

**FUTEBOL DE CAMPO
SOCIAL E LUDICIDADE:
DESENVOLVIMENTO DOS
ASPECTOS COGNITIVOS,
PSICOMOTORES E
AFETIVOS E
INTERDISCIPLINARIDADE
COM A PSICOLOGIA DO
ESPORTE**

**SOCIAL FIELD SOCCER AND PLAYFULNESS: DEVELOPMENT OF
COGNITIVE, PSYCHOMOTOR, AND AFFECTIVE ASPECTS AND
INTERDISCIPLINARITY WITH SPORT PSYCHOLOGY**

Ciências da Saúde • 16/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792091731](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792091731)

Samantha Vergnano Caravana¹

Anderson da Silva Souza²

Carlos Eduardo Werneck de Souza³

Luís Carlos de Souza Braga⁴

Deodato Alves Ferreira Filho⁵

Vinnicius Dias Siqueira da Silva⁶

Thiago José de Oliveira⁷

RESUMO

Este estudo analisa a ludicidade no futebol de campo social e suas contribuições ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo de jovens e adolescentes, considerando a Psicologia do Esporte. Realizou-se revisão bibliográfica narrativa e qualitativa, mediante leitura exploratória e analítica de livros e artigos científicos, incluindo obras clássicas sobre desenvolvimento humano e pedagogia do esporte. A discussão aponta possibilidades pedagógicas de aprendizagem, participação e desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, sem comprovar efeitos causais ou mensurar benefícios. Conclui-se que a articulação entre Educação Física e Psicologia do Esporte fortalece intervenções humanizadas, equilibra competição e prazer e amplia o potencial educativo e inclusivo do futebol social.

Palavras-chave: futebol de campo; ludicidade; desenvolvimento humano; Psicologia do Esporte; esporte social.

ABSTRACT

This study examines playfulness in social field soccer and its contributions to the cognitive, psychomotor, and affective development of young people and adolescents, considering Sport Psychology. A qualitative narrative literature review involved exploratory and analytical reading of books and scientific articles, including classical works on human development and sport pedagogy. The discussion identifies potential pedagogical possibilities for learning, participation, and motor, cognitive, and socioemotional development, without establishing causal effects or measuring benefits. The integration of Physical Education and Sport Psychology strengthens humanized interventions, balances competition and enjoyment, and expands the educational and inclusive potential of social soccer for citizenship development.

Keywords: field soccer; playfulness; human development; Sport Psychology; social sport.

1. INTRODUÇÃO

O futebol de campo ocupa lugar central na cultura brasileira e, no contexto do esporte social, pode atuar como ferramenta pedagógica de inclusão, sociabilidade e formação humana. Em projetos e iniciativas de caráter social, a modalidade tende a acolher públicos heterogêneos, reduzindo barreiras de classe, gênero, biotipo e trajetória escolar, ao mesmo tempo que oferece experiências corporais e relacionais relevantes para o desenvolvimento infantojuvenil. Entretanto, a presença do futebol no cotidiano não garante, por si só, que a prática seja educativa ou promotora de saúde integral. A forma como o treinamento é organizado, o tipo de mediação realizada pelo professor ou treinador e o clima motivacional do grupo influenciam se o esporte funcionará como espaço de aprendizagem, proteção e pertencimento ou, ao contrário, como ambiente de pressão, exclusão e desistência precoce. Nessa perspectiva, a ludicidade assume papel estratégico. A abordagem lúdica não se reduz a brincar sem finalidade, mas compreende a organização de tarefas com intencionalidade pedagógica, capazes de estimular engajamento, criatividade, cooperação e resolução de problemas. Quando integrada ao futebol social, a ludicidade pode favorecer tanto a aprendizagem dos fundamentos e princípios do jogo quanto o desenvolvimento de aspectos cognitivos, como atenção e tomada de decisão; psicomotores, como coordenação, equilíbrio e lateralidade; e afetivos, como autoestima e autorregulação emocional. Trata-se de uma possibilidade pedagógica discutida à luz das teorias do jogo e da aprendizagem, e não de efeitos específicos do futebol

comprovados por esses autores (Huizinga, 2000; Piaget, 1976; Vygotsky, 1998). Sob o olhar da Psicologia do Esporte, torna-se relevante compreender como as dinâmicas grupais, a motivação, a percepção de competência e o vínculo com o professor ou treinador influenciam a permanência e o bem-estar dos praticantes (Deci; Ryan, 2000). Assim, a interdisciplinaridade entre Educação Física e Psicologia do Esporte pode ampliar o alcance formativo do futebol social e fortalecer intervenções mais humanizadas e contextualizadas. Diante disso, o presente artigo orienta-se pela seguinte questão: de que maneira a ludicidade aplicada ao treinamento do futebol de campo social contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo de jovens e adolescentes, considerando a interdisciplinaridade com a Psicologia do Esporte?

1.1. Objetivo Geral

Caracterizar, por meio de revisão bibliográfica, os mecanismos da ludicidade no treinamento do futebol de campo social e discutir suas possíveis contribuições no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, evidenciando as contribuições da Psicologia do Esporte.

1.2. Objetivos Específicos

- a. Analisar como as atividades lúdicas são utilizadas na iniciação e no treinamento do futebol social;
- b. Discutir as possíveis contribuições das práticas lúdicas no desenvolvimento motor e cognitivo e na aprendizagem;

- c. Discutir as repercussões socioemocionais da prática, como autoestima, autocontrole, cooperação e pertencimento;
- d. Apontar possibilidades de intervenção pedagógica e de interdisciplinaridade com a Psicologia do Esporte;
- e. Refletir sobre os riscos de ambientes excessivamente competitivos e sobre estratégias de prevenção da evasão;
- f. Discutir a participação dos familiares na prática esportiva, considerando apoio, pertencimento, desenvolvimento físico, motivação e formação de valores.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa, orientada para a sistematização e a interpretação crítica de produções teóricas e empíricas relacionadas ao futebol de campo social, à ludicidade e à Psicologia do Esporte. A revisão busca articular conceitos e discutir possibilidades pedagógicas, sem estimar efeitos de intervenções ou realizar uma síntese sistemática da evidência. A busca e a seleção do material basearam-se em descritores como “futebol social”, “ludicidade”, “jogo”, “iniciação esportiva”, “desenvolvimento psicomotor”, “habilidades socioemocionais”, “Psicologia do Esporte” e “inclusão social”. O corpus reuniu publicações relacionadas ao tema, incluindo autores clássicos que fundamentam a compreensão do jogo, do desenvolvimento e da aprendizagem. A leitura ocorreu em duas etapas: (i) leitura exploratória, destinada à triagem de obras e artigos relacionados ao tema e aos objetivos; e (ii) leitura analítica, com a organização de categorias interpretativas — ludicidade e aprendizagem, desenvolvimento psicomotor, dimensões

socioemocionais, clima motivacional e interdisciplinaridade — e a síntese dos achados. Por se tratar de pesquisa bibliográfica, não houve envolvimento direto de seres humanos ou animais, razão pela qual não foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Ainda assim, foram respeitados os princípios de integridade científica, mediante citação adequada, fidelidade aos argumentos dos autores e compromisso com a autenticidade das informações.

A ampliação desta revisão incorporou quatro artigos localizados por buscas complementares na web acadêmica e consultados nas páginas dos periódicos: uma contribuição sobre pedagogia em projetos sociais, uma revisão sobre desfechos psicossociais, uma revisão com meta-análise sobre cognição no futebol e um artigo de opinião sobre jogos reduzidos. Essa consulta ocorreu em outubro de 2026, com seleção por pertinência temática, acesso ao texto e identificação bibliográfica. Não houve protocolo de revisão sistemática, registro prévio ou avaliação formal independente do risco de viés do conjunto selecionado.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. Futebol de Campo Social e o Papel Educativo do Esporte

O esporte social é frequentemente compreendido como prática orientada para a inclusão, a ocupação qualificada do tempo livre e a formação de valores. No futebol social, a dimensão educativa pode ser ampliada quando o ensino se organiza com base em princípios pedagógicos, e não apenas em metas de rendimento (Daolio; Marques, 2003; Scaglia, 1999). Nessa lógica, a preocupação central desloca-se do ganhar para o aprender e da seleção dos melhores

para o desenvolvimento de todos, com respeito aos ritmos, às necessidades e aos contextos dos alunos. Desse modo, trabalham-se aspectos cognitivos, psicológicos, socioemocionais e motores, como a movimentação e o posicionamento. Uma perspectiva pedagógica do futebol destaca que o jogo deve ser tratado como conteúdo cultural, com múltiplos significados e possibilidades de aprendizagem (Huizinga, 2000). O treinamento, portanto, pode promover experiências de cooperação, responsabilidade, respeito às regras, diálogo e resolução de conflitos, articulando competências motoras e socioemocionais. Em projetos sociais, essas aprendizagens ganham ainda mais relevância, pois frequentemente se relacionam a realidades marcadas por vulnerabilidade e desigualdades. O ambiente do futebol social pode fortalecer vínculos comunitários e construir redes de apoio, especialmente quando o professor ou treinador atua como mediador das relações, e não apenas como responsável pela cobrança de desempenho. A perspectiva de Vygotsky (1998) fundamenta o papel da interação e da mediação na aprendizagem. Aplicada ao contexto aqui discutido, essa perspectiva orienta propostas de acolhimento, diálogo e incentivo à participação; essas propostas constituem uma interpretação pedagógica para o futebol social.

Machado, Galatti e Paes (2012) discutem a organização de conteúdos e procedimentos para o ensino dos jogos esportivos coletivos em projetos sociais. Essa contribuição situa o trabalho pedagógico como parte constitutiva do projeto, permitindo relacionar o que se pretende ensinar à maneira de organizar a participação. Para o presente artigo, tal relação significa explicitar objetivos de aprendizagem e examinar se as atividades escolhidas efetivamente oferecem oportunidades para alcançá-los.

A partir dessa perspectiva, propõe-se distinguir acesso, participação e aprendizagem. O acesso corresponde à possibilidade de ingressar no projeto; a participação envolve encontrar espaço para atuar durante as atividades; a aprendizagem requer oportunidades de compreender, experimentar e rever ações. Um jovem pode estar matriculado e permanecer quase toda a aula esperando sua vez. Nesse caso, a presença institucional não equivale à participação pedagógica, e o projeto precisa rever sua organização antes de atribuir a dificuldade ao aluno.

A proposta inclusiva também exige analisar os critérios de formação das equipes. Se a escolha ficar sempre a cargo dos praticantes mais habilidosos, os demais podem ocupar repetidamente posições de menor reconhecimento. Recomenda-se que o professor alterne formas de agrupamento, explique a finalidade dessas escolhas e observe quem participa das decisões. Essa recomendação é uma aplicação pedagógica discutida neste artigo, sem constituir um protocolo validado ou pressupor que uma única estratégia resolva as desigualdades do grupo.

3.2. Ludicidade e Adequação das Experiências Motoras

A ludicidade pode integrar o processo de aprendizagem por meio de experiências corporais adequadas às possibilidades e às necessidades das crianças. A obra de Nanni (1998), voltada à dança-educação, é tomada como referência para discutir movimento e expressão corporal. Sua aplicação ao futebol social constitui uma aproximação pedagógica entre práticas corporais, sem comprovar efeitos específicos dessa modalidade ou estabelecer fases universais de maturação biológica.

Nesse sentido, recomenda-se organizar atividades com diferentes níveis de dificuldade e oportunidades de participação, respeitando as diferenças individuais.

A exploração do movimento, do espaço e do ritmo oferece possibilidades de expressão corporal (Nanni, 1998). O jogo simbólico, discutido por Piaget (1976), fornece outro referencial para compreender a representação e a imaginação na infância. Esses fundamentos não devem ser confundidos com demonstrações empíricas de ganhos motores ou emocionais decorrentes do futebol.

A adequação da experiência motora pode ser pensada a partir da relação entre a tarefa e o repertório de quem a realiza. Propõe-se observar o que o participante consegue fazer com autonomia, em que situações precisa de apoio e quais dificuldades aparecem somente quando há oposição. Um passe executado sem adversário, por exemplo, envolve condições diferentes de um passe realizado durante o jogo. A progressão deve considerar essa diferença e permitir experiências de sucesso sem retirar permanentemente os desafios da atividade.

Como aplicação prática, podem-se variar distâncias de passe, dimensões dos alvos e formas de deslocamento. A alteração deve responder a um objetivo identificável: ampliar a precisão, explorar a orientação corporal ou facilitar a percepção dos companheiros. Para evitar que o aluno interprete a adaptação como uma punição ou um privilégio, recomenda-se explicar que diferentes condições permitem trabalhar a mesma aprendizagem por caminhos distintos. Esses exemplos ilustram possibilidades de planejamento e não representam resultados obtidos em intervenção de campo.

3.3. Ludicidade Como Princípio Pedagógico na Iniciação Esportiva

A ludicidade constitui dimensão relevante do desenvolvimento infantil e juvenil, pois integra prazer, exploração, imaginação e aprendizagem, elementos importantes para a aquisição de capacidades físicas, motoras e socioemocionais. Na Educação Física, pode ser compreendida como princípio metodológico que organiza o ensino por meio de jogos, desafios, regras adaptadas e situações-problema. Assim, o treinamento torna-se um espaço de experiências significativas, no qual o praticante participa ativamente e atribui sentido ao que faz (Scaglia, 2014). Do ponto de vista do desenvolvimento, o jogo é reconhecido como prática social que favorece a internalização de normas e a elaboração das emoções. Ao brincar ou jogar, o indivíduo vivencia papéis, testa possibilidades, regula impulsos e negocia regras com o grupo. Nessa perspectiva, a ludicidade no futebol social pode ampliar a participação e reduzir a pressão associada ao erro, pois as atividades e as regras podem ser adaptadas para transformar o jogo em oportunidade de aprendizagem. A literatura também relaciona a ludicidade à motivação intrínseca. A teoria da autodeterminação relaciona autonomia, competência e vínculo social à qualidade da motivação e ao bem-estar (Deci; Ryan, 2000). A noção de fluxo acrescenta a importância do equilíbrio entre desafios e habilidades para experiências de envolvimento na atividade (Csikszentmihalyi, 1990). No futebol social, esses referenciais orientam propostas que valorizem escolhas, desafios acessíveis e relações de apoio; a permanência na modalidade deve ser investigada em cada contexto.

O planejamento lúdico pode preservar a incerteza própria do jogo e, ao mesmo tempo, oferecer uma direção para a aprendizagem. Neste artigo, propõe-se que cada tarefa tenha um problema central compreensível pelos participantes. Em vez de acumular regras para obrigar determinado comportamento, o professor pode selecionar uma condição, acompanhar suas consequências e decidir se ela ajuda o grupo. Uma atividade divertida, mas incompreensível, pode produzir movimentação sem permitir que os jovens reconheçam o que estão aprendendo.

A participação do aluno na adaptação das regras constitui outra possibilidade de trabalho. Após experimentar uma tarefa, o grupo pode discutir quem conseguiu participar, quais dificuldades se repetiram e o que poderia ser alterado. O professor mantém a responsabilidade pelo planejamento, mas inclui a experiência dos praticantes na revisão da atividade. Essa proposta aproxima ludicidade e reflexão: o prazer do jogo é acolhido como parte da experiência, enquanto a análise das situações permite construir critérios para a próxima tentativa.

3.4. Desenvolvimento Psicomotor no Futebol Social

Nesta discussão, o desenvolvimento psicomotor é abordado a partir de experiências de coordenação, equilíbrio, orientação espacial e controle corporal. No futebol, essas capacidades são exigidas continuamente, pois mudanças de direção, acelerações, saltos, chutes, passes e domínio de bola demandam integração entre percepção e ação, além de controle motor em situações dinâmicas (Nista-Piccolo, 1999). Quando o treinamento é organizado de forma lúdica e progride de atividades simples para tarefas mais complexas, como jogos reduzidos, circuitos criativos e exercícios com diferentes

níveis de dificuldade, amplia-se a variedade de estímulos motores. Essa organização favorece a aprendizagem de habilidades fundamentais e específicas, respeita as diferenças individuais e oferece desafios progressivos. Além disso, jogos com regras adaptadas podem aumentar o tempo de participação efetiva e reduzir filas e exclusões comuns em treinamentos tradicionais. No contexto social, a ludicidade também pode funcionar como estratégia de acolhimento. Jovens com menor repertório motor tendem a sentir-se mais confortáveis em atividades nas quais a ênfase recai sobre a participação e a experimentação, aproximando-se da espontaneidade característica do futebol de rua, e não sobre o desempenho imediato. Essa proposta busca acolher diferentes níveis de habilidade; seus efeitos sobre evasão e autoeficácia dependem de avaliação específica.

Li *et al.* (2024), em artigo de opinião, discutem os jogos reduzidos na Educação Física e destacam a possibilidade de modificar número de jogadores, espaço, tempo e regras. O texto apresenta argumentos para sua utilização, mas não constitui um ensaio experimental com participantes próprios. Sua contribuição é tomada aqui como orientação de planejamento, sem transferir automaticamente ao futebol social os resultados de estudos de outras modalidades ou de equipes competitivas.

Na aplicação proposta, a observação do professor precisa acompanhar tanto as ações com bola quanto as ações realizadas para oferecer apoio. O aluno que quase não recebe passes pode estar se movimentando sem ser reconhecido pelos colegas; outro pode receber a bola com frequência, mas não encontrar opções para continuar a jogada. A resposta pedagógica depende de identificar o problema. Contabilizar apenas gols e acertos de passe não permite

compreender toda a experiência motora e relacional organizada pela atividade.

Os jogos reduzidos também exigem atenção à distribuição do esforço. Um formato com poucos jogadores pode oferecer mais oportunidades de ação, mas isso não significa que deva ocupar toda a aula ou ter dificuldade crescente sem pausas. Recomenda-se acompanhar sinais de cansaço, permitir recuperação e ajustar a tarefa ao grupo. A decisão sobre a duração precisa considerar o contexto e a resposta dos participantes; o presente artigo não estabelece uma carga universal de treinamento para crianças e adolescentes.

3.5. Desenvolvimento Cognitivo, Tomada de Decisão e Aprendizagem no Jogo

Além do componente motor, o futebol mobiliza processos cognitivos como atenção seletiva, antecipação, memória de trabalho, leitura de jogo, tomada de decisão e resolução de problemas. Em jogos reduzidos e atividades lúdicas, o praticante é convidado a interpretar situações e escolher soluções, oferecendo oportunidades de aprendizagem tática (Scaglia, 2014). Métodos de ensino adaptados podem enfatizar situações com bola, resolução de problemas, tomada de decisão, percepção tática e ocupação de espaços vazios, progredindo gradualmente para jogos formais em áreas maiores. O jogo, como situação complexa, exige que o jovem integre informações sobre companheiros, adversários, espaço e tempo para agir com eficiência. Quando o professor ou treinador organiza tarefas que incentivam a reflexão, mediante perguntas orientadoras, retornos breves e objetivos e desafios graduais, desenvolve-se uma pedagogia que valoriza a compreensão do jogo,

e não apenas a repetição de gestos. Do ponto de vista socioconstrutivista, a aprendizagem é mediada pela interação. À luz de Vygotsky (1998), atividades coletivas podem ser organizadas para favorecer a comunicação, a coordenação de ações e a discussão de estratégias, articulando linguagem e pensamento. Ao mesmo tempo, a ludicidade cria um clima emocional positivo, condição importante para a atenção e o engajamento.

Mao *et al.* (2024) reuniram estudos de intervenção em uma revisão com meta-análise sobre futebol e desempenho cognitivo. Os autores relataram resultados favoráveis em atenção, controle inibitório e memória de trabalho, acompanhados de elevada heterogeneidade e limitações relacionadas ao risco de viés. Esses achados oferecem suporte específico à discussão cognitiva, porém não demonstram que todo projeto social, independentemente de sua organização, produzirá os mesmos resultados.

Um ponto decisivo para interpretar essa evidência é distinguir aprendizagem do jogo e mudança em testes cognitivos. Escolher um companheiro livre constitui uma solução situada na atividade esportiva; melhorar o desempenho em uma avaliação de atenção é outro desfecho. Não se deve presumir que o primeiro demonstra necessariamente o segundo, nem que qualquer melhora se transfira ao rendimento escolar. O artigo discute possibilidades de articulação entre essas dimensões, preservando a necessidade de avaliá-las com instrumentos e procedimentos adequados.

Como proposta de mediação, o professor pode interromper brevemente uma situação recorrente e perguntar quais alternativas estavam disponíveis. Perguntas como “onde havia espaço?” ou “quem poderia oferecer apoio?” ajudam a transformar a jogada em

objeto de reflexão, sem exigir longas explicações durante a prática. Recomenda-se selecionar momentos relevantes e devolver o jogo ao grupo, permitindo testar as respostas. A utilidade dessa estratégia depende da compreensão dos participantes e não da quantidade de perguntas feitas pelo professor.

Também se propõe variar o problema mantendo reconhecível a finalidade da atividade. Se o objetivo é perceber possibilidades de passe, a tarefa deve oferecer companheiros e adversários que tornem essa escolha necessária. Quando o desafio se reduz a cumprir uma sequência determinada de movimentos, há menos espaço para decidir entre alternativas. A escolha metodológica precisa, portanto, relacionar objetivo, condições da tarefa e comportamento observado, evitando nomear qualquer exercício com bola como treinamento de tomada de decisão.

3.6. Aspectos Afetivos e Socioemocionais e a Contribuição da Psicologia do Esporte

A Psicologia do Esporte contribui para a compreensão de como as emoções, a motivação e as relações sociais influenciam o desempenho, a adesão e o bem-estar no esporte. No contexto do futebol social, essa contribuição é fundamental, pois um ambiente acolhedor, cooperativo e equilibrado em relação à competitividade pode oferecer condições favoráveis à participação e ao bem-estar, em consonância com a discussão de necessidades psicológicas de Deci e Ryan (2000). A redução de estresse ou ansiedade e o aumento da autoestima não foram medidos nesta revisão. A vivência esportiva oferece experiências que favorecem a autorregulação emocional, como lidar com frustrações, controlar impulsos, persistir diante de dificuldades e celebrar conquistas

coletivas. Nas equipes, aprende-se a cooperar, respeitar diferenças e reconhecer o valor do outro. Essas aprendizagens extrapolam o esporte e podem repercutir na vida escolar e social. Por outro lado, a teoria da autodeterminação permite discutir como a pressão e o controle podem prejudicar a qualidade da motivação (Deci; Ryan, 2000). Integrada à Educação Física, a Psicologia do Esporte auxilia na construção de práticas que valorizam metas de aprendizagem, retornos positivos, autonomia e pertencimento, elementos que orientam propostas de apoio à motivação e ao bem-estar. Dessa forma, a interdisciplinaridade fortalece a qualidade do trabalho pedagógico e contribui para um futebol social mais humanizado.

Eime *et al.* (2013) identificaram associações entre participação esportiva e indicadores psicológicos e sociais favoráveis em crianças e adolescentes. Entretanto, a predominância de estudos observacionais, especialmente transversais, restringe a determinação de causalidade. A revisão sustenta a relevância de investigar as relações sociais do esporte, mas não permite concluir que o futebol isoladamente previne transtornos psicológicos ou substitui cuidados profissionais.

A articulação entre Educação Física e Psicologia do Esporte pode ser organizada em torno de responsabilidades complementares. Como proposta deste artigo, o professor acompanha o planejamento das tarefas e as relações durante a prática; o psicólogo pode colaborar na compreensão de demandas emocionais e no desenho de estratégias pertinentes à sua atuação. Compartilhar objetivos não elimina as diferenças de formação. Recomenda-se evitar diagnósticos informais baseados em uma derrota, em uma reação de irritação ou na preferência por determinado papel na equipe.

No cotidiano pedagógico, propõe-se tratar o erro como informação para a aprendizagem. Isso envolve descrever a situação, reconhecer a tentativa e indicar uma alternativa possível, sem expor o jovem ao constrangimento diante dos colegas. A correção pode preservar a exigência de cuidado e compromisso sem associar o valor pessoal ao desempenho. Essa orientação não pressupõe que toda experiência será agradável: o jogo inclui frustração, e a mediação busca oferecer condições para compreender e enfrentar essa experiência.

3.7. O Esporte e a Participação dos Pais no Desenvolvimento

Côté (1999) descreve a participação familiar no desenvolvimento de talentos esportivos a partir de um estudo qualitativo com atletas de elite e seus familiares. Seus achados permitem discutir formas de apoio ao longo da trajetória esportiva, mas não demonstram que o acompanhamento familiar produz os mesmos resultados em todos os projetos de futebol social. Durante a formação, as figuras familiares constituem importantes referências. O suporte oferecido pelos pais pode estimular a experimentação esportiva, a motivação e o desenvolvimento das habilidades específicas da modalidade praticada (Côté, 1999).

Para o contexto aqui discutido, recomenda-se que o diálogo com familiares apresente a finalidade educativa do projeto e esclareça como a participação será acompanhada. É pertinente explicar que o desempenho de uma partida não resume a aprendizagem e que a progressão pode ocorrer em ritmos diferentes. A comunicação pode incluir relatos sobre presença, participação, colaboração e dificuldades recorrentes, evitando comparar publicamente crianças ou transformar o acompanhamento familiar em cobrança por resultados esportivos.

Essa comunicação também precisa reconhecer distintas condições de vida. A ausência de um responsável em uma atividade pode decorrer de jornada de trabalho, deslocamento ou outras demandas, e não constitui, por si só, evidência de desinteresse. Propõe-se oferecer formas viáveis de contato e ouvir a família antes de interpretar faltas ou atrasos. No âmbito do futebol social, a parceria deve ampliar as possibilidades de participação; não deve estabelecer uma condição adicional que exclua justamente os jovens que encontram mais obstáculos para frequentar o projeto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A articulação dos referenciais de jogo, aprendizagem e pedagogia do esporte permite discutir a ludicidade como possibilidade formativa no futebol social (Huizinga, 2000; Vygotsky, 1998; Scaglia, 1999, 2014). Nos aspectos psicomotores, jogos e tarefas lúdicas aumentam a variedade de estímulos e a participação efetiva, favorecendo a coordenação, o equilíbrio e as habilidades específicas do futebol. Do ponto de vista cognitivo, atividades estruturadas como situações-problema estimulam a leitura de jogo, a tomada de decisão e a compreensão tática, deslocando o treinamento de um modelo baseado apenas na repetição para outro voltado à aprendizagem significativa e à compreensão do jogo. No plano afetivo e socioemocional, o futebol social pode fortalecer a autoestima, a autoconfiança, os vínculos e o senso de pertencimento, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A dimensão coletiva do esporte favorece a cooperação, a empatia, a liderança e a resolução de conflitos. Propõe-se que a organização lúdica das atividades valorize a experimentação e a aprendizagem, reduzindo a centralidade da cobrança pelo resultado.

4.1. Relação Entre os Referenciais e a Prática Pedagógica

A leitura conjunta das fontes permite diferenciar contribuições conceituais, orientações de ensino e evidências sobre desfechos. As obras clássicas ajudam a interpretar o jogo e a aprendizagem; a pedagogia do esporte discute sua organização; os estudos de intervenção e as revisões examinam resultados definidos. Essa distinção evita utilizar uma teoria geral como prova de eficácia de um programa. A resposta à questão do artigo depende dessa articulação e não de uma equivalência entre fontes com finalidades distintas.

Na discussão proposta, a ludicidade atua como modo de organizar a relação do jovem com a tarefa. Sua contribuição deve ser examinada perguntando se o participante compreende o desafio, encontra oportunidades para agir e consegue reconhecer aspectos de sua aprendizagem. Uma atividade pode ser lúdica para parte do grupo e produzir isolamento para outra parte. Assim, o planejamento precisa incluir a experiência dos menos habilidosos e daqueles que têm pouca familiaridade com a modalidade, sem tomar o entusiasmo dos mais experientes como medida suficiente da qualidade pedagógica.

4.2. Organização de Atividades e Acompanhamento da Participação

Como desdobramento analítico, propõe-se uma sequência de planejamento composta por definição do objetivo, escolha da tarefa, observação e revisão. O objetivo precisa ser suficientemente concreto para orientar decisões durante a aula. Trabalhar apoio ao portador da bola, por exemplo, permite observar posicionamento e

oferta de linhas de passe. A expressão “desenvolver integralmente” pode orientar a finalidade geral do projeto, mas exige objetivos mais específicos para que o professor saiba o que acompanhar em cada atividade.

Uma situação ilustrativa seria organizar um jogo em que o grupo precise conservar a bola antes de buscar o alvo. O professor pode observar se todos encontram possibilidades de receber o passe e se os jogadores se movimentam para ajudar quem está com a bola. Caso alguns participantes permaneçam afastados, a revisão pode envolver o tamanho do espaço, a formação das equipes ou o modo de apresentar o problema. O exemplo constitui uma proposta didática deste artigo, sem reivindicar validação experimental.

As adaptações precisam ser examinadas quanto a consequências inesperadas. Uma regra que obrigue todos a tocar na bola pode parecer inclusiva, mas produzir passes realizados apenas para cumprir uma exigência, acompanhados de cobrança sobre quem tem dificuldade. A observação deve verificar se a regra amplia o envolvimento ou cria uma nova exposição. Propõe-se conversar com os participantes e modificar a condição quando necessário. Nenhuma regra isolada pode ser apresentada como garantia de cooperação ou pertencimento.

4.3. Avaliação Pedagógica e Limites da Interpretação

O acompanhamento pode registrar situações concretas sem classificar os jovens em traços fixos. Em vez de escrever que um aluno é “desatento” ou “não cooperativo”, recomenda-se descrever quando ele deixou de perceber um apoio, interrompeu a participação ou apresentou dificuldade para compreender uma

regra. A descrição permite discutir mudanças no ensino e evita transformar uma ocorrência em identidade pessoal. Esses registros são propostas para o trabalho pedagógico e não constituem dados coletados pelos autores.

A avaliação pode reunir observação do professor e relatos dos participantes. Perguntar o que foi difícil, quais estratégias ajudaram e se houve oportunidade de participar oferece informações para revisar a aula. Ao mesmo tempo, essas respostas não equivalem a medidas padronizadas de autoestima, cognição ou saúde mental. Para investigar tais desfechos, um estudo futuro deverá definir instrumentos, procedimentos, critérios de análise e exigências éticas pertinentes. A distinção protege a qualidade da avaliação e o alcance das conclusões.

4.4. Condições de Implementação e Continuidade do Projeto

A continuidade da participação exige considerar condições externas à atividade. Horários, deslocamento, disponibilidade de material e comunicação com responsáveis podem limitar a frequência mesmo quando as aulas são bem recebidas. Por isso, propõe-se examinar a evasão como problema do contexto e da organização, além da motivação individual. O projeto pode acompanhar motivos relatados para faltas e interrupções, preservando a privacidade dos jovens e evitando atribuir automaticamente a ausência à falta de compromisso.

A integração com outros espaços educativos pode ocorrer por objetivos compartilhados, sem utilizar o esporte apenas como recompensa por notas ou comportamento escolar. Como proposta, o projeto pode dialogar sobre respeito, participação e cuidado,

mantendo a especificidade das experiências corporais. A interpretação de qualquer mudança deve considerar outras influências na vida do participante. Se um jovem melhora sua participação escolar durante o projeto, esse fato é relevante, mas não autoriza atribuir toda a mudança às atividades de futebol.

O conjunto dessas propostas organiza uma aplicação possível dos referenciais, sem oferecer um modelo obrigatório. Cada projeto precisa considerar seu público, recursos, equipe e finalidades. A contribuição central da análise é tornar explícitas as relações entre decisões pedagógicas e oportunidades oferecidas aos praticantes. A avaliação contínua pode revelar o que funciona naquele contexto, o que precisa ser revisto e quais questões exigem investigação científica, preservando a diferença entre planejamento, acompanhamento e comprovação de resultados.

Uma condição adicional de implementação é a coerência entre o discurso educativo e os procedimentos de seleção. Se o projeto afirma valorizar o desenvolvimento de todos, mas reserva a maior parte do tempo de jogo aos participantes que já apresentam melhor desempenho, há um problema a ser discutido pela equipe. Propõe-se explicitar os critérios usados em aulas, festivais e partidas, distinguindo finalidades e garantindo oportunidades de aprendizagem. Essa reflexão não elimina a competição; permite decidir como ela será integrada ao projeto sem comprometer seus objetivos de participação.

A interdisciplinaridade também pode ser traduzida em reuniões de planejamento nas quais a equipe discuta situações recorrentes e possibilidades de resposta. Como proposta, uma dificuldade de convivência pode ser examinada a partir da configuração da tarefa,

das orientações oferecidas e das relações do grupo, antes de ser atribuída exclusivamente a características individuais. O encaminhamento de demandas específicas deve respeitar a atuação profissional e a privacidade do participante. A colaboração é mais concreta quando gera decisões sobre o acompanhamento e critérios para reavaliá-las, sem transformar toda dificuldade esportiva em problema clínico.

Por fim, recomenda-se que a avaliação do projeto inclua a perspectiva dos jovens que deixaram de participar, quando houver uma forma apropriada e voluntária de contato. Ouvir apenas quem permanece pode ocultar obstáculos que a organização precisa conhecer. As respostas podem orientar ajustes de horário, acolhimento ou comunicação, sem serem tratadas como prova definitiva de causa da evasão. Esse cuidado amplia o alcance da análise pedagógica: a qualidade do projeto se relaciona ao que oferece aos presentes e à capacidade de reconhecer limites na experiência daqueles que não conseguiram continuar.

Entretanto, é necessário reconhecer que o futebol também pode reproduzir padrões de exclusão quando a prática se orienta pela seleção precoce, por comparações constantes e pelo foco exagerado nos resultados. Nesses casos, podem aumentar a ansiedade, a desmotivação e a evasão. A discussão, portanto, aponta para a importância do equilíbrio entre competição e diversão, com metas pedagógicas claras, regras adaptadas, atividades organizadas em etapas, retornos construtivos e estratégias de acolhimento. A interdisciplinaridade com a Psicologia do Esporte constitui um eixo importante para qualificar as intervenções. Compreender as necessidades psicológicas, manejar conflitos, favorecer a motivação

intrínseca e construir um clima motivacional saudável são ações que potencializam o papel do futebol social como ferramenta educativa.

4.5. Limitações da Revisão

Como limitações, o corpus reúne obras de contextos distintos, incluindo dança-educação, desenvolvimento infantil e formação de talentos, cujas contribuições ao futebol social são interpretativas. A busca original não documentou bases consultadas, período ou critérios detalhados de inclusão e exclusão; a consulta complementar aqui descrita não elimina essa limitação. Portanto, constitui uma revisão narrativa, sem pretensão de exaustividade, demonstração causal ou mensuração de benefícios cognitivos, motores e socioemocionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o futebol de campo social, quando associado à ludicidade e orientado por princípios pedagógicos, oferece possibilidades pedagógicas de contribuição para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo de jovens e adolescentes. A abordagem lúdica favorece o engajamento, a aprendizagem significativa, a inclusão e a permanência na prática esportiva, além de estimular habilidades socioemocionais e comportamentais relevantes para a formação cidadã. A Psicologia do Esporte, integrada ao trabalho da Educação Física, amplia a compreensão dos fatores motivacionais, emocionais e comportamentais envolvidos no esporte e oferece subsídios para intervenções mais humanizadas no desenvolvimento infantojuvenil. Recomenda-se que os projetos esportivos sociais priorizem ambientes equilibrados entre competição e prazer, com estratégias de inclusão e prevenção

da evasão. Como perspectiva futura, sugere-se o desenvolvimento de estudos de campo que investiguem, em projetos sociais específicos, quais estratégias lúdicas apresentam maior impacto no desenvolvimento integral e na adesão dos participantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÔTÉ, J. The influence of the family in the development of talent in sport. **The Sport Psychologist**, v. 13, n. 4, p. 395-417, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1123/tsp.13.4.395>.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow**: the psychology of optimal experience. New York: Harper & Row, 1990.

DAOLIO, J.; MARQUES, R. F. R. Relato de uma experiência com o ensino de futsal para crianças de 9 a 12 anos. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 169-174, set./dez. 2003.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

EIME, R. M.; YOUNG, J. A.; HARVEY, J. T.; CHARITY, M. J.; PAYNE, W. R. A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 10, art. 98, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LI, Q. Z.; FANG, Q.; ZHAO, X. T.; PENG, W. Motor ability development by integrating small-sided games into physical education class. **Frontiers in Psychology**, v. 15, art. 1259924, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1259924>.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 39, p. 164-176, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n39p164>.

MAO, F.; YIN, A.; ZHAO, S.; FANG, Q. Effects of football training on cognitive performance in children and adolescents: a meta-analytic review. **Frontiers in Psychology**, v. 15, art. 1449612, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1449612>.

NANNI, D. **Dança-educação**: pré-escola à universidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Pedagogia dos esportes**. Campinas: Papirus, 1999.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SCAGLIA, A. J. Escola de futebol: uma prática pedagógica. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (org.). **Pedagogia dos esportes**. Campinas: Papirus, 1999. p. 55-78.

SCAGLIA, A. J. Pedagogia do futebol: construindo um currículo de formação para iniciação ao futebol em escolinhas. In: NISTA-PICCOLO, V. L.; TOLEDO, E. de (org.). **Abordagens pedagógicas do esporte:** modalidades convencionais e não convencionais. Campinas: Papirus, 2014. p. 16-67.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

¹ Graduanda do 7º período do curso de Educação Física da Universidade de Vassouras, Vassouras, RJ, Brasil. Contato para correspondência: Rua Caetano Furquim, 122, Centro, Vassouras, RJ, Brasil. Telefone: (24) 99217-8659. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Docente do curso de Educação Física da Universidade de Vassouras, Vassouras, RJ, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Graduado em Letras pela Universidade Severino Sombra e em Educação Física pela Universidade de Vassouras. Pós-graduado em Português e Literatura pela Faveni. Mestrando em Ciências Aplicadas em Saúde pela Universidade de Vassouras. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4528-8564>.

⁴ Psicólogo. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁵ Docente do curso de Educação Física da Universidade de Vassouras, Vassouras, RJ, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para](#)

[visualizar o e-mail.](#)

⁶ Bacharel em Educação Física pela Universidade de Vassouras. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

⁷ Mestrado Profissional em Ciências Aplicadas em Saúde. Universidade de Vassouras, FUSVE. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)