências culturais (Freire; Costa, 2011).

A aproximação com a memória familiar também evita que o chamado “resgate” das brincadeiras seja entendido como simples retorno nostálgico ao passado. O objetivo educacional consiste em reconhecer práticas culturais, compreender suas transformações e

ISSN 2317-1316

permitir que as crianças produzam novas versões adequadas aos espaços e às relações contemporâneas (Brougère, 2001).

3.5. O PIBID e a formação inicial docente

A inserção das brincadeiras de rua no ambiente escolar pode assumir especial significado no contexto do PIBID. O programa aproxima licenciandos das situações concretas de ensino e possibilita que o planejamento seja elaborado considerando as características reais das turmas, dos espaços e dos recursos disponíveis (Melo; Astori; Ventorim, 2020).

Essa experiência contribui para que os futuros professores compreendam a diferença entre conhecer um repertório de atividades e construir uma intervenção pedagógica. A docência exige selecionar conteúdos, estabelecer objetivos, organizar estratégias e acompanhar de maneira crítica a participação dos estudantes (Melo; Astori; Ventorim, 2020).

No trabalho com brincadeiras de rua, os licenciandos podem realizar levantamentos sobre os conhecimentos das crianças, organizar sequências de experimentação, propor adaptações e registrar questões observadas durante as aulas. Essas experiências podem posteriormente ser discutidas com professores supervisores e demais participantes do programa (Melo; Astori; Ventorim, 2020).

A aproximação entre universidade e escola favorece também a reflexão sobre os limites das propostas previamente planejadas. Espaços reduzidos, características das turmas e diferenças entre os estudantes podem exigir mudanças durante a realização das atividades, contribuindo para que o licenciando desenvolva maior capacidade de observação e reorganização pedagógica (Welter; Sawitzki, 2016).

O professor supervisor contribui nesse processo com conhecimentos construídos ao longo de sua experiência profissional, enquanto o licenciando participa da elaboração e análise das novas propostas. Essa relação fortalece a compreensão da escola como espaço de formação inicial e produção de conhecimentos sobre a prática docente (Melo; Astori; Ventorim, 2020).

ISSN 2317-1316

3.6. Brincadeiras de rua como conteúdo da Educação Física

A análise dos referenciais demonstra que as brincadeiras populares podem ser tratadas como conteúdos educacionais com planejamento, objetivos e avaliação. Essa compreensão evita que sejam apresentadas apenas como atividades recreativas utilizadas em momentos sem outro conteúdo previamente definido (Brasil, 2018).

Seu desenvolvimento pedagógico pode contemplar conhecimentos sobre regras, movimentos, formas de organização, história das práticas, diferenças regionais, participação e possibilidades de adaptação. Dessa maneira, a mesma brincadeira pode ser trabalhada sob diferentes perspectivas ao longo das aulas (Kishimoto, 1996).

A variedade dessas práticas também oferece condições para construir um currículo menos dependente de materiais sofisticados. Muitas brincadeiras podem ser realizadas com poucos recursos, embora o planejamento continue exigindo atenção às condições de espaço, segurança e participação (Freire, 2002).

A valorização das brincadeiras de rua também não deve ser compreendida como oposição às práticas contemporâneas ou às tecnologias digitais. A Educação Física pode reconhecer diferentes formas de lazer e cultura infantil, oferecendo aos estudantes acesso a repertórios diversos e condições para analisar suas próprias experiências (Brougère, 2001).

Nesse sentido, inserir brincadeiras populares na escola significa ampliar as possibilidades oferecidas às crianças, permitindo que conheçam práticas talvez ausentes de seu cotidiano e, ao mesmo tempo, tragam para a aula manifestações presentes em seus próprios contextos (Brasil, 2018).

4 CONCLUSÃO

A análise realizada permite compreender as brincadeiras de rua como manifestações da cultura infantil que podem integrar de maneira consistente o currículo da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ISSN 2317-1316

Práticas como amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, pular corda, peteca, bolinha de gude e queimada reúnem experiências corporais e sociais diversas e podem ser trabalhadas para além de uma finalidade exclusivamente recreativa.

Sua utilização pedagógica permite articular movimento, tomada de decisões, criatividade, interação, negociação de regras e resolução de problemas, mantendo uma compreensão integrada da experiência infantil.

A BNCC oferece respaldo para esse trabalho ao reconhecer brincadeiras e jogos populares como conteúdos da Educação Física e valorizar sua experimentação e recriação pelos estudantes.

A flexibilidade presente em muitas dessas práticas também favorece adaptações relacionadas ao espaço, às regras, aos materiais e às formas de participação, possibilitando propostas que considerem as diferenças existentes entre as crianças.

Outro aspecto relevante está na aproximação entre escola, família e comunidade. Investigar brincadeiras conhecidas por diferentes gerações pode contribuir para reconhecer práticas culturais locais e compreender as transformações ocorridas nas formas de brincar.

No âmbito da formação inicial, o PIBID oferece condições para que licenciandos planejem, desenvolvam e analisem propostas relacionadas às brincadeiras de rua em contato com a realidade concreta da escola.

Essa experiência contribui para compreender que o trabalho docente não consiste apenas em selecionar atividades, mas em estabelecer objetivos, observar os estudantes, adaptar procedimentos e avaliar as possibilidades educacionais produzidas pelas práticas corporais.

Conclui-se que a inserção das brincadeiras de rua nas aulas de Educação Física não significa simplesmente reproduzir experiências do passado. Trata-se de reconhecer seu valor cultural e pedagógico, investigá-las, recriá-las e colocá-las em diálogo com os estudantes e com as condições contemporâneas da infância.

ISSN 2317-1316

5 AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), edição 2024-2026.

À Secretaria de Educação (SEDUC) da Prefeitura Municipal de Santos, pela parceria estabelecida com as escolas municipais.

À Universidade Santa Cecília (UNISANTA), pelo apoio ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

6 DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Durante a elaboração deste trabalho, utilizou-se a ferramenta ChatGPT para apoio à organização textual e à sistematização inicial da literatura. O conteúdo gerado foi revisado, editado e validado pelos autores, que assumem total responsabilidade pelo texto final.

7 REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

Brougère G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Brougère G. Brinquedo e cultura. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Freire JB. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

Freire JB. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

Freire JB, Costa DLAR. Educação Física: processo disciplinar e processo transdisciplinar. Arquivos em Movimento. 2011.

Huizinga J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ISSN 2317-1316

Kishimoto TM. Jogo, brincadeira e a Educação Física na pré-escola. Motrivivência. 1996;(9):66-77.

Melo TMQ, Astori FBS, Ventorim S. Iniciação à docência em Educação Física: experiências formativas pelo PIBID. Revista Contemporânea de Educação. 2020;15(32):122-139.

Vygotsky LS. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Welter J, Sawitzki RL. Implicações do subprojeto PIBID interdisciplinar para a formação inicial em Educação Física. Kinesis. 2016.