

O TERRITÓRIO INTRIGANTE DO XADREZ:

uma proposição às infâncias



DANIEL EVANGELISTA SALES
FÁBIO PINTO GONÇALVES DOS REIS
KLEBER TÜXEN CARNEIRO

**O ‘TERRITÓRIO INTRIGANTE’ DO XADREZ:
uma proposição às infâncias**

Daniel Evangelista Sales

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Kleber Tüxen Carneiro

**O ‘TERRITÓRIO INTRIGANTE’ DO XADREZ:
uma proposição às infâncias**



Lavras, 2026

© Editora UFLA 2026 by Daniel Evangelista Sales, Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, Kleber Tüxen Carneiro
Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@editora.ufla.br
O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).
Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.
Impresso no Brasil - ISBN: 978-85-8127-163-7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: José Roberto Soares Scolforo
Vice-Reitor: Jackson Antônio Barbosa
Pró-Reitor de Extensão, Esporte e Cultura: Carlos Eduardo Silva Volpato
Diretoria da Editora UFLA: Fernanda Gomes e Souza Borges

CONSELHO EDITORIAL

Andreia da Silva Coutinho, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Dallyse Toledo Castanheira, Eliza Maria Ferreira, Fernanda Gomes e Souza Borges, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Maria das Graças Cardoso, Michael Silveira Thebaldi, Patrícia Aparecida Ferreira, Robson André Armindo, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Suely de Fátima Costa, Zuy Maria Magriotis

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Fernanda Gomes e Souza Borges (Diretora)
Damiana Joana Geraldo Souza
Elisângela Quintela Torquato
Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago
Patrícia Carvalho de Moraes
Renata de Lima Rezende
Vitor Lúcio da Silva Naves

Revisão de português: Trindade Monografias & Edições

Revisão de Referências: Késia Portela de Assis

Capa: Patrícia Carvalho de Moraes, Marco Aurélio Costa Santiago, Renata de Lima Rezende

Foto da capa: <https://www.magnific.com/br/app>

Diagramação: Patrícia Carvalho de Moraes, Renata de Lima Rezende, Marco Aurélio Costa Santiago

Ficha catalográfica elaborada pela Editora UFLA

Sales, Daniel Evangelista.
O 'território intrigante' do xadrez: uma proposição às infâncias / Daniel Evangelista Sales, Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, Kleber Tüxen Carneiro. – Lavras : Ed. UFLA, 2026.
86 p. : il., color.

Ebook: PDF
ISBN: 978-85-8127-163-7
<https://doi.org/10.60144/978858127edu>

1. Educação humanística. 2. Jogo. 3. Xadrez - Estudo e ensino. 4. Cultura lúdica. I. Daniel Evangelista Sales. II. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis. III. Kleber Tüxen Carneiro. IV. Universidade Federal de Lavras.

CDD – 372.21

Ficha elaborada por Késia Portela de Assis (CRB 6/4449)



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, s/n. Campus Histórico da UFLA. Caixa Postal 3037,
CEP 37.203-202 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551
E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br

O rastro das peças, habitando o tabuleiro com as infâncias

Há algo de paradoxal na trajetória do xadrez como objeto de pensamento. Um jogo que sobreviveu à ascensão e queda de impérios, que atravessou culturas, línguas e cosmologias sem perder a sua estrutura essencial, acabou encontrando, nas instituições modernas, um destino inesperado: o de instrumento. Não um instrumento qualquer, mas aquele que mede, classifica e seleciona: o tabuleiro como espelho da inteligência e como prova de aptidão. É precisamente contra essa redução que se insurge o “Território Intrigante” do Xadrez: uma proposição às infâncias, obra coletiva de Daniel Evangelista Sales, Fábio Pinto Gonçalves dos Reis e Kleber Tüxen Carneiro. O título já anuncia o seu gesto central: restituir ao xadrez sua condição de território, de espaço vivo, habitável, cheio de zonas de sombra e de surpresa em diálogo com as infâncias, no plural. A criança que os autores têm em mente não é um tipo universal, mas um sujeito situado, produtor de cultura e portador de racionalidade e subjetividade próprias.

A obra nasce de uma constatação profunda, que nos é apresentada pela fala de um aprendiz à guisa de epígrafe: “a gente não tem como aprender xadrez, ‘fessor’. Isso é coisa de rico e de gente inteligente.” O xadrez costumeiramente se apresenta ao imaginário coletivo revestido de uma aura de erudição, como se a capacidade estratégica fosse privilégio genético ou de classe, e não um saber passível de apropriação. Os autores não se contentam em registrar este preconceito e rastreiam a sua genealogia. Do Chaturanga indiano ao Shatranj islâmico, da alegoria feudal de Jacobus de Cessolis à espetacularização da Guerra Fria no match Fischer-Spassky, o livro constrói uma arqueologia do elitismo enxadrístico que representou, histórica e socialmente, uma ode às ideologias sobre inteligência, mérito e distinção social. Quando se compreende como o jogo foi paulatinamente sequestrado por lógicas produtivistas, transformado em “ginástica cerebral” para alavancar o rendimento acadêmico, a fala do aprendiz deixa de parecer ingênua e ressoa como o eco fiel de séculos de exclusão simbólica.

O traço distintivo da obra que o leitor e a leitora têm em mãos, diferentemente de outras tentativas de inserir o xadrez na escola, reside na recusa em combater o elitismo pela mesma lógica que o produziu. Não basta democratizar o acesso ao tabuleiro se o que se oferece às crianças é a mesma relação de servidão cognitiva, agora embrulhada em papel inclusivo. A crítica à racionalidade técnica que domina as propostas pedagógicas contemporâneas, que a revisão sistemática de 74 teses e dissertações brasileiras esquadrinha com rigor, configura um dos pontos altos da análise. O xadrez instrumentalizado, aquele que existe para disciplinar corpos, silenciar salas e produzir notas, não é aquele que interessa; configura, antes, sua antítese. Ele nos é apresentado e discutido como fenômeno lúdico, e neste ponto a obra mergulha com propriedade nas águas de Huizinga, Caillois, Fink e Henriot para sustentar uma tese aparentemente simples,

mas de consequências pedagógicas profundas: o jogo só existe quando há adesão subjetiva livre. Se a espontaneidade é suprimida, resta apenas um protocolo burocrático com peças de madeira.

A convocação da Sociologia da Infância com Sarmiento, Corsaro, Qvortrup e seus conceitos de reprodução interpretativa, culturas de pares e gramática própria da infância permite radicalizar a proposta. Ao reconhecer que as crianças não são receptáculos passivos da cultura adulta, mas sujeitos que apropriam, reinventam e subvertem aquilo que recebem, chegamos à constatação que transforma a própria relação entre o jogo e a pedagogia. A criança que altera uma regra do xadrez não erra, mas exerce o que Corsaro chamaria de reprodução interpretativa, na qual se experimentam os limites do acordo coletivo e se descobre que as convenções são construções humanas negociáveis. Negar tal gesto em nome da ortodoxia das regras significa interditar a criança de ter contato com exatamente o que o jogo tem de mais formativo.

Há ainda, no livro, uma imagem recorrente que merece toda a nossa atenção: o tabuleiro como território existencial. Território, na acepção que os autores mobilizam, como espaço de disputas simbólicas e de produção de sentidos no qual a criança habita o jogo com lógicas próprias, como hóspede desobrigado a seguir os protocolos do dono da casa. A proposição pedagógica que emerge deste pressuposto, estruturada em cinco dimensões indissociáveis — epistemológica, didática, metodológica, avaliativa e ético-política — representa verdadeira arquitetura de ambiências. O docente que dela se apropria é concebido como mediador-brincante, figura que exige, antes de qualquer competência técnica, a disposição ética de escutar o que as crianças têm a dizer sobre o jogo.

Aquilo de mais valioso que aprendemos com a leitura da obra pode ser colocado nos seguintes termos: “O xeque-mate é o menos relevante dos lances”. A sentença ecoa muito além do tabuleiro. O que importa não é o desfecho, mas o rastro de subjetividades deixado pelo caminho, a capacidade de reconhecer-se no erro, de permanecer na dúvida sem paralisação, de reinventar-se na alegria do jogo. Ao entrelaçar rigor científico, leveza literária e comprometimento político com as infâncias vulnerabilizadas, os autores nos brindam com um livro que nos convida a entrar no território e a descobrir que, uma vez lá, ninguém sai sem ter sido, de algum modo, transformado.

Antonio Carlos Dias Júnior

Faculdade de Educação da Unicamp

SUMÁRIO

O DESPERTAR DAS INFÂNCIAS NO TABULEIRO: UM CONVITE AO SER E AO SABER	8
1. PERSPECTIVANDO O XADREZ	12
1.1 A produção científica brasileira sobre o xadrez: um recorte dos últimos quinze anos (2010 – 2025)	15
1.2 O xadrez como materialidade do (estado de) jogo	30
1.3 Os saberes enxadrísticos como uma linguagem brincante à formação humana	33
2. POR QUE FALAR EM INFÂNCIA(S)?	37
2.1 Sociologia da Infância em perspectiva com aprendizagem do xadrez	44
3. UMA PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA PARA UM XADREZ BRINCANTE ..	48
4. À GUIA DE (IN)CONCLUSÃO	63
5. REFERÊNCIAS	69
6. SOBRE OS AUTORES	78
7. APÊNDICE	80

“O thou whose cynic sneers express
The censure of our favourite chess, Know that
 its skill is science’ self,
 Its play distraction from distress;
It soothes the anxious lover’s care,
It weans the drunkard from excess;
 It counsels warriors in their art,
When dangers threat, and perils press; And
 yield us, when we need them most,
 Companions in our loneliness”.

Harry Golombek (1976)¹

“Ó tu, cujos escárnios cínicos expressam
A censura do nosso xadrez favorito,
Saiba que a sua habilidade é a própria ciência,
O seu jogo distrai da angústia;
Acalma a preocupação do amante ansioso,
Afasta o bêbado dos excessos;
Aconselha os guerreiros na sua arte,
Quando os perigos ameaçam e os riscos pressionam;
E oferece-nos, quando mais precisamos,
Companheiros na nossa solidão”.

Harry Golombek (1976)

¹ GOLOMBEK, Harry. Chess: a history. New York: G. P. Putnam’s Sons, 1976. 288 p.11



O DESPERTAR DAS INFÂNCIAS NO TABULEIRO: UM CONVITE AO SER E AO SABER

“A gente não tem como aprender xadrez, ‘fessor’. Isso é coisa de rico e de gente inteligente” (narrativa de um aprendiz)

Historicamente, o xadrez consolidou-se no imaginário coletivo como um artefato cultural de distinção social, operando como uma “redoma de cristal intelectual” que segregava a aristocracia das demais camadas da sociedade. Desde a sua disseminação nas cortes europeias, a prática foi revestida de uma aura de erudição inata, cristalizando, com efeito, o estereótipo da capacidade estratégica como um privilégio genético ou de casta, em vez de um saber passível de apropriação e desenvolvimento humano. Essa representação, perpetuada pelo silêncio austero e por protocolos de conduta rígidos, erigiu uma barreira simbólica cujos ecos ainda reverberam na contemporaneidade, conforme atesta o teor do relato evocado na epígrafe deste preâmbulo. Nele, desvela-se um inequívoco arquétipo elitista que comunica, de forma silenciosa, porém contundente, a interdição desse território a muitas infâncias, ratificando uma exclusão cognitiva que se impõe antes mesmo do primeiro toque na peça.

Em diversos contextos, o (ensino do) xadrez precisa ser despido de seu elitismo histórico para ser ressignificado como uma linguagem de resistência e organização do pensamento. Torna-se imperativo combater a ideia de que o tabuleiro é um espelho de hierarquias sociais rígidas, transformando-o em um espaço de práticas de liberdade à medida que se horizontaliza o acesso ao capital simbólico que o jogo carrega. Quando a criança compreende que o rigor intelectual é uma ferramenta ao seu alcance — e não uma condição atávica reservada a estratos superiores ou a alguns poucos afortunados —, os saberes enxadrísticos deixam de operar como emblemas de segregação para se converterem em espaços de emancipação. O enfrentamento desses preconceitos imbuídos é o que permite converter o tabuleiro em uma ponte, sobre a qual vislumbram os aprendizes a possibilidade concreta de projetar novos movimentos para as suas próprias vidas, subvertendo a lógica fatalista de que o seu destino estaria inexoravelmente traçado pelas condições estruturais.

Almejando enfrentar tais questões históricas, emerge a obra intitulada: *O “Território Intrigante” do Xadrez: uma proposição às infâncias*, que não se pretende única, tampouco revestida de uma aura messiânica. Configura-se, antes, como uma proposta para apresentar o “jogo dos reis” a partir de uma incursão profunda nas intersecções entre a pedagogia contemporânea, a filosofia do jogo e a sociologia da infância. A gênese desta discussão repousa na compreensão de que o xadrez, para além de sua milenar estrutura lógica, constitui-se como um campo de forças em que a subjetividade da criança e a objetividade das regras se encontram para forjar novos devires. Para navegar por este oceano de possibilidades, estabelece-se um arcabouço teórico articulado em três premissas epistemológicas: o xadrez em sua dimensão de materialidade lúdica; as infâncias enquanto núcleos produtores de cultura; e o processo de apropriação de saberes voltado à formação humana integral — operado, invariavelmente, por meio de uma linguagem brincante.

No centro da primeira premissa, o xadrez é evocado como expressão do fenômeno lúdico, transcendendo a abstração lógico-matemática para se tornar uma experiência estética e subjetiva (Retondar; Santo; Carneiro, 2023). Sob a lente fenomenológica, o jogo necessita de um corpo e de um espaço — um “território sagrado”, de acordo com a obra seminal *Homo Ludens*, de Huizinga (2000). No tabuleiro, as casas alternadas não são meras coordenadas cartesianas, mas fronteiras de um mundo à parte, no qual o tempo e a causalidade obedecem a leis próprias. É essa materialidade que permite à criança converter o pensamento em ação física, transmutando o “peso” simbólico de uma peça em experiência tátil do movimento. Como magistralmente ilustrado por Jorge Luis Borges (2010) em seus versos sobre o jogo, o tabuleiro é um microcosmo cujo destino se desenrola entre o marfim e o ébano, oferecendo à criança a oportunidade de manipular o infinito dentro de um espaço finito e corporificado, conforme depreenderá o leitor ao longo do primeiro capítulo desta obra.

A segunda premissa, por sua vez, rechaça a visão tradicional e adultocêntrica da infância ao entendê-la como produtora de culturas próprias. Em vez de enxergar as crianças como seres passivos que apenas absorvem conteúdos e mimetizam movimentos, concebemo-las em um território cujas experiências formativas subvertem e reconstroem seus próprios mitos, afetos e lógicas relacionais, com esteio nos estudos da Sociologia da Infância e no conceito de reprodução interpretativa (Sarmiento, 2005). O xadrez torna-se, portanto, uma gramática que a criança domina para poder dizer suas próprias palavras. Trata-se de uma acepção análoga àquela constatada no clássico *Alice através do espelho* (Carroll, 2013): a pequena Alice não é apenas uma peça movida por mãos invisíveis; ela é uma caminhante que questiona a rigidez das normas e, ao fazê-lo, revela que a estrutura do jogo é porosa o suficiente para ser habitada pela imaginação criadora infantil. No bojo dessa incursão teórica, a manifestação da reprodução interpretativa de Corsaro (2011) no contexto do xadrez pedagógico revela-se como um dos fenômenos mais fascinantes do “território intrigante”. De acordo com o referido autor, a socialização não diz respeito

a uma adaptação e/ou internalização passiva, mas a um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. Quando a criança se depara com a rigidez geométrica do tabuleiro e a heráldica das peças, ela não as recebe como dogmas imutáveis; antes disso, submete-as a uma “clivagem” cultural, na qual as regras formais do jogo são tensionadas pela cultura de pares — pressupostos que serão devidamente explanados ao longo do segundo capítulo desta obra

É nesse horizonte que o xadrez deixa de ser um sistema fechado de diagramas e algoritmos para se tornar uma linguagem brincante viva. Se, para a lógica adulta, o xeque-mate é o encerramento de um conflito, para a criança, em sua cultura de pares, ele pode ser o início de uma nova narrativa ou um evento dramático que exige a reconfiguração de todo o cenário. Essa subversão criativa — um dos atributos fundamentais do fenômeno lúdico (Carneiro, 2015; 2017) — encontra eco na formação humana ao permitir que o aprendiz experimente o “como se”. Ao alterar uma regra, a criança explora os limites da estrutura e a validade dos acordos coletivos, descobrindo que as leis do jogo — e, por extensão, as leis sociais — são construções e convenções humanas passíveis de negociação, desde que mantida a coesão do grupo. Assim, a apropriação dos saberes enxadrísticos ocorre em uma dialética constante: a criança aprende a norma para, em seguida, exercer a liberdade estética de perscrutá-la, ou melhor, de brincar com ela. Essa “brincadeira com a regra” constitui, em última análise, o próprio exercício da autonomia, no qual o xadrez atua como dispositivo mediador entre o pensamento abstrato e a prática social compartilhada entre pares.

A convergência desses pressupostos culmina na terceira premissa: o xadrez como espaço de apropriação de saberes e formação humana, alicerçado em uma linguagem brincante. No entanto, tal apropriação não ocorre por imposição mnemônica, mas pela liberdade expressa na linguagem franca do brincar. É no ato de experimentar possibilidades, de narrar as batalhas e de dramatizar os conflitos do tabuleiro que a criança internaliza conceitos de ética, alteridade e responsabilidade. O xadrez, despido da sobriedade excessiva que historicamente o isola em redutos intelectuais, revela-se como uma poética da inteligência, cujo aprendizado da estratégia é, fundamentalmente, o aprendizado da convivência e do autodomínio.

As junções desses postulados incidem na composição epistemológica do terceiro capítulo da obra, o qual expõe a arquitetura de um projeto formativo pensado para as infâncias, cujos constructos teóricos inscrevem o trabalho pedagógico em cinco dimensões indissociáveis: epistemológica, didática, metodológica, avaliativa e ético-política. O escopo central consiste em impelir que a criança “habite” o jogo com suas próprias lógicas, assegurando que a experiência formativa preserve os atributos do fenômeno lúdico e, *pari passu*, afiance dignidade e protagonismo às infâncias, enquanto tempo de criação e descobertas.

Ao entrelaçar a robustez da literatura científica com a leveza da fruição literária, almeja-se oferecer uma cartografia com a qual se enalteça a dignidade intelectual das crianças e se preservem os predicados do fenômeno lúdico (leia-se: o jogo). Trata-se de um convite à escuta: escutar o que o xadrez diz às crianças e, principalmente, o que as crianças, ao ocuparem as sessenta e quatro casas, dizem ao mundo sobre si mesmas e sobre a cultura que estão, a cada lance, ajudando a criar.

Em última análise, a obra reafirma o xadrez como uma sofisticada forma de diálogo entre a herança cultural da humanidade e a espontaneidade lúdica das infâncias. Ao fim desta jornada, espera-se que o leitor compreenda que o xeque-mate é o menos relevante dos lances; o que verdadeiramente importa é o rastro de subjetividade deixado pelo caminho: a capacidade de se reconhecer no erro, de se desafiar na dúvida e, sobretudo, de se reinventar na alegria do jogo. O tabuleiro, portanto, transcende o objeto para se tornar um território existencial — um espaço no qual cada partida atua como um ensaio sobre a liberdade ou como uma janela aberta para a complexidade do ser, manifesto no ato de jogar xadrez.



PRIMEIRO CAPÍTULO – PERSPECTIVANDO O XADREZ

Sessenta e quatro casas bicolores. Trinta e duas peças estáticas. À primeira vista, o xadrez apresenta-se como um objeto finito, de Geometria simples e regras rígidas. No entanto, basta o primeiro movimento de um peão para que essa simplicidade aparente se desfça, revelando uma miríade de possibilidades combinatórias a qual desafia a mente humana há séculos. O que repousa sobre a mesa não é apenas um jogo de tabuleiro, mas um artefato cultural que sobreviveu à ascensão e queda de impérios.

Para compreendermos esse fenômeno cultural e, posteriormente, situá-lo, é necessário transcender a narrativa cronológica e empreender uma análise genealógica dos sentidos que se depositaram sobre o tabuleiro ao longo dos milênios. A historiografia clássica, ancorada na obra monumental de Murray (1913) *A History of Chess*, localiza a gênese do jogo no subcontinente indiano, por volta do século VI d.C., sob a denominação de *Chaturanga*.

Porém, mais do que um passatempo militar, que mimetizava as quatro divisões do exército (elefantes, cavalos, carruagens e infantaria), o xadrez primitivo encenava um debate cosmológico. Em suas versões mais arcaicas, as partidas eram decididas com o auxílio de dados, sugerindo uma visão de mundo em que o destino humano (a sorte ou acaso) e a vontade estratégica (o intelecto) coabitavam em tensão dialética. O tabuleiro não era apenas um campo de batalha, mas um microcosmo em que se testava a agência humana diante dos desígnios divinos.

Ao migrar para a Pérsia e ser subsequentemente absorvido pela expansão islâmica sob o nome de *Shatranj*, o jogo sofreu sua primeira revolução filosófica: a supressão do elemento acaso. A proibição teológica dos jogos de azar no Islã forçou a eliminação dos dados, convertendo o xadrez em um exercício de puro intelecto e livre-arbítrio. Surgem os primeiros tratados analíticos e os *Aliyat* (os mestres de alta categoria), consolidando o jogo como uma espécie de “ciência da mente”. O xadrez deixava de ser um oráculo do destino para se tornar uma celebração da racionalidade lógica, preservada e refinada pelos eruditos árabes enquanto a Europa atravessava a Alta Idade Média.

A entrada do xadrez no ocidente cristão, via Península Ibérica e Itália, operou uma nova metamorfose, desta vez de caráter sociológico. Durante o medievo, o xadrez foi apropriado como uma poderosa alegoria da ordem feudal, notadamente exemplificada na obra de Jacobus de Cessolis² (1250 – 1322). O tabuleiro passou a ser lido como um “espelho da sociedade”

² Trata-se de um frade dominicano italiano que utilizava a metáfora do xadrez para ensinar princípios morais e éticos, no final do século XIII. CESSOLIS, Jacobus de. **The game of chess**. Tradução de William Caxton. Londres: Elliot Stock, 1883. (Nota: Edição clássica em inglês da obra original de c. 1300).

(*speculum*), no qual cada peça não apenas combatia, mas além disso, ensinava deveres morais: o Rei devia justiça, os Cavalos a lealdade, e os Peões, que pela primeira vez ganhavam distinções de ofício, representavam o povo que sustentava a nobreza (Ribeiro-Doggers, 2025). A prática enxadrística, nesse período, era também um ato de reafirmação da hierarquia social estática e divinamente ordenada.

No entanto, foi na transição para a Renascença, no final do século XV, que o xadrez sofreu a mutação decisiva que o aproximara da vertigem moderna. A chamada “reforma da Rainha louca”, ao conferir à antiga e fraca peça do Vizir (agora Rainha/Dama) o poder de movimento ilimitado em todas as direções, refletiu o espírito da época. O jogo tornou-se mais veloz, letal e dinâmico, espelhando as transformações na arte da guerra e a própria aceleração do tempo histórico. Essa mudança suplantou o xadrez ritualístico da Idade Média, inaugurando a era da tática agressiva. Segundo Yalom (2004), o xadrez deixou de ser uma lenta procissão feudal para tornar-se um embate de alta velocidade, em que o xeque-mate poderia surgir subitamente, tal qual os novos conflitos da modernidade.

É precisamente neste ponto de inflexão histórica que a apropriação da prática sofre uma mutação decisiva. Se, na antiguidade, o xadrez prestava à estratégia militar e, na Idade Média, à alegoria moral, a partir do Iluminismo, ele passa a fundamentar o que identificamos como a consolidação da visão funcionalista.

O xadrez deixa os salões exclusivos da aristocracia cortesã para ocupar os cafés intelectuais da burguesia europeia, transformando-se num estandarte da razão. Figuras como Philidor³, no século XVIII, ao proclamarem que “os peões são a alma do xadrez”, inauguram uma era de teorização científica do jogo. O tabuleiro passa a ser visto como o *locus* privilegiado do racionalismo cartesiano: um universo fechado, regido por leis lógicas imutáveis, sobre o qual a razão humana poderia exercer seu domínio absoluto, livre das contingências e do caos da vida cotidiana.

O século XX, por sua vez, cristalizou essa associação entre xadrez e inteligência superior. A hegemonia da Escola Soviética, a qual tratou o jogo como disciplina de Estado e ferramenta de demonstração da superioridade intelectual do sistema socialista, somada ao embate midiático

³ François-André Philidor (1726-1795) foi um gigante do xadrez, um músico renomado que revolucionou o jogo ao enfatizar o estudo posicional e a importância dos peões, cunhando a famosa frase “peões são a alma do xadrez”. Ele introduziu conceitos como estruturas de peões, desmistificou sacrifícios posicionais e foi o autor de obras fundamentais como *L'Analyse des Échecs*, base da Escola de Philidor, que priorizava o controle do centro e a formação de peões fortes.

da Guerra Fria, simbolizado pelo *match* entre Fischer e Spassky⁴, pavimentaram no imaginário ocidental a ideia de que o enxadrista é o arquétipo do gênio (Ribeiro-Doggers, 2025). O xadrez foi, assim, cooptado por uma lógica produtivista: passou a ser utilizado como teste de aptidão e de eficiência estratégica, estabelecendo uma visão funcionalista ou propedêutica, cujos efeitos reverberam nas instituições escolares até os dias atuais, conforme o estudo retratado na obra de Carneiro *et al.* (2025).

Essa trajetória histórica explica brevemente a gênese da perspectiva instrumental que hoje permeia a prática enxadrística. Tal visão, hegemônica em grande parte das propostas pedagógicas contemporâneas e criticamente analisada por Grillo, Scaglia e Carneiro (2022), consubstancia-se no reducionismo que converte o jogo em uma condição servil, desprovida de fim em si mesma e esvaziada de saberes formativos. O tabuleiro é sequestrado de sua ontologia lúdica e cultural para operar exclusivamente como um mecanismo de “ginástica cerebral”, cujo valor é mensurado apenas pela sua eficácia em alavancar rendimentos externos, como o desempenho em matemática ou a disciplina comportamental (Carneiro *et al.*, 2025).

Trata-se, portanto, de uma racionalidade técnica que silencia a dimensão poética, estética, socializadora e formativa do ato de jogar, transformando a riqueza dialógica do encontro enxadrístico em um árido treinamento cognitivo voltado à performance acadêmica e à docilização dos corpos. Sob tal prisma, o valor do xadrez não reside na liberdade criadora inscrita na materialidade do jogo (Carneiro, 2017), mas nos seus supostos subprodutos: a disciplina, o silêncio, o rendimento acadêmico ou escolar, ou mesmo na performance esportiva. A prática torna-se uma “pílula de inteligência”, desprovida de sua dimensão sociocultural, estética, afetiva e emancipatória.

A hegemonia dessa racionalidade técnica, que converte o tabuleiro em um dispositivo de aferição de coeficientes intelectuais, é resolutamente problematizada por Grillo e Grando (2021). Os autores denunciam o reducionismo de propostas pedagógicas nas quais o xadrez figura como mero apêndice ou artifício de *marketing* curricular. Essa visão utilitarista, ao priorizar o treinamento tecnicista e a mecanização de padrões em detrimento da vivência lúdica, engendra um esvaziamento ontológico do jogar, transformando a escola em um espaço de reprodução de uma elite intelectual, ao invés de um espaço de democratização dos saberes enxadrísticos que o jogo podê-lo-ia fomentar.

⁴ Fischer e Spassky foram os lendários enxadristas, um americano (Bobby Fischer) e um russo (Boris Spassky), que protagonizaram o icônico “Match do Século” em 1972, durante a Guerra Fria, em Reykjavík, onde Fischer destronou Spassky e se tornou campeão mundial. Disputado em plena Guerra Fria, representou um confronto ideológico entre EUA e URSS, com Fischer desafiando o domínio soviético no xadrez (Ribeiro-Doggers, 2025).

A predominância dessa abordagem encontra lastro material ao nos debruçarmos sobre a produção acadêmica brasileira recente, tal e qual revela a revisão sistemática exposta na próxima seção deste capítulo do livro.

1.1 A produção científica brasileira sobre o xadrez: um recorte dos últimos quinze anos (2010 – 2025)

Conforme defendem Pires *et al.* (2017), as revisões sistemáticas operam em duas vertentes concomitantes: impulsionam o conhecimento sobre um mote específico e servem de alicerce teórico para novas pesquisas. Nessa mesma perspectiva, Sampaio e Mancini (2007) reforçam que a síntese da produção intelectual é vital para o desenvolvimento da ciência. As referidas autoras destacam que, entre as diversas modalidades de revisão, a sistemática se distingue pelo rigor metodológico. Ela exige uma padronização estrita, na qual as etapas de busca, triagem e análise dos dados são explicitamente detalhadas, garantindo, assim, a aferição da qualidade dos estudos e a legitimidade das inferências alcançadas.

Consubstanciado nessas premissas e valendo-se de uma organização analítica rigorosa, empreendeu-se um estudo de revisão sistemática da literatura científica. Nesse escopo investigativo, foram mapeadas dissertações e teses dedicadas ao entendimento do xadrez e suas implicações formativas, buscando não apenas catalogar, mas também perscrutar os sentidos atribuídos a ele pela academia brasileira.

Para o desvelar do objeto de estudo, a investigação ancora-se na abordagem de métodos mistos ao combinar as perspectivas qualitativa e quantitativa. Tal delineamento não visa à simples justaposição técnica, mas à proficuidade de uma dialética na qual métricas e significados se nutrem mutuamente, ampliando o horizonte interpretativo (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

De acordo com Dietrich, Loison e Roupnel (2015), essa arquitetura metodológica confere “mais-valia” científica ao promover um diálogo constante entre as abordagens: enquanto a dimensão quantitativa revela a magnitude e as tendências, a qualitativa ilumina as nuances da experiência social. Essa aliança protege o pesquisador de dois extremos: o distanciamento gélido dos números e o risco de ser “fagocitado” pela subjetividade do campo.

Não obstante o sincretismo metodológico, impende destacar que a tônica desta pesquisa repousa na vertente qualitativa. Coadunando-se com o entendimento de Lüdke e André (1986) e Chizzotti (2003), privilegia-se a apreensão dos significados e simbolismos que organizam a vida humana, compreendendo que a riqueza do fenômeno reside mais em sua densidade semântica do que em sua expressão numérica.

À luz do exposto, a dimensão quantitativa da pesquisa consubstancia-se na mensuração do volume de dissertações e teses que elegem o xadrez, em suas múltiplas dimensões, como objeto de estudo ou recurso investigativo central. *Pari passu*, a vertente qualitativa apropria-se da Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), instrumentalizando-a não apenas para a sedimentação de categorias analíticas emergentes da leitura flutuante, mas também para o engendramento de inferências interpretativas sobre a produção científica na área.

Primordialmente, o levantamento dos dados ancorou-se no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), plataforma que constitui o repositório oficial e a memória viva da produção intelectual *stricto sensu* brasileira. A eleição deste acervo justifica-se por sua fidedignidade em espelhar “o estado do conhecimento” do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), permitindo rastrear a gênese da produção científica nacional. O recorte investigativo, circunscrito ao interstício temporal de 2010 a 2025, o qual será justificado mais à frente, operou-se mediante a busca pelo descritor único “xadrez”.

A estratégia de busca adotada pautou-se na utilização do termo “xadrez” como descritor monocrático e absoluto. Tal escolha metodológica não foi aleatória, mas revestiu-se de uma intencionalidade heurística precisa: evitar o reducionismo apriorístico do *corpus*. Compreende-se que a adoção de descritores compostos ou restritivos, tais como “xadrez pedagógico”, “ensino do xadrez” ou “xadrez escolar”, operaria como um filtro epistemológico precoce, compendiando a amostra e enviesando os resultados exclusivamente para a área da Educação.

Ao optarmos pela não adjetivação do objeto, garantimos a sensibilidade máxima do levantamento, permitindo que emergissem produções situadas em fronteiras disciplinares menos óbvias, como as engenharias (visão computacional), a Neurociência (reabilitação cognitiva) e a Psicologia Experimental. Foi justamente essa abertura terminológica que facultou o mapeamento de um fenômeno polifônico, no qual o xadrez não se restringe à sala de aula, mas também transita pelo laboratório e pelo tecido social.

A eleição do período de 2010 a 2025 reveste-se de intencionalidade metodológica. Tal interstício temporal de 15 anos obedece ao critério de suficiência histórica necessária para observar mudanças de tendências educacionais e tecnológicas, evitando a dispersão de dados que um recorte mais longo acarretaria. Além disso, estabelece uma zona de interseção com o ciclo analítico de Grillo e Grando (2021), cuja obra mapeou o período de 1995 a 2019. Essa sobreposição temporal não é redundante, mas necessária, pois permite revisitar a produção da última década sob uma ótica ampliada, ao mesmo tempo que avança sobre a literatura inédita dos anos mais recentes (2020 – 2025). Dessa forma, a presente revisão dialoga com os esforços anteriores, mas renova as lentes de análise para consolidar uma pesquisa atualizada.

Nesse contexto, a delimitação do interstício temporal ultrapassa a questão cronológica. Embora Grillo e Grando (2021) tenham estabelecido um marco referencial importante, a investigação desses autores circunscreveu-se aos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação, Educação Matemática e PROFMAT, prospectando o xadrez a partir da perspectiva específica da matemática escolar. O presente estudo, ao revés, propõe uma ampliação escópica. Ao assumir o interstício historiográfico dos últimos 15 anos, expandimos as fronteiras disciplinares para perscrutar como o xadrez transbordou da sala de aula de matemática para campos como a Neurociência, a tecnologia e a Sociologia. Assim, a pesquisa cobre uma lacuna dupla deixada pelo estado do conhecimento anterior: a temporal (o período recente) e a epistemológica (a diversidade de áreas). Com efeito, a prospecção resultou, em primeira instância, em um montante de 150 registros. Contudo, a imperiosidade de um rigor metodológico demandou um processo de depuração semântica para expurgar ocorrências polissêmicas, trabalhos que utilizavam o termo metaforicamente ou em contextos de engenharia e biologia alheios ao xadrez, culminando na consolidação de um *corpus* analítico final de 77 obras (dissertações e teses), selecionadas em razão de sua pertinência epistemológica e aderência estrita ao objeto de estudo. É imperioso sublinhar a natureza polissêmica que reveste o vocábulo “xadrez”, cujas acepções sobrepujam a dimensão estrita do jogo de tabuleiro para designar padrões têxteis, disposições matriciais em sistemas de engenharia (calibração de câmeras), arranjos biológicos ou mesmo a denotação coloquial de confinamento carcerário.

Essa amplitude semântica resultou, inevitavelmente, na captura inicial de produções espúrias, objeto desta investigação, trabalhos que, embora contivessem o descritor, tangenciavam o termo apenas como adjetivo ou metáfora. Tal fenômeno impôs a necessidade de um escrutínio rigoroso na etapa de leitura flutuante, visando depurar o *corpus* e assegurar que apenas as obras dedicadas ao xadrez, em sua materialidade e simbolismo, fossem retidas para análise.

Cumprir pontuar que, do montante de 77 produções inicialmente identificadas como pertinentes ao universo enxadrístico, três não puderam compor o *corpus* analítico final. A exclusão decorreu da impossibilidade de acesso ao texto integral, impedimento causado por restrições de divulgação e embargos impostos pelos próprios autores junto aos repositórios institucionais.

O percurso analítico de tratamento dos dados inaugurou-se mediante a leitura flutuante do *corpus* consolidado, evoluindo, ato contínuo, para um escrutínio pormenorizado dos resumos, descritores, referências e, imperiosamente, do texto integral das obras. Essa empreitada analítica visou à identificação dos núcleos de sentido preponderantes, operando-se num movimento recursivo de síntese que subsidiou a construção das categorias *a posteriori* (processo indutivo). Conseqüência desse esforço interpretativo, erigiram-se os cinco eixos temáticos sob a égide dos

critérios de homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade e plausibilidade preconizados por Lüdke e André (1986), em consórcio dialético com a técnica de análise categorial de Bardin (2009).

Ao integrar a objetividade dos dados quantitativos à profundidade da análise qualitativa, esta arquitetura metodológica estabeleceu o patamar sobre o qual se estruturam os debates subsequentes. É a partir desse amálgama que as discussões tecidas a seguir ganham fôlego e sustentação teórica.

1.1.1 Reflexões sobre o cenário cotejado

A sistematização analítica que sustenta a presente discussão não foi imposta a priori, mas emergiu da própria densidade discursiva do *corpus*. Num movimento dialético de aproximação e distanciamento, o processo de categorização obedeceu a uma lógica indutiva: inicialmente, identificaram-se os núcleos de sentido preponderantes em cada obra; a seguir, procedeu-se à aglutinação desses núcleos por afinidade temática e intencionalidade investigativa.

Esse exercício de “depuração” pormenorizada revelou que o xadrez, no cenário acadêmico brasileiro, comporta-se como um objeto polifacetado. Longe de restringir-se a uma única área do saber, ele transita por campos epistemológicos distintos, ora figurando como ferramenta pedagógica, ora como modelo algorítmico ou objeto de disputa sociológica.

Desse esforço analítico, emergiram cinco eixos que integram a totalidade do corpus documental. Longe de configurarem classificações rígidas, essas dimensões estabelecem campos de convergência que mapeiam as sensibilidades e os horizontes de debate da produção acadêmica entre 2010 e 2025. O detalhamento de cada um dos 74 estudos está disponível no apêndice desta obra.

Para a sistematização e o refinamento dos eixos temáticos previamente concebidos pelos autores, utilizou-se, em caráter auxiliar, o modelo de linguagem ampla (*Large Language Model*) *Gemini* (*Google*). A ferramenta atuou como suporte heurístico para validação da consistência interna das categorias. Ressalta-se que a inteligência artificial (IA) não substituiu a leitura crítica, servindo estritamente para otimizar a organização taxonômica sob supervisão e validação final do pesquisador.

Para conferir materialidade a essa distribuição e permitir uma visualização panorâmica da ‘topografia’ da pesquisa sobre xadrez no Brasil, apresenta-se o quadro síntese a seguir:

EIXO TEMÁTICO	DESCRIÇÃO SINTÉTICA DO ESCOPO	QUANTIDADE	%
Primeiro: dimensão pedagógica e educacional	Investigações voltadas ao ensino, à aprendizagem e ao uso do jogo no ambiente escolar (matemática, educação física, inclusão).	32	43,2%
Segundo: dimensão cognitiva e psicológica	Estudos sobre funções executivas, processos mentais, inteligência, tomada de decisão e reabilitação cognitiva.	9	12,2%
Terceiro: tecnologia e ciências exatas	Pesquisas que utilizam o xadrez como modelo para inteligência artificial, visão computacional e engenharia de sistemas.	16	21,6%
Quarto: dimensão sociocultural e histórica	Análises sobre gênero, <i>habitus</i> , classe social, história do esporte e projetos sociais em áreas vulneráveis.	11	14,9%
Quinto: fundamentos filosóficos e teóricos	Abordagens epistemológicas, lógica, linguagem e estudos teóricos sobre a natureza do jogo.	6	8,1%
TOTAL	Consolidação do <i>Corpus</i> Analítico	74	100%

A leitura dos dados tabulados permite uma primeira inferência: embora a Dimensão Pedagógica (Eixo I) exerça uma hegemonia histórica, natural, dado o recorte de muitos programas de pós-graduação, observa-se uma robustez surpreendente nas áreas de Tecnologia (Eixo III) e Sociologia (Eixo IV). Tal configuração denota que o xadrez, enquanto objeto epistemológico de teses e dissertações, rompeu os muros da escola para habitar laboratórios de computação e espaços de crítica social, fenômeno que detalharemos nas seções subsequentes.

Antes de descrever cada eixo, impende ressaltar que a alocação de cada produção em um único eixo temático não ignorou as zonas de interseção que naturalmente permeiam o fazer científico. Todavia, a classificação pautou-se rigorosamente pelo princípio da intencionalidade primacial da investigação. Para dirimir eventuais ambivalências, submeteu-se cada obra ao escrutínio de sua “pergunta-problema” e de seu “desfecho conclusivo”. Assim, ainda que uma tese sobre Inteligência Artificial no xadrez (Eixo III) tangencie implicações educacionais, se o seu núcleo duro e sua contribuição original residem na arquitetura do algoritmo, ela foi classificada na esfera tecnológica. Analogamente, uma dissertação que utiliza o xadrez em comunidades vulneráveis (Eixo IV) pode aludir a ganhos cognitivos, mas se o seu esforço analítico recai sobre a dinâmica sociológica e identitária, sua pertinência é sociocultural.

Dessa forma, assegurou-se que os eixos fossem mutuamente exclusivos em sua categorização final, conferindo ao mapeamento uma clareza taxonômica que permite visualizar não apenas em qual lugar os temas se tocam, mas, fundamentalmente, em que ponto eles se distinguem epistemologicamente.

1.1.2 Primeiro Eixo: dimensão pedagógica e educacional

A prospecção deste eixo desvela uma trajetória que caminha da “instrumentalização lúdica” à engenharia didática, consolidando o xadrez como artefato mediador de aprendizagens. Ao perscrutar a cartografia da produção científica brasileira sobre o xadrez no interstício de 2010 a 2025, o Eixo I erige-se como a categoria de maior robustez quantitativa, congregando 43,2% do *corpus* analítico (32 produções). Essa preponderância não se constitui como um acaso estatístico, mas reflete a vocação histórica do jogo como *locus* de investigação acadêmica, notadamente impulsionada pela capilaridade dos Mestrados Profissionais em Ensino e em Educação Matemática. Contudo, engana-se quem vislumbra neste eixo uma massa homogênea ou estagnada. A análise detida revela uma maturação epistemológica: supera-se o discurso apologético, que outrora louvava o xadrez como panaceia cognitiva, para adentrar o terreno fértil da didática específica, no qual o tabuleiro é ressignificado como artefato cultural mediador.

A hegemonia da matemática e a transposição didática

Substancial parcela deste eixo dedica-se a investigar as interfaces entre o xadrez e a Educação Matemática. Diferentemente de estudos pretéritos que buscavam correlações genéricas, as produções contemporâneas operam no nível da microengenharia didática. É o caso da pesquisa de Nascimento (2011) e Santos Junior (2016), cujas investigações demonstram como o jogo não precisa ser destituído de sua natureza agonística para tornar-se educativo. Pelo contrário, observa-se uma ressignificação do *ethos* competitivo: a disputa desloca-se da lógica da “Má Éris” (focada na eliminação do oponente e no rendimento) para a perspectiva da “Boa Éris” ou emulação positiva (Carneiro *et al.*, 2025), na qual a tensão do jogo é canalizada para instrumentalizar a compreensão de conceitos abstratos.

Nessas teses, o tabuleiro cartesiano e a Geometria dos movimentos são explorados como potencializadores heurísticos, mas sem incorrer na “didatização” que descaracteriza o fenômeno lúdico. Vulcão (2022), por exemplo, avança nessa perspectiva ao utilizar o xadrez para o ensino de Análise Combinatória. Contudo, é fundamental ressaltar que, nessa abordagem, o xadrez não é instrumentalizado como mera atividade extra ou pretexto motivacional desconectado do currículo. Em alinhamento com a perspectiva epistemológica defendida por Carneiro (2012), evita-se uma leitura utilitarista que submete o jogar ao conteúdo; ao contrário, reconhece-se que a matematização emerge da própria experiência autotélica de jogar. A apropriação do saber por estudantes da Educação Básica e da EJA ocorre, portanto, não pela suspensão do jogo em prol do raciocínio, mas porque a lógica matemática é intrínseca à resolução dos problemas que o jogo, enquanto fenômeno cultural, suscita.

O Xadrez na Educação Inclusiva: Tecnologia Assistiva e Linguagem

Uma vertente que ganha notável relevo e densidade teórica neste decênio é a aplicação do xadrez na Educação Inclusiva. Rompendo com a visão assistencialista, pesquisas como as de Neves (2017) e Canuto (2019) situam o enxadrismo como uma tecnologia assistiva cognitiva.

Ao prospectar o uso do jogo com estudantes público-alvo da Educação Especial, esses autores evidenciam que o xadrez opera como um sistema de signos não-verbal que democratiza o acesso ao pensamento estratégico. Para Canuto (2019), especificamente no contexto da surdez, o tabuleiro oferece uma gramática visual que prescinde da oralidade, permitindo ao sujeito surdo estruturar funções psicológicas superiores em pé de igualdade com seus pares ouvintes, validando o tabuleiro não apenas como lazer, mas como ferramenta de compensação social e desenvolvimento de autonomia espacial e cognitiva.

A Educação Física e a Pedagogia do Esporte

No âmbito da Educação Física e da Sociologia do Esporte, o xadrez é problematizado sob a ótica da sua legitimidade enquanto prática corporal. A produção Souza (2010) enfrenta o desafio de analisar uma modalidade de baixa motricidade em um componente curricular historicamente associado ao vigor físico, questionando sociologicamente a “história esportiva” do jogo e sua inserção na cultura moderna.

A solução teórica encontrada reside na dimensão procedimental e axiológica do esporte. O xadrez surge nessas dissertações como um “laboratório ético” para a vivência de regras e o respeito ao oponente. Mais do que formar enxadristas de competição, o objetivo delineado é a construção de valores por meio de sua prática, questionando a hegemonia das práticas voltadas apenas ao rendimento e inserindo o xadrez como uma ferramenta educativa capaz de promover cidadania e reestruturação comportamental.

Formação Docente e Saberes Praxiológicos

Por derradeiro, emerge um conjunto de investigações focado na figura do educador, exemplificado pelas obras de Horta (2020) e Melo (2023). A literatura aponta que a inserção do xadrez na escola esbarra, invariavelmente, na lacuna formativa dos docentes.

Esses estudos transcendem a aplicação prática para discutir os saberes docentes necessários à pedagogia do xadrez. A conclusão que se extrai desse subgrupo é que “saber jogar” não implica “saber ensinar”. Há uma natureza multidimensional na docência do xadrez que demanda uma formação específica, capaz de articular o conhecimento do conteúdo (regras e táticas) ao conhecimento pedagógico do conteúdo (estratégias de mediação). Essa integração

visa evitar o que Horta (2020) aponta como a improvisação pedagógica — ou o desinvestimento, conforme a literatura sobre formação docente propõe —, sendo este um dos diagnósticos que nos impulsionaram a erigir a proposição de ensino inscrita no terceiro capítulo deste livro.

1.1.3 Segundo Eixo: dimensão cognitiva e psicológica

Neste domínio investigativo, o tabuleiro é explorado como um “laboratório da mente”, com ênfase nas funções executivas e na neuroplasticidade. Se o Eixo I se ocupou da transposição didática do xadrez, o Eixo II, que compreende 12,2% do *corpus* (9 produções), desloca o foco da aprendizagem curricular para a arquitetura cognitiva. Nestas investigações, o jogo deixa de ser um fim pedagógico para converter-se em uma variável independente em protocolos experimentais e quase-experimentais. O que se perscruta aqui não é se o sujeito aprendeu matemática, mas se a prática sistemática do enxadrismo foi capaz de alterar o “*hardware*” mental, ou seja, modular funções neuropsicológicas, retardar declínios senis ou reabilitar déficits atencionais. Trata-se de um conjunto de estudos que dialoga diretamente com a Psicologia Cognitiva, a Neurociência e a Gerontologia.

O Xadrez e o Aprimoramento das Funções Executivas

O núcleo duro deste eixo concentra-se na relação entre a prática enxadrística e o desenvolvimento das funções executivas (memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva). Diferentemente da literatura generalista, as teses e dissertações deste período buscam mensurar esses ganhos fazendo uso de instrumentos psicométricos padronizados e métricas neurocognitivas.

Destaca-se, nesse cenário, a produção de Santana (2020), que investigou o impacto do xadrez no Quociente de Inteligência (QI) de crianças de 8 a 10 anos. O autor utiliza testes padronizados para demonstrar que a necessidade de antecipar jogadas e resolver problemas promove ganhos significativos no desenvolvimento intelectual. Na mesma linha, a tese de Gonçalves (2014) é central ao focar explicitamente na estimulação das funções executivas, explorando como o jogo exige a manutenção de múltiplos cenários na memória de trabalho e o exercício do controle inibitório. O rigor metodológico dessas obras é reforçado por pesquisas como a de Junior (2021), que utiliza métricas baseadas em sinais de eletroencefalograma para comprovar, com precisão neurocientífica, a eficácia do xadrez na atividade cerebral.

Intervenções em Transtornos de Aprendizagem e Comportamento (TDAH)

Uma vertente de alta relevância social dentro deste eixo consiste na aplicação terapêutica do xadrez em quadros clínicos, especificamente no Transtorno de Déficit de Atenção

e Hiperatividade (TDAH). Pesquisas como a de Junior (2025) propõem o xadrez não como lazer, mas como intervenção não-farmacológica complementar.

A hipótese central defendida nessas obras é a de que o xadrez impõe um “ritmo de pensamento” que obriga o sujeito hiperativo a desacelerar. O protocolo do jogo (só mover na sua vez, regra da peça tocada) funciona como um treino de autorregulação comportamental. Os resultados apontados por essa literatura sugerem melhorias estatisticamente significativas na capacidade de atenção sustentada e na redução da impulsividade motora, validando o jogo como ferramenta terapêutica auxiliar em contextos clínicos e psicopedagógicos.

Envelhecimento Ativo e Reserva Cognitiva

Por fim, o Eixo II compreende investigações que fundamentam os conceitos de retenção cognitiva e saúde mental, essenciais para a promoção da senescência ativa. Em um cenário no qual a manutenção das faculdades mentais é prioritária, trabalhos como Andrade (2019) ganham destaque ao analisar o enxadrismo sob a ótica do desenvolvimento cognitivo e da Teoria Ator-Rede. Embora o foco não seja exclusivamente geriátrico, a pesquisa estabelece como a complexidade do jogo atua na estruturação do raciocínio, oferecendo subsídios para compreender o xadrez como fator de proteção e manutenção da atividade intelectual.

Nestas dissertações, o xadrez é tratado não apenas como estimulação cognitiva complexa, mas também como um veículo de saúde relacional. Para além do aspecto neural, a dimensão da socialização, pilar essencial para mitigar o isolamento e a solidão, temas caros ao processo de envelhecimento, é aprofundada por Brasilino (2021). Ao investigar o fortalecimento de vínculos em serviços de convivência, o autor demonstra como o jogo transcende as 64 casas do tabuleiro, atuando como uma potente ferramenta de interação social e afetividade, elementos indispensáveis para a qualidade de vida e o bem-estar psicológico.

1.1.4 Terceiro Eixo: tecnologia e ciências exatas

Neste domínio, o tabuleiro configura-se como um “*benchmark*”, integrando investigações que vão da visão artificial aos algoritmos evolutivos. O Eixo III constitui a grande surpresa epistêmica deste levantamento. Compondo 21,6% do *corpus* (16 produções), esta categoria revela uma faceta na qual o humano se torna secundário e a máquina assume o protagonismo. Diferentemente dos eixos anteriores, nos quais o xadrez era fim (aprender o jogo) ou meio pedagógico (aprender com o jogo), aqui ele atua como paradigma de complexidade (*benchmark*). Nas Ciências Exatas, notadamente na Engenharia Elétrica e na Ciência da Computação, o xadrez é a “*Drosophila*” (organismo-modelo) da Inteligência Artificial: um ambiente controlado, de informação perfeita, mas com combinatorialidade suficiente para desafiar o estado da arte dos algoritmos e sistemas de visão.

Visão Computacional e Processamento de Imagens

Uma parcela expressiva deste eixo dedica-se ao desafio de coadunar o virtual com o físico. Pesquisas como a de Lemos (2018) utilizam o tabuleiro de xadrez para testar aplicações de Realidade Aumentada, nas quais a “visão” do sistema precisa identificar marcadores físicos para projetar informações digitais. Nesta dissertação, o problema central dialoga com o reconhecimento de padrões e a sobreposição de camadas de informação.

O escopo primordial destes estudos reside na concepção de mecanismos que logrem exponenciar a acuidade perceptiva sobre o tabuleiro de forma concomitante ao desenrolar da partida. Tomando como paradigma o constructo de Furtado (2016), observa-se que a exegese da reconstrução visual aplicada à didática do jogo corrobora a eficácia da visão computacional na gênese de ambientes imersivos. Por conseguinte, a simbiose entre o processamento analítico e a interação sensorial delinea horizontes promissores para o aprimoramento cognitivo e a instrução técnica.

Inteligência Artificial e Algoritmos Evolutivos

O segundo núcleo duro deste eixo reside na IA e na otimização algorítmica. Estudos como os de Bueno (2019) e Hayashi (2021) não buscam criar softwares para vencer campeonatos mundiais (problema já resolvido na década de 90), mas, sim, aplicar o xadrez para testar novas arquiteturas de aprendizado de máquina.

Observa-se, neste período, uma transição tecnológica: dos algoritmos de força bruta (busca em árvore Minimax⁵) para abordagens baseadas em Redes Neurais Artificiais e Algoritmos Genéticos. O estudo de Hayashi (2021) exemplifica essa tendência ao aplicar *Deep Learning* para que o sistema “aprenda” a avaliar posições de xadrez de forma autônoma, sem o aporte de heurísticas pré-programadas, mimetizando a intuição humana. Essas teses utilizam o jogo como prova de conceito para validar métodos que, posteriormente, são transpostos para problemas de logística, mercado financeiro ou diagnóstico médico.

Robótica e Sistemas Embarcados

Por fim, emergem investigações na interface entre hardware e software: a base da automação e da robótica. Trabalhos como o de Ossada (2010) debruçam-se sobre a engenharia de requisitos para sistemas embarcados, estabelecendo os protocolos fundamentais para o funcionamento de dispositivos autônomos de pequeno e médio porte.

⁵ A árvore Minimax diz respeito a um algoritmo de tomada de decisão utilizado principalmente em inteligência artificial para jogos de dois jogadores (como xadrez ou damas), no qual os jogadores se revezam e têm objetivos opostos (um busca maximizar seu ganho, o outro busca minimizar o mesmo ganho).

A complexidade investigada aqui reside na integração de sensores e processamento. O sistema automatizado precisa integrar a “visão” (câmera que vê o tabuleiro) com a interpretação correta do ambiente. Nesse sentido, a pesquisa de Laureano (2013) utiliza o tabuleiro de xadrez para a calibração de câmeras e detecção topológica de padrões. Essas produções acadêmicas validam tecnologias de monitoramento visual fundamentais para a indústria. O xadrez, nesse contexto, oferece o cenário ideal de teste: um espaço confinado com Geometria conhecida, facultando a calibração precisa de sistemas óticos e algoritmos de controle.

1.1.5 Quarto Eixo: dimensão sociocultural e histórica

Nesta dimensão, o xadrez configura-se como um “campo social”, atravessado por tensões de gênero, classe e memória. Se os eixos precedentes perscrutaram o indivíduo (o aluno, o paciente) ou a técnica (o algoritmo), o Eixo IV, compreendendo 14,9% do *corpus* (11 produções), amplia o escopo analítico para observar o tecido social. Nestas investigações, o xadrez transcende a condição de “tabuleiro” para ser analisado como campo (na acepção bourdieusiana): um espaço de disputas simbólicas, permeado por relações de poder, hierarquias de prestígio e marcadores identitários. A produção acadêmica aqui alocada dialoga com a Sociologia do Esporte, a História Cultural e os Estudos de Gênero, desnaturalizando a prática enxadrística para revelar suas assimetrias e suas potências emancipatórias.

Gênero e Assimetrias no Tabuleiro

Um dos subtemas mais vibrantes e politicamente engajados deste eixo diz respeito à participação feminina no xadrez e às suas metáforas sociais. Dissertações como as de Ferreira (2020) e Silva (2023) lançam luz sobre a invisibilidade e as barreiras enfrentadas pelas mulheres, tanto no ambiente do jogo quanto nas estruturas sociais que ele representa.

Para além da métrica de representatividade, estes estudos exploram as nuances de poder e gênero na sociedade. Segundo Silva (2023), o “tabuleiro social” converte-se em palco para narrativas literárias que desvelam a agência feminina frente às opressões patriarcais. Onde as mulheres deixam de ser vistas meramente como coadjuvantes, passando a ser compreendidas sob a ótica de estratégias complexas de resistência e sobrevivência. Em uma perspectiva complementar, Ferreira (2020) foca na práxis educativa, denunciando ambientes hostis e reivindicando o xadrez não apenas como jogo, mas como uma ferramenta pedagógica essencial para a construção da igualdade de gênero e o empoderamento feminino.

Xadrez, Vulnerabilidade Social e *Habitus*

Outra vertente robusta investiga o xadrez em contextos de vulnerabilidade social e privação de liberdade. Diferentemente do Eixo I (que foca na escola), aqui o foco é a transformação

do *habitus* e da cidadania. Pesquisas como a de Mascarenhas (2016), realizada com estudantes em situação de vulnerabilidade social, e a de Júnior (2014), voltada a adolescentes em regime de restrição de liberdade, perscrutam a prática enxadrística como ferramenta de ressocialização e reconstrução identitária.

Nesses trabalhos, o xadrez é interpretado como um capital cultural que confere prestígio e “distinção” a sujeitos estigmatizados. Ao dominar uma prática enxadrística socialmente codificada como “de inteligentes” ou “de elite”, o jovem em vulnerabilidade ou o adolescente em medida socioeducativa subverte a lógica da exclusão. A tese central desses autores reside na premissa de que o xadrez configura um espaço de subjetivação, por meio do qual novas narrativas de vida podem ser articuladas em oposição às estruturas de marginalidade ou à vulnerabilidade socioeconômica.

Historiografia e Memória do Enxadrismo

Por fim, o eixo contempla pesquisas como a de Arantes (2019) que tratam do resgate da memória do esporte no Brasil. Trabalhos que se dedicam a documentar a gênese de clubes, federações e a trajetória de enxadristas pioneiros em contextos regionais específicos.

Essas investigações rompem com o anedotário informal para construir uma historiografia rigorosa, baseada em fontes primárias (atas, jornais de época e entrevistas). O mérito acadêmico dessas produções reside na salvaguarda do patrimônio imaterial e no escrutínio da institucionalização do xadrez no país — processo que marca a transição de um entretenimento dileitante dos cafés oitocentistas para uma prática esportiva institucionalmente organizada.

1.1.6 Quinto Eixo: fundamentos filosóficos e teóricos

Neste desfecho analítico, a investigação volta-se para a “ontologia do tabuleiro”, perscrutando suas bases de lógica, linguagem e estética. Encerrando o percurso taxonômico, o Eixo V constitui a categoria de menor densidade numérica, representando 8,1% do *corpus* (seis produções), porém de elevada densidade conceitual. Se os eixos anteriores se ocuparam da práxis (o fazer pedagógico, clínico, social ou tecnológico), este agrupamento destina-se à teoria no sentido clássico: a contemplação da natureza do objeto. As dissertações aqui reunidas não interrogam “para que serve o xadrez”, mas sim “o que é o xadrez”. São investigações que situam o jogo nas fronteiras da Lógica Matemática, da Semiótica e da Filosofia da Mente, tratando-o como um sistema formal de signos ou como um campo de prova para teorias da decisão.

Teoria dos Jogos e Lógica Formal

O núcleo duro deste eixo dialoga diretamente com a matemática pura e a lógica, consubstanciado nos preceitos da Teoria dos Jogos. Diferentemente do Eixo I (no qual a

matemática é escolar) e do Eixo III (em que é computacional), aqui a análise é axiomática e formal.

Trabalhos como o de Marques (2021) dissecam a estrutura lógica do jogo. O autor investiga as propriedades matemáticas dos jogos combinatórios (analisando grafos e conjecturas de vizinhança em sistemas finitos), focando na natureza das decisões racionais e no raciocínio abduutivo. Nessas obras, o xadrez é empregado para testar modelos de racionalidade e heurísticas de decisão (intuição e consciência situacional), contribuindo para o entendimento de como agentes operam escolhas em ambientes de alta complexidade combinatória. Não há, nessas teses, a preocupação prioritária com o ensino escolar, mas com a validação de teoremas lógicos e processos cognitivos de alto nível.

O Xadrez como Linguagem e Semiótica

Subsiste, ainda, uma vertente que projeta o exame do xadrez nos domínios da Semiótica e da Linguística, tratando-o como um fenômeno de linguagem. Inspirando-se na clássica analogia saussuriana (que comparava a língua ao xadrez), pesquisadores como Rocha (2010) e Colombo (2015) investigam o tabuleiro como um sistema de significação. A tese central é que o lance de xadrez tem sintaxe (as regras de movimento) e semântica (o valor estratégico/tático), funcionando como uma linguagem própria.

Essas dissertações exploram a “gramática do jogo”. Enquanto Rocha (2010) busca compreender a relação entre sujeito e linguagem por meio da partida, Colombo (2015) foca nos registros de representação semiótica, averiguando como o enxadrista “lê” o tabuleiro e como os signos (as peças e notações) comunicam intenções. Trata-se de uma produção que aproxima o jogo da estrutura da linguagem, entendendo a partida como uma narrativa lógica construída a quatro mãos.

Fenomenologia e Estética do Jogo

Finalmente, observam-se estudos que adentram o campo da Filosofia do Esporte e da Estética, nos quais a natureza do belo assume papel central. Na perspectiva de Oliveira (2015), o xadrez é analisado enquanto fenômeno estético, questionando-se a gênese da “jogada brilhante” ou da “partida imortal”. Onde se investiga se tais juízos de valor emanam da harmonia formal do tabuleiro ou da transcendência criativa do intelecto frente ao determinismo do cálculo.

Nesta subcategoria, o xadrez é analisado fenomenologicamente: verifica-se a experiência subjetiva do jogador, a intuição, a angústia do erro e a satisfação intelectual da descoberta. Diferentemente da abordagem psicológica (Eixo II), centrada no exame das estruturas cerebrais e do comportamento, a perspectiva filosófica aqui delineada propõe uma exegese da dimensão

ontológica e ética do jogo. São trabalhos que discutem o xadrez como uma manifestação cultural autotélica, cujo valor reside na própria execução e na busca pela “verdade” posicional.

Uma síntese da prospecção

O escrutínio das 74 produções acadêmicas admite asseverar, com segurança epistêmica, a consolidação do xadrez como um fenômeno científico multidimensional em solo nacional. Para além de sua aplicação pedagógica tradicional, o jogo constitui, hoje, um campo de investigação robusto, capaz de articular diálogos entre diferentes áreas do saber. Em outras palavras, a cartografia delineada pelos cinco eixos temáticos revela que o “tabuleiro”, longe de ser um espaço estático de 64 casas, comporta-se como um prisma refrator das inquietações contemporâneas, dialogando com campos tão díspares quanto a Pedagogia, a Neurociência, a Engenharia de Sistemas e a Sociologia Crítica.

A primeira conclusão robusta que emerge deste mapeamento diz respeito à superação de uma fase assistemática de pesquisa. Se em décadas pretéritas a literatura sobre xadrez era marcada por discursos apologéticos e desprovidos de rigor metodológico, conforme elucidam Grillo e Grando (2021), o interstício de 2010 a 2025 demonstra uma maturidade acadêmica na qual o jogo é mensurado, codificado e problematizado sob o rigor da ciência *stricto sensu*.

Contudo, a honestidade intelectual impõe o escrutínio das fronteiras que delimitam este estudo, a começar pela restrição do *corpus* às teses e dissertações. Em que pese o recorte privilegiar obras de maior fôlego teórico e submetidas ao crivo rigoroso das bancas examinadoras, ele engendra, inevitavelmente, uma assimetria na percepção da dinamicidade da produção científica nacional. Isso ocorre porque os artigos científicos, embora mais sucintos, funcionam como o termômetro imediato das tendências da área, ao passo que o ciclo de maturação de trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* tende a refletir movimentos mais consolidados e, por vezes, pretéritos. Ao deixarmos à margem a produção em periódicos especializados e em anais de congressos, optou-se pela profundidade em detrimento da celeridade. Reconhece-se, portanto, que debates emergentes e experimentações iniciais podem não ter sido integralmente capturados por esta revisão, projetando uma “zona de sombra” sobre as dinâmicas mais imediatas do campo.

Outro desafio estrutural que incide sobre a fidedignidade do cenário apresentado refere-se à decalagem temporal (ou latência) inerente aos bancos de dados oficiais. A indexação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo da CAPES não é automática; ela subordina-se a trâmites burocráticos e aos fluxos de homologação dos programas de pós-graduação, que podem estender-se por meses ou até anos após a defesa. Por conseguinte, estabelece-se um descompasso técnico entre a “ciência produzida” (o que foi

defendido) e a “ciência visível” (o que está disponível para consulta). Logo, o retrato quantitativo dos anos mais recentes pode estar subdimensionado, não por escassez de produção, mas por anacronismo dos sistemas de informação, o que exige do leitor cautela ao interpretar possíveis ambiguidades no mapeamento da produção.

Soma-se a isso o desafio da polissemia do termo “xadrez”, cuja pluralidade semântica agrega dificuldades à precisão da coleta. Por ser um vocábulo que compreende desde o fenômeno lúdico até padrões de tecelagem e analogias políticas, a construção dos descritores demandou uma triagem manual criteriosa para eliminar falsos positivos, até definir-se o uso de um unitermo específico. Paralelamente, reconhece-se o risco de omissões involuntárias — o “silenciamento” de obras que, embora versem sobre o xadrez, empregam títulos metafóricos que evadem os termos padronizados. Essa limitação linguística é inerente a qualquer esforço cartográfico, confirmando que toda revisão é, por definição, um recorte aproximado da realidade científica.

Resta considerar que este estudo se insere na lógica da ciência cumulativa, o que implica riscos de reproducibilidade de erros pregressos. Ao adotar 2010 como marco inicial com base em revisões anteriores, admite-se que eventuais omissões naqueles levantamentos possam repercutir neste mapeamento. Posto que a ciência se constrói sobre bases pré-existentes, o que restou invisível no passado permanece à margem nesta análise. Reconhece-se, portanto, que esta revisão sistemática é uma representação seletiva e datada, um recorte possível que não pretende exaurir a totalidade do fenômeno científico estudado.

Em que pese as ressalvas, a categorização aqui proposta desvela uma tensão dialética e fértil entre a especificidade e a universalidade. Embora a produção tenha sido segmentada em eixos distintos para fins de inteligibilidade taxonômica, a prospecção qualitativa demonstra que tais fronteiras são porosas. O xadrez que ensina a matemática (Eixo I) é o mesmo que serve de modelo para a Inteligência Artificial (Eixo III) e que emancipa sujeitos em condição de vulnerabilidade (Eixo IV). Essa constatação ratifica a tese de que o xadrez atua como um “objeto de fronteira”, capaz de articular saberes das humanidades e das ciências exatas sem abdicar de sua identidade intrínseca.

Doutra parte, o cenário averiguado revelou a predominância de uma racionalidade instrumental que ainda rege os desígnios enxadrísticos, consubstanciada em um reducionismo que converte a experiência em uma condição tributária à função propedêutica e esvaziada de saberes formativos, inclusive em relação à dimensão lúdica (Huizinga, 2000; Grillo; Grando, 2021; Carneiro, 2017; Carneiro *et al.*, 2025). Com efeito, essa lógica exacerba a competitividade predatória — a *Má Éris* hesiodiana —, na qual o outro é visto como obstáculo a ser eliminado, e não como companheiro indispensável à beleza do jogo (Carneiro *et al.*, 2025). Entretanto, é

imperativo ressaltar que a tessitura desta crítica não almeja invalidar as práticas que associam o xadrez ao desenvolvimento cognitivo; reconhece-se a validade pragmática dessas abordagens. Não nos move a negação estéril, mas o propósito de problematizar a hegemonia de uma noção que reduz o xadrez a atrativo curricular ou a uma instrumentalidade pragmática. Contudo, essa problematização constitui o cerne do próximo subcapítulo, conforme se detalha adiante.

1.2 O xadrez como materialização do (estado de) jogo

Le jeu forme autour du joueur un cercle envoûtant: « il faut être dedans pour jouer ». Si l'on reste dehors, on ne joue pas – on risque de ne pas comprendre de quel jeu il s'agit, ni même s'il s'agit d'un jeu⁶.

Jacques Henriot (1969, p. 94)

Diante da revisão bibliométrica exposta no tópico anterior, a qual patenteou a prevalência de uma lógica técnica e instrumental nos desígnios enxadrísticos, o leitor arguto poder-se-ia interrogar sobre a natureza dessa desconexão. Trata-se de um reducionismo que, ao priorizar o rendimento cognitivo, alija a liberdade criadora intrínseca ao ato de jogar (Carneiro, 2017). Emerge, então, a dúvida: se o xadrez é, em sua gênese, uma manifestação do jogo, por que sua transposição acadêmica e pedagógica frequentemente abdica dos fundamentos lúdicos? Poderia a nomenclatura resistir à erosão de seus fundamentos ontológicos no processo de transposição pedagógica?

A resposta é negativa: a simples atribuição taxonômica de “jogo” ao xadrez não pressupõe, inexoravelmente, a vigência dos elementos constitutivos do fenômeno lúdico. É imperativo admitir que sua designação fenomênica possa não coincidir com sua complexa natureza ontológica, uma vez que a essência do fato — condicionada pela diacronia histórica e pelas lentes epistemológicas que o perscrutam — está sujeita a riscos hermenêuticos que podem revelar resultados dissonantes (Bruhns, 1989, p. 57). Nesse sentido, a referida autora destaca a existência de um “polimorfismo expresso por uma polissemia, o que não assegura que aspectos importantes do sentido do jogo e da própria atividade estejam explícitos e possam ser abstraídos”.

A denominação “jogo de tabuleiro”, portanto, não atesta os sentidos subjetivos atribuídos ao ato de jogar, tampouco à atividade em que este se manifesta; refere-se, estritamente, a uma

⁶ HENRIOT, Jacques. **Le jeu**. Paris: PUF, coll. Sup Initiation philosophique, 1969. Tradução nossa: O jogo forma um círculo fascinante ao redor do jogador: “você precisa estar dentro dele para jogar”. Se você ficar de fora, não está jogando – corre o risco de não entender que jogo é esse, ou mesmo se é um jogo.

formulação conceitual. Em outros termos, trata-se de um recurso heurístico — pautado em categorias classificatórias — elaborado por estudiosos (Caillois, 1990; Freire, 2001; 2002; Carneiro, 2015; 2017; Carneiro; Silva; Reis, 2020) com o intuito de delimitar o fenômeno. Admite-se que a sistematização dos jogos em tipologias faculte indicativos substantivos ao seu delineamento conceitual — ao menos no que concerne às evidências exógenas que presumivelmente os descortinam. Tais categorizações, contudo, emergem arquitetadas sob a lente epistemológica a partir da qual cada expoente se propôs a concebê-las, refletindo mais o prisma do observador do que uma natureza intrínseca e imutável do fenômeno.

O jogo se revela plenamente no ato de jogar — síntese entre o desejo e a entrega. De acordo com Freire (2001, 2002) e Scaglia (2003), o jogo existe em suas manifestações reais; por conseguinte, a ordinária designação cultural de uma atividade não basta para defini-la como tal (Carneiro, 2015, 2017). Essa condição humana imanente ao impulso lúdico é corroborada pela vasta literatura da área, destacando-se a obra de Huizinga (2000), que demanda uma análise rigorosa e não instrumental para que sua complexidade teórica seja devidamente compreendida (Grillo; Scaglia; Carneiro, 2022). Contudo, em virtude da confusão conceitual que envolve o fenômeno lúdico, defendemos que o jogo corresponde à perspectiva humana pela qual se evocam desejos de liberdade, criatividade e espontaneidade na construção da ação. À vista disso, o lúdico consistiria no baluarte do “estado de jogo”: uma linguagem indireta na qual o mundo e as coisas do mundo são apropriados pela potência imaginativa, somada à fantasia e à capacidade criadora, cuja ancoragem reside na profunda adesão subjetiva do jogador.

A título de ilustração, evoque-se a magistral obra de Cervantes, *Dom Quixote de la Mancha* — narrativa em que se descortinam o delírio e a cosmovisão fantasiosa de um fidalgo que, imerso na aridez de uma existência desprovida de perspectivas, transmuta-se pelo influxo dos contos de cavalaria. Malgrado a crueza de sua realidade fática, o protagonista encontra no jogo simulacral e representativo o substrato para a felicidade e a projeção do ideal. Ao abrigo desse vetor subjetivo, opera-se uma metamorfose ontológica: seu modesto pangaré é alçado à dignidade de um vigoroso corcel, Rocinante, enquanto o humilde camponês Sancho Pança é cooptado a desempenhar o papel de fiel escudeiro.

A saga quixotesca consiste em perlustrar o território espanhol para evidenciar, perante os seus e a idealizada Dulcineia del Toboso, a coragem e a ética cavalheiresca — virtudes imprescindíveis à sua pretensa libertação de uma tirania fantasmagórica. Esse delírio áureo fá-lo persistir na vitalidade, conferindo sentido à existência por meio da ficção. A obra constitui um encômio à fantasia e à energética da imaginação, a qual objetiva um mundo paralelo na medida em que o encanta com a experiência lúdica, permitindo a suspensão momentânea da realidade ordinária por meio da potência criadora. Nas palavras de Henriot (1969), o jogo pertence à ordem do significante.

Donde se compreende a razão pela qual o filósofo alemão Eugen Fink (2008) qualifica o jogo como singular entre os cinco fenômenos fundamentais da existência humana — a saber: a morte, o trabalho, o domínio, o amor e o jogo. Para o autor, enquanto os demais fenômenos se inscrevem e se esgotam no plano da realidade fática, o jogo desdobra-se na esfera da irrealidade e da fantasia, conquanto perpassa e ressignifique os outros quatro domínios. Em última instância, o fenômeno lúdico instaura uma temporalidade autônoma — uma heterocronia que, ao alhear-se do tempo ordinário, reconfigura a experiência ontológica do ser.

A dimensão lúdica, por conseguinte, remete a um devir cuja essência reside na liberdade criadora do mover-se incessante — um fluxo de gênese e dissolução, em perene tensão entre a afirmação e a negação. Sob esse prisma, o jogo faculta as teses e antíteses necessárias à existência humana, constituindo-se como um de seus fundamentos vitais. Reside nisto a tese de Huizinga (2000), para quem a cultura não apenas contém o jogo, mas advém dele, sendo o lúdico o vetor primordial dos elementos criadores da humanidade. Segundo o axioma epistemológico do aludido autor, o “espírito do jogo” presidiu, *ab initio*, as manifestações conspícuas da cultura; trata-se, contudo, não de uma exegese meramente antropológica, mas de uma leitura fenomenológica do impulso lúdico.

Trata-se de uma premissa assentada na exegese de que o fenômeno lúdico não se exaure em si mesmo, mas decorre de uma “compreensão do substrato ontológico do lúdico presente na própria ordem cósmica” (Bittencourt, 2014, p. 16). Sob esse ângulo, o xadrez — quando resgatado de sua clausura técnica — reinsere o sujeito nesse movimento universal, no qual o tabuleiro deixa de ser um mero simulacro de cálculo para converter-se no palco de uma manifestação do ser. Aquele que joga aventura-se, transitoriamente, pelas veredas da imprevisibilidade que regem o próprio devir lúdico; a novidade intrínseca ao jogo não concerne à sua gênese ou ao seu desfecho, mas à singularidade de seu transcurso. Malgrado se possam exercitar exaustivamente as aberturas canônicas e mimetizar os arremates dos grandes mestres, o acúmulo de saber teórico revela-se insuficiente para a consagração do jogador. Isto ocorre porque o jogo encerra uma incerteza imanente, cujo sentido o participante apenas desvela na efetividade da própria experiência — vale dizer, no fluxo ininterrupto do ato *ludens*, no qual o sujeito se faz jogante e brincante. Em outras palavras, a energética do jogo reside na evocação das forças imaginativas e ficcionais como propulsoras e mantenedoras do ato de jogar. A concretude do jogo e do ato de jogar radica na busca de algo imaterial, intangível (Carneiro, 2015; 2017).

Com efeito, torna-se improvável uma travessia incólume pelos influxos do jogo (Schiller, 1990). Isso porque o ingresso no universo ficcional do jogo deflagra uma transmutação da subjetividade, facultando ao indivíduo o encontro com as singularidades da condição humana (Retondar; Santo; Carneiro, 2023). Reside precisamente nesse ponto a antinomia que escapa à

exegese de diversos entusiastas do jogo no ensino: a despeito de atribuírem a ele uma finalidade pedagógica — decerto legítima e por nós igualmente preconizada no ensino do xadrez —, ao prescreverem sua obrigatoriedade, transgridem sua propriedade ontológica fundante: o livre-alvedrio.

A supressão da espontaneidade no ato de jogar subverte a própria ontologia do lúdico, degradando-o à condição de protocolo burocrático da instrução. Frequentemente, a evocação de “atividades lúdicas” atua como um artifício retórico para revestir exigências curriculares, evidenciando uma ruptura drástica com a natureza libertária do jogo autêntico. Uma Pedagogia do Jogo, em contrapartida, pressupõe a suspensão de finalidades pragmáticas imediatas: a apropriação dos saberes deve ocorrer como conseqüência orgânica, e não como imposição coercitiva. Estruturar uma proposição sob esse preceito demanda, portanto, o fomento de uma ambiência lúdica que envolva o aprendiz e salvguarde os atributos ontológicos do jogar *pari passu* à função social da escola. É imperativo, pois, sobrepujar tanto o idealismo romântico quanto a visão instrumental para instituir uma Pedagogia do Jogo cujos efeitos formativos sejam desdobramentos imanentes do ato — e do desejo — de jogar (Carneiro; Reis, 2024).

À luz dessa linha argumentativa, afigura-se inequívoca a potência formativa inerente às múltiplas figurações do fenômeno lúdico — no qual o xadrez se subsume —, razão pela qual se alega a imprescindibilidade de sua presença no espaço escolar. Todavia, inscrevê-lo neste ambiente pressupõe a salvguarda de seus atributos fulcrais, sob o risco de uma desnaturação ontológica que comprometeria a produção de sentidos substantivos à gênese formativa. No domínio da Educação Física, o jogo assume centralidade axiomática, atuando dialeticamente como conteúdo programático e dispositivo metodológico (Carneiro; Silva; Reis, 2020). Em última análise, o lúdico — concebido aqui como fundamento da condição existencial humana (Huizinga, 2000) e efervescência das pulsões e inclinações do sujeito (Caillois, 1990) — constitui-se como o objeto epistemológico primordial desta subárea do conhecimento (Scaglia, 2003); exegese que perfaz o mote central a ser explanado no subtópico subsequente.

1.3 Os saberes enxadrísticos como uma linguagem brincante à formação humana

Assentada a compreensão do xadrez como expressão do fenômeno lúdico e artefato cultural, conforme exegese precedente, aprofunda-se agora a análise sob o prisma do jogo como linguagem. Esse deslocamento epistemológico permite romper com a hegemonia do funcionalismo que, historicamente, circunscreveu o enxadrismo a uma “ginástica mental” — ora atrelada ao desempenho acadêmico, ora à domesticação comportamental. Em oposição a essa

racionalidade instrumental, propugna-se a compreensão do tabuleiro como território de tessitura simbólica, no qual o sentido, avesso a qualquer dado apriorístico, irrompe da própria dialética do ato lúdico.

Enquanto a abordagem tradicional pergunta o que o xadrez faz com a criança, prometendo ganhos cognitivos mensuráveis, esta perspectiva desloca o olhar para o que a criança faz no jogo: como se expressa, como experimenta o tempo, como cria narrativas silenciosas e como resiste, pelo brincar, à funcionalização precoce de sua existência. É nesse horizonte que emerge a noção de linguagem brincante, entendida como forma de expressão simbólica produzida no e pelo jogo.

Ao aprofundar essa concepção, faz-se necessário analisar o xadrez sob a ótica da tríade linguística: sintaxe, semântica e pragmática. A sintaxe do xadrez corresponde ao conjunto de regras rígidas que determinam a legalidade dos movimentos; é a estrutura normativa que impede o caos. No entanto, o jogo não se resume à obediência à regra. A semântica emerge quando o jogador atribui significado ao movimento legal: um avanço de peão deixa de ser apenas um deslocamento físico para tornar-se uma intenção de controle, de bloqueio ou de provocação. Por fim, a dimensão pragmática concretiza-se na mobilização dessas estruturas em um cenário de interação dialógica, no qual cada lance transcende o movimento mecânico para configurar-se como um ato de fala não verbal. A criança, ao jogar, não apenas move peças; ela opera simultaneamente nessas três dimensões, exercitando uma competência comunicativa não verbal de alta complexidade.

Para sustentar essa leitura, ancoramo-nos na renovação epistemológica da Educação Física, especialmente na Semiótica da Cultura Corporal sistematizada por Betti (2009). Ao romper com a concepção mecanicista das práticas corporais, o autor propõe compreendê-las como sistemas de signos socialmente produzidos, dotados de intencionalidade comunicativa. Movimento, gesto, ritmo e decisão não são execuções neutras, mas enunciações. Sob essa perspectiva, o xadrez deixa de ser compreendido como ciência exata ou esporte de performance e passa a ser reconhecido como texto cultural, passível de leitura, escrita e interpretação. O ato de mover uma peça constitui um signo gestual que comunica uma intenção estratégica e revela o posicionamento do sujeito diante do conflito proposto.

Essa concepção dialoga, ainda, com a compreensão ampliada de linguagem proposta por autores como Bakhtin (2011), para quem toda forma de interação humana é atravessada por processos dialógicos. No xadrez, esse diálogo não se realiza pela palavra oral, mas pela movimentação das peças, que funcionam como signos em disputa. Cada lance constitui uma enunciação situada, respondendo ao movimento anterior e antecipando réplicas possíveis. O tabuleiro, assim, converte-se em um espaço discursivo, no qual os jogadores constroem sentidos

em permanente tensão. Não há lance isolado; todo movimento carrega consigo a historicidade da partida e a antecipação da resposta do outro. Aprender xadrez, nesta ótica, é aprender a dialogar com a alteridade por meio de uma lógica de oposição regulada.

Ademais, a compreensão do xadrez como linguagem (brincante) pressupõe o reconhecimento de uma operação cognitiva fundamental: a primazia do símbolo sobre a matéria. No tabuleiro, ocorre uma ruptura deliberada entre o objeto físico e sua significação, na qual a peça — enquanto corpo material — abdica de sua literalidade para converter-se em uma função relacional abstrata. O Cavalo, despojado de qualquer analogia com o real ou com sua forma esculpida, passa a existir apenas como potência de movimento e capacidade de transpor obstáculos. Ao articular esses signos, o praticante transcende o plano perceptivo imediato, exercitando a faculdade de agir sobre o domínio das ideias e consolidando o descolamento do concreto em favor da pura operação representativa.

Essa leitura semântica retoma aspectos das teorias do jogo, agora sob a ótica da produção de sentido. Huizinga (2000) já afirmava que o jogo cria um “mundo à parte”, regido por regras próprias, no qual os sujeitos podem experimentar papéis, conflitos e possibilidades que extrapolam a vida cotidiana. Caillois (1990), ao destacar a dimensão simbólica e imaginativa do jogo, reforça que ele não se esgota na competição, mas se estrutura como espaço de simulação e interpretação. No xadrez, esse “mundo à parte” oferece à criança a possibilidade de modelar conflitos, testar hipóteses e reorganizar simbolicamente a realidade.

A potência pedagógica dessa abordagem reside justamente em sua transitividade simbólica. Apropriar-se da gramática do xadrez não significa apenas adquirir competência técnica para decifrar lances, mas desenvolver um modo de leitura do mundo — o qual antecede a leitura da palavra (Freire, 1989). Ao analisar posições, antecipar consequências e lidar com a incerteza, o sujeito exercita categorias de pensamento que extrapolam o tabuleiro; não por transferência mecânica, mas por expansão interpretativa. Em outros termos, a diferença central reside na natureza do processo formativo. Enquanto a noção utilitarista fragmenta o jogo em prol de objetivos externos, a perspectiva semiótica concebe-o como um todo orgânico de significação. É a vivência prolongada nessa gramática própria que reconfigura a percepção do aprendiz-jogador. O valor educativo (ou potencial humanizador) do jogo, tal como postulado por Carneiro (2023), não se encontra na previsibilidade tática ou na estrita eficácia técnica, mas na potencialidade criativa e no exercício da liberdade heurística que o tabuleiro convoca.

Nesse sentido, a categoria linguagem brincante configura-se como um conceito analítico rigoroso. Ela reconhece o xadrez como sistema aberto de signos, no qual não existe uma única resposta correta, mas múltiplas narrativas possíveis. Se a linguagem verbal nos permite nomear o mundo, a linguagem enxadrística permite à criança simular, reorganizar e ressignificar conflitos

em um ambiente protegido pelo pacto lúdico. Trata-se de um espaço no qual errar não é fracassar, mas experimentar possibilidades.

Ao assumir essa perspectiva, o xadrez deixa de ser um território reservado aos talentos e se afirma como direito sociocultural. Não é necessário ser um prodígio matemático para jogar xadrez, basta ser um sujeito capaz de comunicar-se simbolicamente, de imaginar cenários e de atribuir sentido às próprias ações. É nessa polifonia silenciosa que reside sua potência formativa, transformando o confronto em encontro e a rivalidade em emulação construtiva.

Essa reconfiguração impõe uma incontornável exigência teórica, pois, ao ressignificar o xadrez, torna-se igualmente necessário revisitar a própria figura daquele que joga e as condições simbólicas que tornam o jogo possível. Não se trata apenas de deslocar o estatuto do xadrez enquanto objeto cultural, mas de interrogar o sujeito que, ao entrar em relação com ele, o atualiza como experiência viva. Quem é esse sujeito que, ao jogar, suspende, ainda que provisoriamente, as temporalidades reguladas pela lógica produtivista e insiste em habitar a gratuidade do tempo? Ou que se autoriza a permanecer em um espaço em que o fazer não se submete imediatamente à utilidade, no qual o gesto não se orienta exclusivamente pelo rendimento, mas pela experiência que se constitui no próprio ato de brincar? Sustentar uma prática fundada na autonomia interpretativa requer o reconhecimento das infâncias que ali se expressam. É a este exame que nos dedicamos no próximo capítulo.



SEGUNDO CAPÍTULO — POR QUE FALAR EM INFÂNCIA(S)?

A noção de infância preconizada nesta obra distancia-se de determinismos biológicos para se alicerçar em uma perspectiva sócio-histórica. De acordo com Ariès (1992), a delimitação de um universo propriamente infantil é um advento da modernidade. Ora, se a infância é uma fabricação operada por saberes e poderes, ela constitui o que se denomina dispositivo histórico. Nesse horizonte conceitual, ela deixa de ser uma essência para se revelar como uma rede que articula “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas e históricas” (Tebet, 2019, p. 134).

Ao tratar da infância como dispositivo, observa-se que, na Idade Média, a criança não tinha um lugar social diferenciado. Superados os primeiros cuidados físicos, ela era prontamente integrada à comunidade adulta, participando de suas rotinas e festejos sem distinções geracionais. A ausência de um “sentimento de infância”, ou de uma percepção da particularidade infantil, resultava em uma visão da criança como um adulto em escala reduzida, destituída das proteções e isolamentos que a modernidade viria a instituir.

Sob o impulso da moral burguesa dos séculos XVII e XVIII, a experiência infantil sofrera uma mutação radical. A sociedade moderna instituiu uma segregação deliberada, apartando a criança da vida comunitária para encerrá-la em duas estruturas fundamentais: a família nuclear e a escola. Nesse arranjo, enquanto a família geria a guarda e o afeto, a escola consolidava-se como o dispositivo central de disciplina. Instituíam-se, assim, a “quarentena” escolar, um hiato obrigatório para que a criança fosse instruída e forjada segundo os novos ideais sociais (Ariès, 1992).

A clausura institucional inscreveu uma representação da criança enquanto um ser incompleto, abrindo margem para abordagens propedêuticas que desconsideram as infâncias em sua pluralidade. Essa visão, descrita por Sales (2022) como a “etapa biológica”, opera uma definição negativa do infantil: nela, a criança é apenas o que ainda não é, o que não sabe e o que não produz. Sob esse paradigma, o ato educativo deixa de ser um encontro de subjetividades para tornar-se mera instrução de moldagem. Ao pautar-se pela incompletude, essa lógica reduz a experiência infantil a uma “sala de espera”, na qual a vivência autêntica do presente é sacrificada em prol de uma funcionalidade adulta porvir.

Longe de ser um período etário determinado biologicamente, a infância é, conforme alegam Steinberg e Kincheloe (2004), um artefato moldado por forças históricas e econômicas. Fundamentamos esta obra nessa compreensão: a infância como produção cultural em constante

movimento. Essa postura evoca uma responsabilidade ética e pedagógica inadiável, a de superar a lógica das pedagogias que apenas projetam a criança para o amanhã e sustentar propostas que legitimem o presente, tratando a infância não como promessa, mas como realidade vivida.

Donde a premissa defendida reside na crítica ao modelo tradicional, diagnosticado por Sales (2022) como a perspectiva do “vir-a-ser” adulto. Historicamente enraizada em tradições higienistas e na psicologia do desenvolvimento normativa, essa visão define a infância pela via da negatividade, na qual a criança é percebida estritamente pelo que lhe falta. Para superar esse reducionismo, Sarmento (2008) propõe que se compreenda a infância não como fase passageira de incompletude, mas como categoria estrutural da sociedade. Dessa maneira, independentemente da transitoriedade dos sujeitos — visto que as crianças crescem —, a infância permanece como grupo social com estatuto próprio, ocupando um lugar específico na divisão social do trabalho e na produção de cultura.

Assumir essa posição significa reconhecer as crianças não como cidadãs de segunda classe à espera da maioria cívica, mas como atores sociais que interagem com as estruturas societárias e as modificam. Reconhecer essa capacidade de intervenção requer a compreensão de que elas não são receptáculos passivos da cultura adulta; ao contrário, realizam um trabalho constante de autoria e coprodução, especialmente nas interações entre pares, na medida em que granjeiam contornos próprios e ressignificam os artefatos do mundo adulto.

Mas por que, então, investigar os conceitos de infância e criança no âmbito educativo? Para responder a essa inquirição com a devida responsabilidade epistêmica, faz-se necessária uma reflexão acurada sobre o campo científico que os circunscreve. De acordo com Barbosa, Delgado e Tomás (2016), os estudos da infância e os estudos da criança configuram-se como lugares de intersecção entre áreas do conhecimento e indagações sobre os atributos das infâncias em seus distintos momentos. Conquanto se reconheça que essas etapas etárias não são estáticas e que suas representações se transformam no tempo e no espaço, essa dinamicidade histórica é precisamente o que confere premência e relevância ao tema.

Como em todos os campos interdisciplinares, as referidas autoras preconizam que tais cenários epistemológicos compartilham um mesmo objeto de estudo, a despeito de serem analisados sob perspectivas diferenciadas que advêm de suas respectivas tradições científicas. De um lado, encontram-se pesquisas cujo intuito é desvelar a vida das crianças a partir de sua própria ótica; de outro, abordagens teórico-conceituais focadas nas infâncias. Nesse contexto, Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 12) explicitam a demarcação teórico-metodológica entre ambas: enquanto os Estudos da Criança utilizam modos diretos de observação e “descrição densa”, a exemplo de “desenhos, filmagens e brincadeiras”, os Estudos da Infância buscam compreender a criança por meio dos “artefatos que produzem as infâncias em determinado território e tempo histórico”.

No que concerne à Sociologia da Infância, campo consolidado entre as décadas de 1980 e 1990 a partir da tensão dialética entre os Estudos da Criança e os da Infância, a área contribui para o reconhecimento dos sujeitos infantis como atores competentes, produtores de culturas e agentes ativos da vida coletiva (Corsaro, 2011). Esta lente analítica evidencia a pluralidade de experiências ao trazer à baila as transformações no tratamento dispensado aos pequenos em diferentes tempos e espaços geográficos. De igual proporção, esse campo epistêmico valida a multiplicidade de vivências ao considerar marcadores de diferença que as atravessam, como gênero, raça, etnia e territorialidade (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016). No domínio educativo, estas contribuições colocam em suspeição visões tradicionais que reduzem essa fase a uma etapa preparatória à maturidade, lógica que negligencia os processos de aprendizagem como realidades vividas no presente.

Investir na verticalização conceitual da infância revela-se fundamental para superar visões adultocêntricas e biologicistas, as quais definiram historicamente a criança como um ser incompleto, relegado à passividade frente à socialização. Nesse sentido, Qvortrup (2010) aponta que os pequenos são sistematicamente cotejados a partir da régua da maturidade em termos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Essa comparação sedimenta-se na perspectiva do déficit racional, reforçando relações assimétricas de poder em que as verdades do mundo adulto são legitimadas em detrimento da agência infantil.

No âmbito da Sociologia da Infância, reconhece-se nela a representação da criança como uma categoria social nodal (Qvortrup, 2010), compreendendo-a como sujeito produtor e coautor da vida em comunidade. Por essa razão, o autor rejeita uma definição de infância restrita a um estatuto biológico universal, uma vez que ela é perpassada por dimensões discursivas, subjetivas e institucionais — operadas por instâncias como a medicina, a igreja e a escola. Dentro desse paradigma, a infância deixa de ser tratada como um dado da natureza para consolidar-se como uma construção social em constante negociação.

A partir dessa compreensão, delineia-se uma cisão necessária: a infância como o território social e simbólico construído pela sociedade, e a criança como o ator que o tensiona. Surge, então, a premência de dialogar com a Geografia da Infância (Lopes; Vasconcellos, 2006), subárea que investiga os contextos em que a vida infantil se desenrola. Os autores salientam que essa vertente busca apreender como as crianças habitam seus entornos e ali produzem sentidos diferenciados. Trata-se de enxergar a criança não apenas como alguém que ocupa um espaço, mas como quem, ao se apropriar das dimensões da vida, é capaz de “reconstituir e criar suas inúmeras geografias” (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 7).

A fundamentação precedente visa, em última análise, validar a existência de uma “gramática própria” da infância (Sarmiento, 2003). Esse conceito pressupõe que as crianças

operam sob uma lógica de interpretação e ação que não é mera imitação do mundo adulto, mas uma forma de alteridade. Barbosa (2021, p. 124) desdobra essa gramática em três pilares fundamentais: a “semântica”, que reflete a autonomia da criança na produção de significados sob uma temporalidade voltada ao presente; a “sintaxe”, responsável por articular as representações do mundo no limiar entre o real e o imaginário; e a “morfologia”, que materializa a cultura infantil por intermédio de rituais, palavras e, essencialmente, dos jogos e brinquedos.

Como desdobramento dessa análise, Sarmento (2003) alega que essa linguagem própria produz processos culturais singulares, denominados culturas da infância. Estas se estruturam em quatro eixos: a interatividade, a fantasia do real, a reiteração e a ludicidade. O primeiro refere-se à percepção do mundo por meio das interações sociais, nas quais os pequenos apreendem valores, identidades e códigos societários. Quanto à fantasia do real, esta representa o mergulho no “faz-de-conta” como busca de respostas aos questionamentos cotidianos, processo que permite dar continuidade ao jogo da vida em condições aceitáveis ao sujeito infantil. No que tange à reiteração, entende-se que a experiência do tempo é singular nessa fase; para Barbosa (2021), é por essa via que eles se apropriam das regras, decodificam símbolos e estabelecem protocolos de resistência. Por fim, o eixo da ludicidade enfatiza a liberdade de invenção e sonho, configurando uma das experiências mais significativas dessas culturas, embora não lhes seja exclusiva (Sarmento, 2003).

A compreensão do universo infantil exige olhar para as culturas de pares, termo postulado por Corsaro (1997) para descrever o conjunto de atividades e preocupações que os pequenos produzem em interação mútua. No domínio escolar, esse repertório é nutrido por um arcabouço simbólico que abrange desde figuras míticas e literatura até as tensões próprias da diferenciação social (Barbosa, 2021). Longe de serem ambientes passivos, esses grupos constituem sistemas de práticas construídos à margem da lógica adulta. De acordo com Corsaro (2011), é nas vivências cotidianas e nas trocas simbólicas que as crianças reconfiguram normas e transformam a cultura ampla em algo próprio, valendo-se de processos de negociação e reprodução interpretativa.

Para compreender a complexa relação entre o universo infantil e o mundo adulto, o autor supracitado introduz o conceito de “reprodução interpretativa”. Diferentemente da socialização preconizada pela sociologia clássica, na qual o sujeito interiorizaria a cultura passivamente, esse prisma defende que a criança não opera por simples assimilação. O termo “interpretativo” observa a participação inovadora dos pequenos, que se apropriam de informações externas para atender aos próprios interesses e necessidades. Portanto, a “reprodução” pressupõe que os sujeitos infantis não apenas internalizam o que lhes é ensinado, mas também contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural, ao mesmo tempo em que são afetados pelas estruturas das quais fazem parte (Corsaro, 2005).

A produção cultural das crianças, segundo a exegese de Barbosa (2014), ocorre na intersecção de múltiplos domínios — do religioso ao midiático —, nos quais os pequenos negociam sua autonomia e reconstroem o cotidiano. Investigar as interações mútuas revela-se, portanto, um caminho fundamental para desvelar como se consolidam os sentimentos de pertencimento e as resistências frente ao mundo adulto. Ao abrigo desse olhar, as culturas de pares materializam-se em sistemas simbólicos que englobam desde brincadeiras e rituais até regras e modos de habitar espaços-tempos coletivos, reafirmando o sujeito infantil como protagonista de suas aprendizagens (Barbosa, 2014).

A cultura de pares articula-se de modo tencionado com o mundo adulto, processo mediado pela agência dos sujeitos infantis (Fernandes; Marchi, 2020). Essa agência traduz-se na faculdade de agir intencionalmente, mobilizando vontades para tensionar e alterar as rotas de vida estabelecidas pela tutela adulta. Ao protagonizarem suas vivências, as crianças contrariam estigmas de apatia e demonstram que sua participação é ativa e transformadora. Na acepção de Fernandes e Marchi (2020), o protagonismo reside na prerrogativa de afetar os processos decisórios. Assim, a verdadeira inserção nos ambientes educativos e sociais não se limita à presença física, mas consolida-se no exercício da autoria e na legitimação da criança como coprodutora de saberes.

Na realidade, a valorização da participação infantil é um dos princípios éticos e epistemológicos (Fernandes; Marchi, 2020) para ações de pesquisa e pedagogias com crianças, não tão somente sobre elas. Isso requer escuta atenta, reconhecimento de autoria, protagonismo e abertura à imprevisibilidade das ações pedagógicas, sobretudo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Carneiro; Reis, 2024). Trata-se de criar condições para que as crianças participem das decisões relativas às propostas educativas, expressem suas preferências, assumam protagonismo em determinadas situações, proponham brincadeiras, modifiquem regras e reflitam a respeito das próprias experiências corporais.

Ao investigar os sentidos atribuídos pelas crianças ao brincar escolar, Coelho (2020) revelou singularidades que emergem, muitas vezes, em oposição às propostas pedagógicas adultocêntricas e escolarizantes. Ao defender a infância como potência de desvios e escapes frente a ações disciplinadoras, compreende-se que as mediações na escola devem se pautar na produção de saberes, afetos e interações. Nesse cenário, a experiência pedagógica assume contornos de emancipação, reconhecendo, como propõe Catini (2022, p. 6), que “o corpo é linguagem, memória e criação”.

Como fundamento da cultura de pares, a ludicidade (leia-se o jogo) concretiza-se em uma linguagem que integra experiência corporal e engajamento social. Para Corsaro (2011), o brincar é a esfera na qual as crianças constroem os signos de sua cultura, problematizando a existência e

reinterpretando os códigos sociais vigentes. Sob esse prisma, Campos e Ramos (2022) destacam que o jogo e o brincar são os motores da reprodução interpretativa. Por meio deles, os sujeitos infantis não apenas absorvem o mundo adulto, assim como o transformam, conferindo novos sentidos à realidade a partir de suas experiências singulares e de sua agência coletiva.

Em suma, o aprofundamento da gramática infantil proposto por Sarmiento (2003) potencializa o entendimento do jogo como um lócus de produção e simbologia própria. Mais do que reconhecer a dimensão lúdica, esse prisma autoriza o olhar para os diversos microespaços escolares — dos corredores aos cantos da sala — como verdadeiros territórios onde se forjam subjetividades e autonomias (Delalande, 2012). Sob esse olhar, a escola deixa de ser um local de imposição para tornar-se um campo de interlocução, no qual as culturas de pares encontram espaços-tempos para existir e resistir frente às normas da cultura adulta.

A análise da infância nessas bases teóricas exige uma revisão das práticas pedagógicas junto aos pequenos, de modo a valorizar o protagonismo que exercem no cotidiano escolar. De acordo com Sarmiento (2011), o exercício da agência infantil e as trocas entre pares são fundamentais para que o ambiente de ensino seja um verdadeiro campo de participação. A ausência desse olhar resulta em modelos que escamoteiam os desvios e a inventividade dos sujeitos em favor de uma lógica adulta e normatizada (Catini, 2022). Sob esse prisma, Marchi (2018) argumenta que ser um estudante bem-sucedido implica dominar as normas da instituição, em um processo que exige dos pequenos a habilidade de jogar o jogo escolar. Muitas vezes, essa jornada revela-se desgastante, especialmente quando a criança é induzida a realizar atividades desprovidas de interesse, sob a constante pressão do julgamento acadêmico.

Em contrapartida, o “ofício de criança” desdobra-se no reconhecimento das particularidades infantis como diferença — e jamais como déficit —, o que exige valorizá-las em seu protagonismo, autoria e agência. Tal perspectiva consolida a entrada da criança no cenário sociológico como sujeito epistêmico, coprodutor de cultura e de saberes sobre o mundo. Esse movimento retira-a da invisibilidade e do assujeitamento histórico, reafirmando-a, fundamentalmente, como sujeito de direitos e de participação política.

Nas categorias de “ofício de criança” e ‘ofício de aluno’, Marchi (2018) identifica o embate entre a interiorização passiva de valores e o caráter negociado da identidade infantil. Se a compreensão do sujeito limitar-se a um ser fabricado apenas por forças externas, sua agência fica restrita ao cumprimento de normas. Em contrapartida, o distanciamento dessa visão excessivamente socializada permite afirmar os pequenos como parceiros nas interações e produtores de sua própria trajetória. Esse reconhecimento valida a existência dos sujeitos no presente — em sua plenitude e demandas atuais — e no futuro, reiterando o papel estrutural que a infância ocupa na constituição da coletividade (Marchi, 2018).

A compreensão dos ofícios escolares passa, obrigatoriamente, pela análise de como os tempos da infância são geridos. Araujo, Costa e Frota (2021) apontam que os pequenos habitam uma fronteira entre o tempo do relógio, produtivo e sequencial (*chrónos*), e o tempo da intensidade, caracterizado pelo mergulho profundo na experiência e no lúdico (*aiónico*). É fundamental, portanto, fomentar espaços-tempos que respeitem a lógica dos sujeitos infantis, em contraposição a modelos pedagógicos que negligenciam sua capacidade de produzir sentidos. A insistência em uma temporalidade puramente cronológica resulta em práticas de controle que ignoram as necessidades biográficas dos pequenos, estabelecendo uma rotina em que a potência criativa é preterida em favor da retidão e da obediência aos horários institucionais.

No componente curricular Educação Física, por exemplo, a adoção da linguagem do movimento como objeto de estudo pode reforçar uma lógica cronológica e linear se a centralidade da proposta recair sobre o ensino técnico, mecânico e descontextualizado. Em contrapartida, esse campo tem o potencial para ampliar as possibilidades pedagógicas ao reconhecer os pequenos como parceiros, acolhendo nas aulas a criatividade, a imprevisibilidade, o simbolismo e a experiência sensível. Esse movimento, em consonância com as reflexões de Araujo, Costa e Frota (2021), faculta que o saber corporal transcenda a simples execução motora para tornar-se uma manifestação da agência e da cultura própria dos sujeitos infantis.

Para Arenhart e Lopes (2016), os momentos de menor vigilância adulta são essenciais para que as crianças desenvolvam sentidos próprios sobre a realidade escolar. Nesse sentido, os espaços vinculados à Educação Física convertem-se em territórios nos quais os pequenos protagonizam encontros, elaboram sistemas simbólicos independentes e transformam o tempo cronológico no tempo vivido da experiência e do jogo. Ao negociarem regras, construírem vínculos e experimentarem diferentes formas de estar com o outro por meio do corpo, as crianças desafiam as práticas pedagógicas centradas exclusivamente na técnica e no controle disciplinar. Tal compreensão, amparada por Delalande (2012), convoca o “reconhecimento das experiências corporais infantis como saberes legítimos e culturalmente situados” (Delalande, 2012, p. 19).

Diante do exposto — e com o intuito de responder por que estudar o conceito de infâncias e suas articulações com a Educação Física —, consolidam-se três frentes fundamentais: 1) a problematização e desnaturalização da infância como mero estágio biológico, reafirmando-a como uma categoria social, geográfica e histórica em defesa da cidadania epistemológica e dos direitos das crianças; 2) o reconhecimento da agência infantil via conceitos de gramática própria, reprodução interpretativa e culturas de pares, o que permite o combate a pedagogias lineares e adultocentradas em favor de práticas pautadas na escuta sensível, no protagonismo e na experiência; e 3) a mobilização da “caixa de ferramentas” da Sociologia da Infância para operar uma transposição didático-epistemológica na qual o currículo, o planejamento e a avaliação da Educação Física tornem-se autorais, estéticos e, sobretudo, emancipatórios.

A valorização da criança como sujeito de direitos e de conhecimento exige um trabalho pedagógico que reconheça sua capacidade de propor, negociar e resistir. Esse entendimento implica deslocar o docente da centralidade da cena educativa, ressignificando seu papel como mediador-brincante atento às narrativas e aos protagonismos infantis. Na prática, essa perspectiva orienta o planejamento de espaços que privilegiem interações horizontais entre as crianças, permitindo que elas construam coletivamente sentidos sobre regras e conhecimentos, em substituição à tradicional transmissão vertical e tecnicista (Delalande, 2012).

Em suma, ao apregoar a cidadania epistemológica das crianças (Sarmiento, 2003), a Sociologia da Infância redefine os contornos das práticas educativas. Essa mudança de paradigma tem repercussões diretas na didática do xadrez, objeto central da próxima seção. Nela, defenderemos que o tabuleiro funciona como um espaço-tempo de negociação cultural, em que o “ofício de criança” e o protagonismo infantil se manifestam em cada estratégia e interação entre pares.

2.1 Sociologia da Infância em perspectiva com aprendizagem do xadrez

A escrita deste livro é permeada pelas vivências de crianças em uma instituição de educação não escolar de Lavras-MG, vinculada à proteção social básica. O olhar sobre esses sujeitos afasta-se de modelos maturacionais para validar a infância como categoria social e histórica (Sarmiento, 2005a). As trajetórias e redes de suporte ali encontradas ratificam a perspectiva de Kramer (2000), evidenciando estratégias de subsistência que emergem da vulnerabilidade material para reconstruir sentidos de família e convivência no território.

A infância, sob essa realidade, desdobra-se em uma zona de tensão entre proteção e autonomia. As expressões corporais e a volatilidade afetiva observadas no cotidiano institucional revelam uma relação complexa com a normatividade, que ultrapassa a simplista categoria da inadequação. Consoante o pensamento de Sarmiento (2008), essas condutas reafirmam o sujeito infantil como capaz de subverter e dar novos sentidos às regras que o cercam. Essas manifestações devem ser lidas como formas de comunicação social, forjadas em contextos de incerteza, nos quais o corpo e o afeto operam como ferramentas de afirmação diante da fragilidade das conexões cotidianas. Em que pesem as marcas das trajetórias de escolarização descontínuas e os obstáculos de adaptação ao silêncio normativo, os pequenos não devem ser definidos por supostas carências, pois uma leitura pautada no déficit negligencia a riqueza das interações estabelecidas no cotidiano da entidade. Nos cenários de acolhimento, os pequenos revelam-se atores sociais sofisticados ao demonstrarem habilidades singulares de percepção

interpessoal, capacidade de negociação coletiva e uma criatividade resiliente na gestão de conflitos. As referidas competências afirmam a agência infantil para além dos muros da instituição, o que legitima a condição de protagonistas das próprias histórias.

As formas de atuação infantil revelam uma racionalidade própria (Sarmiento, 2005a), que não se organiza prioritariamente pelos mesmos princípios de linearidade, abstração ou contenção que estruturam a racionalidade adulta, mas que se ancora no experimento, na exploração e na mobilização física como vias legítimas de relação com o mundo. Trata-se de uma racionalidade que se constrói no fazer, no tentar, no refazer e no testar, em um movimento contínuo de aproximação e de elaboração da realidade. A criança conhece ao tocar, ao mover-se, ao deslocar-se, ao manipular e ao experimentar as resistências e possibilidades que o ambiente lhe oferece. O corpo, neste contexto, não se apresenta como obstáculo ao pensamento, nem como dimensão a ser contida para que o aprendizado aconteça, mas como mediador central das alianças que a criança estabelece com o mundo e dos limites que ela continuamente testa, negocia e ressignifica no cotidiano. A corporeidade infantil, marcada por sua intensidade, por sua abertura e por sua disponibilidade ao acontecimento, constitui-se, assim, como condição de possibilidade para a produção de sentidos. Não é apesar do corpo que a criança aprende, mas com o corpo e por meio dele. É a partir de uma corporeidade vibrante, presente e implicada, e não de sua negação ou silenciamento, que o mundo se torna acessível, interpretável e habitável. Nos espaços-tempos da infância, o sentido não é apenas pensado; ele é vivido, encarnado e produzido na inseparabilidade entre ação, sensação e imaginação.

Pari passu, as vivências infantis revelam uma consciência aguda das hierarquias que organizam a coletividade. Os pequenos percebem os territórios de exclusão e as práticas culturais marcadas pela lógica da distinção social, o que influencia diretamente o engajamento com determinados saberes. O cenário é análogo ao entendimento de Kramer (2000) ao citar que a infância habita o centro das relações de poder. Longe da neutralidade, os sujeitos interpretam e incorporam as tensões sociais, refletindo, na própria conduta, as desigualdades que moldam o sentimento de pertencimento — ou de segregação — em relação aos bens culturais e materiais.

Entre a vulnerabilidade estrutural e a agência criativa, situam-se infâncias que recusam a definição pela carência. A existência desses sujeitos é marcada pela reinvenção constante de regras e pela produção de sentidos originais nos interstícios do possível (Sarmiento, 2005a). Abandonar as leituras normalizadoras significa admitir que o jogo — personificado no ato de brincar, consoante ao explanado no primeiro capítulo — e o aprendizado infantil seguem racionalidades próprias e sofisticadas. Reconhecer a referida potência é, em última instância, validar a infância como um território de criação contínua, mesmo sob a pressão da adversidade social.

Portanto, definir as infâncias em questão requer validar a criança como produtora de saberes e linguagens. O processo implica a construção de pedagogias que acolham a volatilidade e ressignifiquem o conflito como vivência simbólica. Em tal direção — amparados por Sarmento (2005a) — defende-se que a regra deve atuar como condição de possibilidade para o jogo, e não como barreira disciplinar. A premissa fundamenta a abordagem desenvolvida junto ao xadrez, cujo tabuleiro torna-se o território da referida conversão.

A gênese da proposta apresentada no capítulo seguinte reside na realidade objetiva e subjetiva da conjuntura descrita; logo, ensinar xadrez diz respeito a um exercício de intercâmbio com pequenos competentes, em vez de uma imposição sobre um suposto vazio cognitivo. Afirmar o posicionamento mencionado exige o desvelamento do território no qual as concepções pedagógicas ganham vida, confrontando a teoria com sujeitos históricos e sociais específicos. Ao descrever as infâncias que habitam a presente obra, busca-se conferir visibilidade às tramas institucionais e simbólicas nas quais o ofício da criança se manifesta. A pedagogia do xadrez defendida constitui, portanto, uma construção forjada no diálogo com infâncias concretas, reconhecendo nos afetos e nos movimentos infantis a capacidade singular de ressignificar o jogo e a vida, na medida em que o projeto formativo almeja construir coletivos infantis que possam vislumbrar outras realidades, a partir da experiência lúdica.

Ao considerar as crianças como sujeitos sociais competentes e produtoras de cultura, o xadrez deixa de ser um conjunto rígido de normas para ser compreendido como uma prática cultural viva. Sob o referido prisma, o jogo é apropriado, ressignificado e recriado pelos pequenos em termos próprios (Sarmento, 2021), o que converte o tabuleiro em um espaço de autoria e expressão de invenções e pensamentos autorais. Do ponto de vista da reprodução interpretativa, o aprendizado do xadrez pelas crianças afasta-se da ordinária passividade. Ao reinterpretarem os sentidos e as representações da prática, elas ressignificam a tríade da competição, concentração e raciocínio lógico (Campos; Ramos, 2022). Como observam os autores, o jogo ganha novos contornos nas trocas horizontais, fundindo a técnica a linguagens corporais e lúdicas. O xadrez torna-se, então, uma experiência de construção cultural, na qual a negociação de regras e a criação de hierarquias momentâneas revelam a agência dos sujeitos frente à herança histórica do jogo.

Outra contribuição fundamental do campo científico em questão reside na desnaturalização da competitividade no xadrez. Em vez de uma oposição hostil, as interações infantis demonstram que a disputa pode operar como um fenômeno relacional (Sarmento, 2021). O entendimento faculta a ressignificação do *ethos* competitivo, conforme discutido no primeiro capítulo: a disputa desloca-se da “Má Éris” — centrada na eliminação do outro e no rendimento técnico — para a perspectiva da “Boa Éris”. Ocorrendo a referida transição, a competição transmuta-se em uma

emulação positiva (Carneiro *et al.*, 2025), na qual o oponente atua como catalisador do próprio crescimento.

Refletir criticamente sobre a processualidade das disputas implica convidar as crianças para o centro do planejamento: das regras à organização simbólica do acontecimento. Ao registrarem suas experiências sob múltiplas linguagens — como fotos, vídeos e desenhos —, elas produzem o substrato que fundamentará o processo avaliativo. Essa documentação viabiliza avaliações coletivas que abraçam tanto os êxitos quanto os desafios e as falhas, consolidando um espaço de escuta no qual as aprendizagens tornam-se conscientes e os vínculos comunitários se fortalecem.

Outro aspecto nodal refere-se à dimensão temporal para a compreensão do xadrez na escola. Enquanto a instituição organiza o cotidiano pela rotina curricular, os pequenos necessitam experimentá-lo em tempo próprio (aión). A referida temporalidade, como definem Araujo, Costa e Frota (2021, p. 33), rompe com a lógica linear por ser “determinada pela afetação da experiência, o assenhramento do jogo, o imprevisto e a interrupção do tempo cronológico”. Respeitar o ritmo em questão constitui condição *sine qua non* para que o xadrez deixe de ser tarefa e torne-se, de fato, experiência.

Em síntese, o xadrez, enquanto artefato pedagógico, consubstancia-se na capacidade da criança de engendrar sentidos singulares, subvertendo o pragmatismo da técnica estrita e deslocando o jogo de sua condição de mera execução normativa para o campo da experiência vivida. Em oposição às perspectivas que circunscrevem o tabuleiro ao desenvolvimento lógico-matemático ou à mera esportivização, esta obra privilegia outra perspectiva, a agência infantil e a profusão narrativa — em última análise, a reinvenção da vida. Trata-se de reconhecer que, ao jogar, a criança não apenas aplica regras, mas produz interpretações, inscrevendo no jogo suas marcas e seus modos próprios de significar o mundo. É na intersecção dialética entre a norma adulta e a autoria lúdica que a proposição pedagógica se delineia, revelando a materialidade dos conceitos discutidos no cotidiano educativo e afirmando o xadrez como território em que o saber se torna experiência.



TERCEIRO CAPÍTULO — UMA PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA PARA UM XADREZ BRINCANTE

A sistematização do ensino do xadrez que aqui apresentamos não nasceu de uma abstração teórica, tampouco de uma imposição curricular vertical. Sua gênese é, antes de tudo, uma resposta ético-política a um silenciamento historicamente situado. O ponto de partida não foi o movimento das peças, mas um incidente crítico que irrompeu no fluxo habitual de uma aula e expôs as vísceras da exclusão cultural. Ao indagarmos um grupo de crianças sobre o conhecimento a respeito do jogo, a resposta foi uma devolutiva que traduz a violência simbólica (Bourdieu, 2007) existente — de modo tácito e em alguns casos explícitos — naquele contexto: *“A gente não tem como aprender xadrez, ‘fessor’. Isso é coisa de rico e de gente inteligente”*. Configura-se, pois, como uma narrativa infantil de acentuada contundência que, por razões fundamentadas, inaugura a seção introdutória desta obra.

Aquela recusa não denotava falta de interesse, mas a internalização de um lugar social subalterno. O xadrez era percebido como um “território proibido”, um signo de distinção (*habitus*) inacessível àquelas infâncias. Foi sobre esse diagnóstico que estruturamos nossa proposição pedagógica, almejando não apenas o ensino instrumental das peças ou jogadas treinadas, mas a garantia do acesso a um patrimônio cultural, cuja linguagem fosse acessível às crianças, de modo que, com efeito, pudessem reconhecer os saberes, apropriar-se dos signos e (re)produzir sua gramática brincante. Entendemos que ensinar xadrez naquele contexto não poderia ser somente um ato de instrução técnica; precisava configurar-se como um ato de restituição simbólica.

Nessa perspectiva, a arquitetura do projeto formativo — em estrita congruência com o contexto em tela — ancora-se na proposição de Carneiro *et al.* (2025), cujo constructo teórico inscreve o trabalho pedagógico em cinco dimensões indissociáveis. A exequibilidade deste plano pressupõe um fluxo que emana da esfera ético-política — sustentáculo axiológico da intencionalidade educativa — e perpassa as instâncias epistemológica, didática e metodológica até convergir na dimensão avaliativa. Esta última é concebida não sob um viés analítico-quantitativo, pautado na lógica dos exames, mas como o estágio de síntese reflexiva e o dispositivo precípuo para o redirecionamento das intervenções pedagógicas.

A dimensão fundante desta proposta é a ético-política, uma vez que ela orienta a intencionalidade formativa e sustenta as escolhas pedagógicas, epistemológicas e metodológicas. Partimos do reconhecimento de que o xadrez, enquanto prática cultural, não é neutro; as formas de ensino do jogo produzem modos distintos de relação com o saber, com o outro e consigo mesmo. Historicamente, o xadrez competitivo associa-se ao que Carneiro *et al.* (2025) denominam

“Má Éris”, caracterizada por uma lógica de disputa centrada na eliminação do oponente, na hierarquização (de poder) dos sujeitos e na sobreposição intelectual como valor predominante.

Em contraposição a essa racionalidade, a proposta que será apresentada neste capítulo assume um compromisso ético-político com a democratização do acesso e, resolutamente, com a produção de subjetividades autônomas. O objetivo consiste na formação de aprendizes capazes de reconhecer-se como competentes para pensar, decidir e agir. O princípio da “deselitização” opera, nesse sentido, como ação intencional de enfrentamento às barreiras simbólicas que historicamente afastam crianças cujas vidas são marcadas pelo estigma da incapacidade cognitiva. Não se trata de detectar talentos para o rendimento esportivo ou quaisquer que sejam os propósitos, mas de viabilizar condições (objetivas e subjetivas) para que possam se desenvolver, compreender, atuar e vivenciar experiências formativas que ampliem as “margens” da cosmovisão.

Essa dimensão manifesta-se também na organização das relações pedagógicas. A mediação assume caráter dialógico, orientada pela escuta e pela recusa de práticas classificatórias. Nessa perspectiva, o jogo não é instrumento de controle, mas espaço de produção de sentidos (Carneiro, 2015; 2017). O erro no tabuleiro deixa de ser tratado como falha a ser punida para tornar-se um direito pedagógico, compreendido como hipótese legítima na construção do conhecimento.

Ao adotar a noção de “Boa Éris” (Carneiro *et al.*, 2025), reafirmamos a disputa como possibilidade formativa fundada na integridade da interação. Disputar, nesse sentido, significa confrontar ideias em um ambiente em que o respeito e a cooperação constituem aprendizagens tão relevantes quanto a construção do raciocínio lógico-matemático ou a elaboração da consecução tática. Logo, a dimensão ético-política redefine os próprios critérios de êxito da experiência, deslocando-os da vitória para a participação, do resultado para o processo formativo e da exclusão para a justiça cognitiva.

Para sustentar o compromisso ético-político que orienta a proposta que será discorrida ao longo do capítulo, faz-se imperativo romper no plano epistemológico com a concepção (tradicional) de transmissibilidade de conhecimento ou a perspectiva tecnicista de educação, segundo as quais a apropriação de saberes constituir-se-ia num exercício de assimilação racional de regras, fórmulas, informações e procedimentos de modo linear e com eficiência reprodutivista. Ambas reduzem o conhecimento enxadrístico a um repertório fechado de respostas corretas, negligenciando sua natureza complexa, cultural, filosófica, artística, imprevisível e relacional.

Essa ruptura epistêmica exige, preliminarmente, compreender a gênese do conhecimento numa perspectiva interacionista, segundo a qual o conhecimento não é inato (ou atávico) ao sujeito, tampouco reside exclusivamente nos objetos, mas emerge da interação (radical) indissociável

entre sujeito, objeto e solicitações do meio — leia-se contexto sociocultural — (Piaget, 1983; Becker, 1993; 1994; 2001). O saber enxadrístico é construído no encontro entre a criança, o tabuleiro, as peças e os outros jogadores, em um movimento contínuo de conscientização, ação e reflexão sobre as experiências formativas. Nesse sentido, conhecer não significa reproduzir informações, estratégias ou jogadas treinadas, mas atribuir sentido às situações vividas, interpretando problemas e formulando hipóteses, correlações sob as condições de incerteza do jogo. Além disso, implica conceber a educação física como subárea do conhecimento inscrita também nas linguagens e humanidades, consoante ao explanado no primeiro capítulo da obra.

Trata-se de uma noção epistemológica que refuta a visão da Educação Física como componente curricular escolar circunscrita ao desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras, ou mesmo voltada à saúde, ainda que esses acrescentamentos possam ocorrer de algum modo. Em vez disso, interpreta a subárea enquanto um campo de produção de sentidos, no qual os sujeitos se expressam, comunicam e interpretam o mundo por intermédio da linguagem do movimento, inscrita nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (Betti, 2013; Carneiro, 2012). Nesta direção, as práticas corporais deixam de ser compreendidas como fins em si mesmas ou como instrumentos de condicionamento e passam a ser reconhecidas como formas de linguagem, por meio das quais os sujeitos narram suas experiências, elaboram suas vivências e constroem modos próprios de existir e de se relacionar com o mundo. É neste campo simbólico e cultural que a Educação Física afirma sua especificidade pedagógica, constituindo-se como espaço privilegiado de interpretação, criação e partilha de sentidos.

Ao conceber as práticas corporais como linguagens, a Educação Física reconhece o movimento e suas (miríades) representações como formas legítimas de expressão simbólica e repleta de signos socioculturais (Daolio, 1995). Kunz (1994) destaca que o movimento humano não diz respeito apenas à execução mecânica, entretanto, corresponde a uma forma de diálogo com o mundo, carregada de intencionalidade, historicidade e significado. Betti (2009) reforça essa compreensão ao alegar que as práticas corporais constituem sistemas de comunicação, por meio das quais os sujeitos habitam, interpretam e compreendem a produção cultural.

É sob esse horizonte epistemológico que o xadrez se insere como manifestação de jogo (Huizinga, 2000; Freire, 2001; 2002; Scaglia, 2003; Carneiro, 2012; 2017; 2025), logo, um conhecimento historicamente situado e, portanto, uma expressão da linguagem do movimento, cujo ensino sê-lo-ia de responsabilidade (principal, mas não exclusiva) da Educação Física. Ainda que frequentemente compreendido, de forma reducionista, como uma prática exclusivamente cognitiva, o jogo mobiliza o corpo em sua dimensão intencional, perceptiva, estética e decisional, impelindo gestos, posturas, ritmos, tempos de espera e ações situadas no espaço (e no tempo subjetivo) do tabuleiro. O corpo que joga — e é jogado, segundo a exegese de Freire (2001;

2002) — não é um corpo ausente, mas um corpo que pensa, sente e (inter)age quando absorvido pela experiência lúdica, articulando movimento e linguagem de forma indissociável (Retondar; Santo; Carneiro, 2023).

Compreender o xadrez na qualidade de uma linguagem brincante implica reconhecê-lo como prática corporal que produz sentidos no encontro entre ação, regra e imaginação, à semelhança da perspectiva gnosiológica apregoada no ensaio geofilosófico idealizado por Carneiro, Vieira e Bronzatto (2025). À semelhança de outras manifestações da cultura corporal, o xadrez constitui-se como texto cultural passível de leitura, interpretação e ressignificação, especialmente quando mediado pedagogicamente a partir de uma perspectiva não linear, tampouco pautada na transmissibilidade da informação ou da execução técnica de uma operação lógico-matemática (Neira, 2011). Em outras palavras, ao situar o xadrez sob tal noção, reafirma-se seu estatuto epistemológico como conhecimento da Educação Física, fundamentado na compreensão do jogo como linguagem inscrita nas diferentes expressões da cultura corporal do movimento, na medida em que se constitui numa forma de conhecimento do corpo como lugar de produção simbólica (Carneiro, 2015; 2017). Dessa forma, o xadrez se demove de uma posição marginal ou instrumental e passa a integrar, de maneira orgânica, o conjunto de saberes que compõem a subárea, contribuindo para uma formação que articula cognição, sensibilidade, cultura e movimento.

Ao mover uma peça, a criança não apenas executa uma jogada observando as regras, mas enuncia uma intenção e dialoga com o outro. A aprendizagem não ocorre pela simples assimilação de conteúdos e informações, mas é mobilizada pela resolução de situações-problema que ensejam à criança pensar e justificar suas escolhas abstrativas ou decisões realizadas. Essa compreensão implica reconhecer as crianças como sujeitos epistêmicos, capazes de produzir cultura e saberes a partir de suas experiências brincantes (Sarmiento, 2003; 2005a; 2021; Campos; Ramos, 2022; Corsaro, 1997; 2009; 2011; Barbosa, 2021). Como destaca Reis (2022), as crianças não são apenas objetos de investigação ou destinatárias de práticas educativas, mas sujeitos que produzem sentidos, culturas e modos próprios de estar no mundo, exigindo do pesquisador e do educador uma postura de escuta sensível e abertura ao imprevisível. Os conhecimentos prévios não são obstáculos à aprendizagem formal, mas pontos de partida para a construção de novos sentidos e experimentações. O encontro-ensino desloca-se da lógica de correção para a lógica de mediação, na qual o educador atua como interlocutor qualificando o processo formativo.

Nesse contexto, o erro ocupa lugar central. Longe de ser interpretado como falha cognitiva, o erro tático é compreendido enquanto uma forma de comunicação inacabada, uma hipótese em processo de elaboração (abstrativa). Cada jogada considerada equivocada revela modos particulares de leitura do jogo e, por conseguinte, do mundo, com efeito, constituindo-

se um material fecundo para a mediação pedagógica. Assumir o erro como parte constitutiva da aprendizagem significa reconhecê-lo como processo aberto, provisório e permanente para a construção do conhecimento (Macedo, 1994). Na prática, não há jogadas definitivas nem compreensões finais, pois o sentido do jogo se transforma a cada interação. O conhecimento emerge da ação, refina-se no confronto com o outro e reconfigura-se continuamente no interior da experiência. Efetivamente, a noção epistemológica que sustenta nossa proposição de ensino redefine o próprio ato de conhecer como prática situada, relacional e humana.

Tal compreensão impõe inevitavelmente desdobramentos à organização do trabalho pedagógico. Se o conhecimento não é um dado estático a ser transmitido, mas uma construção viva, a definição do projeto (em sentido amplo) de ensino solicita uma ruptura com os modelos tradicionais de treinamento. É sobre essa exigência de coerência entre o modo de compreender o saber e o modo de ensiná-lo que se ergue a próxima dimensão. De tal modo que, tanto a definição do projeto quanto do objeto de ensino constituem-se como um exercício intencional de curadoria cultural e pedagógica, haja vista que a intencionalidade formativa da proposta em tela reside na formação humana e o meio privilegiado é a linguagem, portanto, o projeto didático não podê-lo-ia restringir-se à transmissão enciclopédica de repertórios do xadrez competitivo, com a memorização de jogadas, variáveis, ou diagramas teóricos complexos, conforme advertiu Grillo (2012), o ensino perde sua potência formativa quando reduzido a um treinamento técnico desvinculado da cultura e da experiência lúdica.

Fundamentado na perspectiva do xadrez como espaço de apropriação de saberes e constituição humana, compreende-se o conteúdo como mediação cultural. Ensinar xadrez, nessa acepção, não significa antecipar competências de alto rendimento ou selecionar talentos esportivos, mas possibilitar a apropriação do jogo como sistema simbólico aberto, tal e qual expõem Carneiro *et al.* (2025). O aprender emerge da ação lúdica, da experimentação e da atribuição de sentidos, sendo o conteúdo selecionado a partir de seu potencial comunicativo e interpretativo, em detrimento da prescrição de jogadas táticas e, em regra, abstratas, as quais tolhem a liberdade criadora e imaginativa, tão marcantes à(s) infância(s).

A organização didática estrutura-se em torno de dois campos articulados: os saberes do xadrez e os saberes do mundo mediados pela experiência do jogo. Os primeiros referem-se aos conceitos estruturantes da lógica interna, compreendidos como ferramentas culturais para a resolução de problemas. A geometria do tabuleiro, a movimentação das peças, o valor relativo das forças e a lógica do xeque-mate são apresentados como construções progressivas, vivenciadas em situações problematizadoras. Aprender xadrez significa, portanto, desenvolver a capacidade de planejar, antecipar consequências e tomar decisões em contextos de incerteza, aspectos centrais no potencial educativo do jogo. Os segundos, por sua vez, referem-se à cosmovisão e ao conjunto de

conhecimentos mobilizados pela linguagem brincante. O jogo configura-se como um texto cultural passível de múltiplas leituras, no qual as regras e as peças operam como signos que dialogam com a subjetividade das infâncias. Neste ponto, a planificação apropria-se da tese de Mascarenhas (2016), cuja premissa epistemológica preconiza a leitura das peças como arquétipos de histórias de vida, permitindo que a apresentação do jogo ocorra fazendo uso de uma narrativa simbólica.

O Rei e a Rainha são trabalhados não apenas como unidades de valor tático, mas como representações das figuras de cuidado e autoridade (pais, mães ou avós), permitindo às crianças projetar e elaborar, no espaço protegido do tabuleiro, sentimentos sobre proteção e perda. *Pari passu*, o Peão assume um papel central na identificação subjetiva dos estudantes. Discutido como metáfora da classe social e da coletividade, o peão representa a peça mais numerosa e aparentemente frágil, mas a única detentora do potencial de transformação radical (a promoção), condicionada ao avanço corajoso e estratégico. Complementarmente, o Cavalo e a Torre são associados, respectivamente, à potência vital e à solidez estrutural. Essa abordagem faculta que o aprendizado técnico do movimento seja acompanhado de um aprendizado ético sobre resiliência e cooperação, transformando o tabuleiro em um vetor de ressignificação de experiências existenciais, consoante a premissa formativa compreendida nos itinerários emulativos assinalados por Carneiro *et al.* (2025).

Nessa direção, o xadrez torna-se um mediador para a leitura da realidade, ao passo que as crianças, ao jogarem, são convidadas a interpretar conflitos, negociar estratégias, lidar com o insucesso, derrotas e vicissitudes emocionais, além de reconhecer limites e experimentar a possibilidade de mudança. O valor pedagógico repousa na articulação entre ludicidade, cognição e afetividade, permitindo que o sujeito produza conhecimento a partir da vivência situada, superando a simples reprodução de modelos preestabelecidos.

O que se espera que as crianças aprendam transcende, assim, o domínio tático. O objetivo reside na apropriação dos saberes enxadrísticos como linguagem capaz de nutrir competências para ler situações, comunicar intenções e justificar escolhas, analisando a relação peremptória entre decisão e consequência. O ensino almeja, portanto, o desenvolvimento do pensamento estratégico sem abdicar da dimensão ética, fomentando a capacidade de disputar sem eliminar o outro e de reconhecer-se como sujeito produtor de cultura e de sentidos à vida (Carneiro *et al.*, 2025; Baldi; Bronzatto, 2024).

Desse modo, a definição didática da proposta em questão reafirma que o conteúdo não é neutro. Ao selecionar e organizar os saberes a partir de sua potência formativa, o ensino desloca-se da lógica da performance para a lógica da experiência. Ensina-se xadrez não para formar enxadristas tecnicamente eficientes, mas para formar aprendizes que jogam, pensam, interpretam, ressignificam e transformam o mundo por intermédio da interação lúdica.

Se as dimensões anteriores definiram o porquê (ético-política), o como conhecemos (epistemológica) e o que ensinar (didática), a dimensão metodológica ocupa-se da materialização desses pressupostos na arquitetura da organização e na intervenção pedagógica. A operacionalização da proposta não se desenvolve a partir de uma sequência linear ou estanque de conteúdos, mas organiza-se como um sistema articulado de experiências, estruturado para garantir a progressão da complexidade do ensino e a coerência com a intencionalidade formativa.

Para conferir rigor à sistematização, a metodologia estrutura-se sob uma matriz que articula Eixos Epistemológicos (transversais a todo o processo) e Blocos Temáticos (unidades de organização curricular), totalizando 50 encontros formativos, os quais, por circunstâncias objetivas, serão denominados de aulas em alguns momentos, contudo, não na acepção tradicional do termo. Essa estrutura, inspirada em modelos contemporâneos de sistematização de propostas educacionais, faculta que o conhecimento seja pensado de forma espiralada, revisitando conceitos com níveis crescentes de complexidade e significação. Os eixos funcionam como linhas de força que atravessam todos os encontros formativos, afixando que a prática não se desvincule dos postulados teóricos estabelecidos. Definiram-se três eixos indissociáveis:

Narrativo-Simbólico (O Sentir e o Ressignificar): responsável pela mediação cultural do xadrez. Metodologicamente, materializa-se no uso de contação de histórias, na dramatização dos arquétipos das peças (Rei/Pai, Rainha/Mãe, Peão/Coletividade) e na exploração do tabuleiro como espaço de representação de conflitos. Este afiança que o acesso à técnica seja sempre precedido e acompanhado pela atribuição de sentido pessoal.

Eixo Heurístico-Problematizador (O Pensar e o Investigar): responsável pela apropriação da lógica interna do jogo. Afastando-se da instrução direta e memorística, dedica-se a operacionalizar a resolução de situações-problema. Trata-se de encontros cujo teor suscite desafios às crianças, consequentemente, ensejando a formulação de hipóteses e vislumbre de consequências, por efeito, conseguem justificar suas tomadas de decisão, consolidando o xadrez como linguagem metacognitiva.

Eixo Ético-Relacional (O Agir e o Conviver): responsável pela dimensão axiológica e política, coloca-se transversalmente aos demais. Ocupa-se da mediação de conflitos, das construções coletivas, das noções e condutas éticas frente às regras e do cultivo do exercício da “Boa Éris”. Metodologicamente, expressou-se nas dinâmicas de cooperação, nos rituais de cumprimento e na análise crítica das relações de poder representadas e manifestas no (ambiente de) jogo. A materialização desses eixos no tempo cronológico da intervenção sucede sob uma organização em blocos temáticos progressivos, conforme se observa a seguir:

Bloco I — Iniciação e Aproximação Lúdica

O trabalho pedagógico inicia-se com a sensibilização corporal e espacial, evitando a apresentação abstrata das regras. Priorizaram-se os “jogos pré-enxadristicos” e as dinâmicas corporais que oportunizam às crianças vivenciar o tabuleiro em escala real. O objetivo formativo consiste em fomentar imersões e contatos com o jogo — uma espécie de perscrutação experimental —, assim como promover a compreensão física do espaço, preparando o terreno para as experiências imaginativas e/ou inventivas, em função da ambientação a que o fenômeno lúdico adjudica.

Bloco II – Saberes Enxadristicos Fundamentais

Neste momento, realiza-se a sistematização da gramática do jogo. O foco recai sobre a movimentação específica das peças, as regras de captura e as noções estruturantes de xeque e xeque-mate. A perspectiva didática conserva a coerência com o eixo simbólico, apresentando cada peça não apenas por sua função tática, mas por sua representação arquetípica, de modo que a técnica não se desvincule da narrativa.

Bloco III – Xadrez e Cognição

Com o domínio dos rudimentos do jogo, o trabalho pedagógico avançou na direção do aprofundamento heurístico. As intervenções e disparadores metodológicos concentram-se na resolução de problemas táticos, evocação da memória, cálculo ou projeções de variantes e antecipação de jogadas. Os encontros ensejam a descoberta, com o intuito de que o erro seja tratado como hipótese de investigação, fundamental para o refinamento do pensamento estratégico e o processo abstrativo, consoante o supramencionado.

Bloco IV – Xadrez e Cultura Lúdica

Na continuidade do processo formativo, expanda-se a experiência do tabuleiro para outras linguagens artísticas e culturais. Os encontros e disparadores pedagógicos ensejam a apreciação de gêneros cinematográficos, canções e outras expressões culturais-artísticas. Ademais, propõe a elaboração de narrativas, dramatizações e criações de artes visuais (desenho, caricaturas, pintura, escultura, gravura, fotografia, design e grafite, dentre outras). O propósito consiste em consolidar a percepção do xadrez como patrimônio cultural, permitindo que as crianças se expressem sobre o jogo valendo-se de múltiplas linguagens.

Bloco V – Xadrez em Conexão

Neste momento da proposição, o trabalho pedagógico se demove para o universo virtual (xadrez on-line), viabilizando a experimentação brincante em outra dimensão e espaço-tempo,

na medida em que faculta a experimentação enxadrística explorando a acessibilidade e a rapidez do ambiente digital, e ocasionando transposição cultural, pois se joga com pessoas de diferentes partes do mundo; ferramentas e “artefatos” virtuais; outra gramática comunicacional; e outras maneiras de socialização (comunidades virtuais). Além disso, organizam-se disputas entre os(as) aprendizes de modo presencial e remoto (leia-se virtual). Tem-se, além disso, a partilha dos saberes produzidos e ressignificados. Em outros termos, apresenta-se o cotejamento das experiências de aprendizagem (ciclo avaliativo) para a comunidade escolar.

Para facilitar a visualização da arquitetura pedagógica adotada, a Figura 1 sintetiza a articulação transversal entre os eixos epistemológicos e a progressão cronológica dos blocos temáticos.

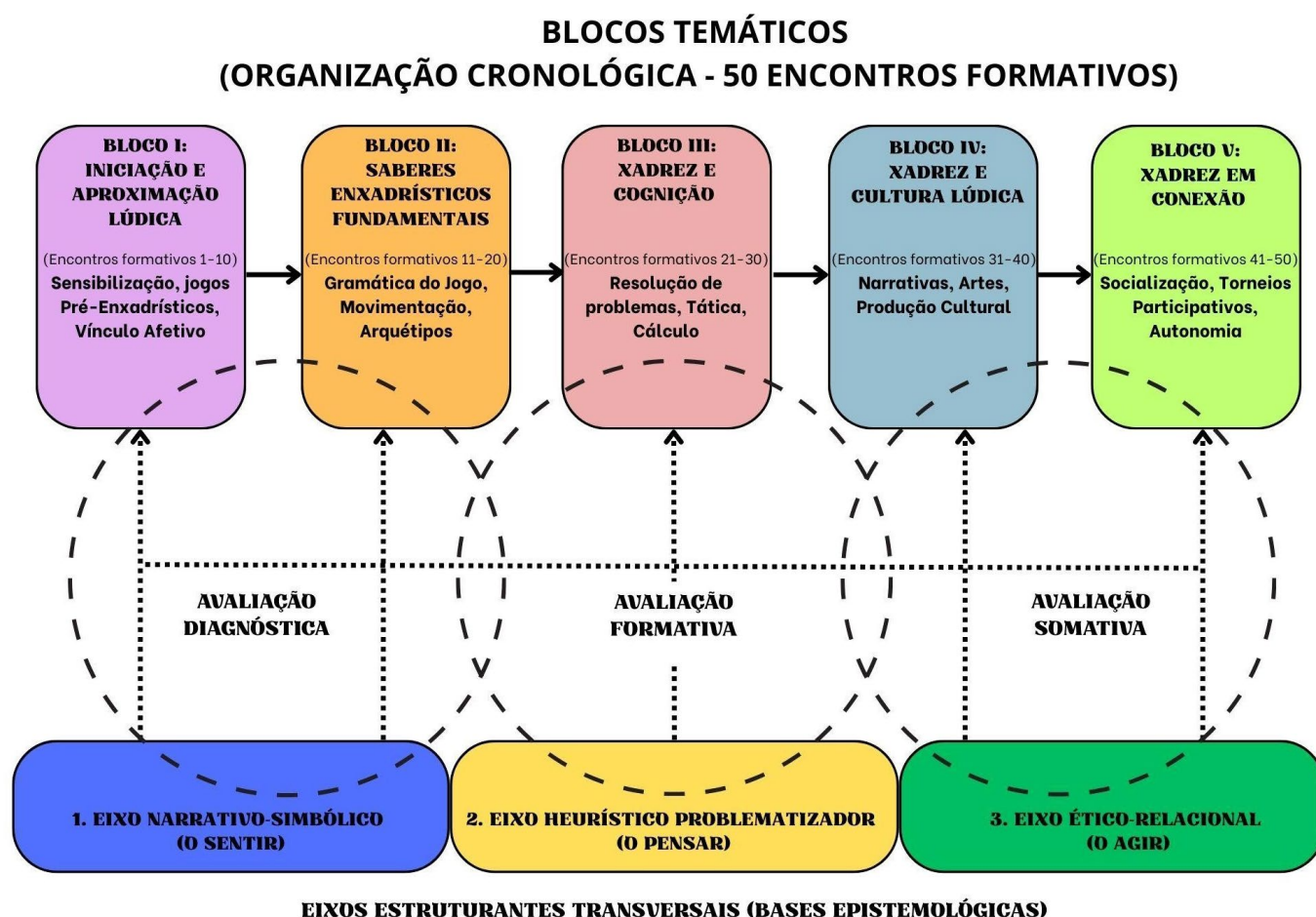


Figura 1 - Arquitetura Modular e Eixos Estruturantes da Proposição Pedagógica

Fonte: Elaboração própria (2026).

A arquitetura pedagógica em tela ratifica a premissa de que a proposição se sedimenta como um constructo indissociável das demandas formativas imanentes às infâncias. Sua sistematização desvela uma simetria epistemológica e um rigor planificador de natureza singular, atributos perenes à viabilização de um trabalho pedagógico que suscite a atribuição de sentidos, fomenta o discernimento crítico e consolide preceitos humanísticos. Sob este viés, se o arcabouço didático-metodológico institui o paradigma teleológico das intervenções docentes, a matriz

epistemológica, em contrapartida, provê a sustentação teórico-substantiva do agir pedagógico. *Pari passu*, a dimensão avaliativa viabiliza a aferição e os indicadores (sob as perspectivas objetiva e subjetiva) dos processos e experiências de aprendizagem, com o fito de ensinar a eclosão de uma consciência ético-política voltada à plenitude da cidadania.

Visando facultar ao leitor o escrutínio das Matrizes Epistemológicas atinentes a cada eixo estruturante — em consonância com a sistematização de Azevedo (2024) —, em sua tese doutoral, delinearam-se quadros sinópticos que pormenorizam o teor de nossa proposição. Privilegiou-se a formulação dos eixos em estrita observância à tríade dimensional dos conteúdos escolares, a saber: as vertentes conceitual (fatos e princípios), procedimental (métodos e técnicas) e atitudinal (valores e normas). Tal arquitetura organizacional materializa o deslocamento paradigmático do enxadrismo, transpondo-o de uma acepção estritamente técnica-instrumental para o patamar de um itinerário formativo humanizador, consubstanciado em uma práxis teleologicamente orientada à emancipação integral das infâncias.

Quadro 1 – Composição Epistemológica do Eixo Narrativo-Simbólico

EIXO ESTRUTURANTE I		NARRATIVO-SIMBÓLICO	
TEMPORARIEDADE		Transversal (Ênfase nos Blocos I e II: Encontros de 1 a 20)	
OBJETIVOS		Promover a apropriação afetiva do jogo, transformando peças abstratas em personagens vivos e o tabuleiro em território de significação pessoal.	
DIMENSÃO CONCEITUAL		• Arquétipos do Jogo: O Rei como figura de cuidado (Pai), a Dama como potência (Mãe), o Peão como coletividade. • História e Mito: A lenda de Sissa, a origem da guerra no tabuleiro (Chaturanga). • Linguagem: O vocabulário enxadrístico não como técnica, mas como narrativa (o 'xeque' como aviso, não como ameaça).	
DIMENSÃO PROCEDIMENTAL		• Contação de Histórias: Introdução de cada peça por meio de fábulas e narrativas míticas. • Dramatização: Vivência do "Xadrez Humano" e teatro com monólogos, peças e uso de fantoches/dedoches para dar voz às narrativas. • Confecção de Materiais: Produção artesanal de peças e tabuleiros personalizados (desenho, argila), permitindo a autoria da criança sobre o objeto de jogo.	
DIMENSÃO ATITUDINAL		• Imaginação Criadora: Valorização da fantasia como etapa anterior à abstração lógica. • Pertencimento: Construção de vínculo afetivo com o jogo (as minhas peças, meu tabuleiro). • Sensibilidade: Percepção do jogo como obra de arte e expressão cultural.	

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 – Composição Epistemológica do Eixo Heurístico-Problematizador

EIXO ESTRUTURANTE II	HEURÍSTICO-PROBLEMATIZADOR
TEMPORARIEDADE	Transversal (Ênfase nos Blocos II e III: Encontros de 11 a 30)
OBJETIVOS	Desenvolver o pensamento estratégico e a autonomia intelectual por meio da resolução de problemas, superando a memorização passiva de regras.
DIMENSÃO CONCEITUAL	• Lógica do Jogo: Noções de espaço, tempo e força material. • Tática e Estratégia: O xeque-mate como construção lógica; padrões de ataque e defesa. • Metacognição: Compreensão dos próprios processos de pensamento e tomada de decisão.
DIMENSÃO PROCEDIMENTAL	• Resolução de Situações-Problema: Uso de diagramas e posições pré-montadas (tabuleiros parciais) para desafio tático. • Pedagogia da Pergunta: Mediação docente baseada em questionamento ("O que acontece se...?") em vez de instrução direta. • Análise de "Erros": Utilização do tabuleiro mural para revisão coletiva de jogadas, tratando o erro como hipótese de investigação.
DIMENSÃO ATITUDINAL	• Resiliência Intelectual: Persistência diante de problemas complexos. • Autocrítica: Capacidade de reconhecer o erro sem frustração desmedida. • Controle da Impulsividade: Hábito de "pensar antes de agir" (tocar na peça).

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 – Composição Epistemológica do Eixo Ético-Relacional

EIXO ESTRUTURANTE III	
ÉTICO-RELACIONAL	
TEMPORARIEDADE	Transversal (Ênfase nos Blocos IV e V: Encontros 31 a 50)
OBJETIVOS	Extrapolar os muros da sala de aula, utilizando o xadrez como elo intergeracional (famílias) e ferramenta de convivência comunitária (clube e torneios), promovendo a “Boa Éris”.
DIMENSÃO CONCEITUAL	• A Regra como Contrato Social: Entendimento de que a regra protege a igualdade de condições não é apenas imposição. • Alteridade: O adversário como parceiro indispensável para o jogo. • Cidadania: Noções de justiça, arbitragem e honestidade intelectual. • Xadrez Social: Compreensão do jogo como linguagem universal que conecta pessoas de diferentes idades, gêneros e origens. • A Regra como Contrato: Entendimento de que o torneio é uma celebração das regras compartilhadas e não apenas uma disputa. • Cultura do Pertencimento: O “Clube de Xadrez” como espaço de identidade coletiva e acolhimento. • Alteridade: O adversário como parceiro indispensável para a existência do jogo.
DIMENSÃO PROCEDIMENTAL	• Rituais de Convivência: O aperto de mão obrigatório (olho no olho) antes e depois das partidas. • Gestão Democrática: Construção coletiva das “Leis da Sala de Xadrez” e assembleias para resolução de conflitos. • Jogos Cooperativos: Modalidades de xadrez em duplas ou equipes, exigindo negociação e consenso para o lance. • Torneios Internos (Festival): Organização de eventos nos quais o foco é a participação massiva, e não a eliminação (uso de sistema suíço ou festivais de troca). • Xadrez em Família: Atividades estruturadas para a criança ensinar os pais/avós a jogar (inversão do papel docente). • Clube de Xadrez: Criação e gestão de um espaço-tempo (recreio ou contraturno) gerido pelos estudantes para a prática livre.
DIMENSÃO ATITUDINAL	• Respeito Mútuo: Saber ganhar com humildade e perder com dignidade. • Solidariedade: Apoio aos colegas com dificuldades (monitoria entre pares). • Hospitalidade: Acolher a comunidade externa no espaço escolar com generosidade. • Protagonismo: A criança assume a postura de organizadora, árbitra e ensinante. • Fair Play Comunitário: Celebrar a vitória do outro como sucesso do evento coletivo; saber ganhar com humildade e perder com dignidade.

Fonte: Elaboração própria.

Se a proposição pedagógica defendida nesta obra subverte a lógica tecnicista ou instrucionista do ensino do xadrez, o pressuposto avaliativo deve, imperativamente, alinhar-se a tal paradigma, rompendo com tradições classificatórias e excludentes dos exames. Nesta abordagem, o ato de avaliar não se pauta pela vitória no tabuleiro ou pela memorização mecânica de aberturas, métricas típicas de uma visão utilitarista. Distanciamo-nos radicalmente da “cultura do exame”, que, segundo Luckesi (2011), opera mediante uma lógica de verificação estática centrada na nota, para assumir a avaliação como o ato de aferir a experiência de aprendizagem. De acordo com o aludido autor, investigar a aprendizagem transcende a atribuição de notas; trata-se de um diagnóstico profundo de todo o processo formativo. A avaliação, portanto, funciona como um indicador da qualidade das interações e apropriações, tanto para o aprendiz quanto para o docente.

Em outros termos, perscruta-se se a proposta formativa consubstancia-se, efetivamente, em uma *práxis* dotada de densidade axiológica e cognitiva, ou se permanece circunscrita à reiteração mecânica de protocolos e à reprodução acrítica de conteúdos. No escopo da diagnose da aprendizagem, a postura docente abdica da dicotomia classificatória entre aptidão e inaptidão para assumir uma perspectiva fenomenológica, acolhendo a manifestação da realidade em suas dimensões objetivas e subjetivas, a fim de viabilizar intervenções de natureza construtivo-emancipatória. Caso não se verifique a mobilização cognitiva por parte do aprendiz, a avaliação transmuda-se em dispositivo heurístico de reorientação da ação pedagógica, despojando-se de qualquer caráter sancionatório ou punitivo. Configura-se, por conseguinte, como um exercício de alteridade amparado pelo rigor científico, cujo escopo primordial reside na qualificação processual em detrimento da exclusão sistêmica do indivíduo. Sob essa ótica, o ato avaliativo transcende o mero juízo de valor sobre o discente para aferir a fidedignidade do vínculo dialético estabelecido entre o sujeito, o objeto do saber e sua própria subjetividade.

Nesta acepção, o ato avaliativo sobrepuja o caráter meramente burocrático da verificação somativa para converter-se, em consonância com a perspectiva de Hoffmann (2014), em uma *práxis* mediadora e investigativa. Sua dimensão formativa reside na intencionalidade de regular o ensino e potencializar a aprendizagem *in cursu*, viabilizando intervenções pedagógicas tempestivas. Ressalte-se que, tal e qual os blocos temáticos não se processam de forma estanque, mas, sim, em uma dinâmica fluida e interconectada, o processo avaliativo opera sob idêntica lógica de indissociabilidade. A temporalidade avaliativa é imanente ao cotidiano pedagógico; ela dilui-se na diacronia dos encontros, materializando o que Perrenoud (1999) denomina regulação das aprendizagens. Para o referido autor, a avaliação não constitui um fim em si mesma, mas um mecanismo de orientação do processo pedagógico.

Regular a aprendizagem implica a constante recalibragem do projeto formativo em sua dimensão didática e em tempo real, provendo, na iminência da interação, subsídios imprescindíveis à superação dos desafios. A regulação atua, portanto, nos estratos mais profundos da construção

do saber. Sob essa ótica, o propósito avaliativo transcorre na fluidez da atividade, transmutando o erro — outrora concebido como falha punível — em hipótese heurística fundamental à arquitetura do conhecimento. Por conseguinte, a avaliação assume uma natureza ontologicamente contínua, processual e longitudinal, acompanhando o itinerário formativo e a singularidade dos ritmos de apreensão do real, em detrimento de recortes episódicos ou pontuais constatações fenomênicas.

Sublinhe-se, à guisa de introdução, que os recursos metodológicos descritos não se confundem com o fenômeno avaliativo *per se*. Eles constituem suportes da ação mediadora por intermédio dos quais a avaliação se concretiza, sob uma perspectiva crítica e emancipatória. Em alinhamento com a proposição de Depresbiteris e Tavares (2009), adotou-se a multiplicidade de instrumentos para viabilizar que os aprendizes decodificassem e ressignificassem seu modo de estar no mundo. A dialogicidade constitui o eixo ordenador, manifesta na tessitura dos debates e nas expressões das subjetividades infantis. Durante a dinâmica dos tabuleiros, a inquirição docente não visava à constatação do acerto, mas à exegese do pensamento do discente, desvelando se a ação decorria de uma deliberação estratégica ou de uma execução aleatória.

A verbalização de intencionalidades ou estratégias oferece indícios substantivos sobre a apropriação do saber; em contrapartida, a ação aleatória sinaliza a premência de novas inflexões reflexivas. Os diálogos operam, portanto, como indicadores do processamento lógico e afetivo — consubstanciando, com efeito, a materialidade de uma elaboração conceitual idiossincrática. A referida noção revela-se congruente com a exegese de Hoffmann (2014), cuja premissa compreende a avaliação como uma práxis ética e mediadora. Esse postulado firma um compromisso com a inteligibilidade dos processos singulares e com a superação das lógicas classificatórias que, historicamente, engendram a exclusão na tessitura escolar.

Entretanto, ante a compreensão de que o xadrez transcende a mera racionalidade instrumental para tangenciar dimensões subjetivas, preconiza-se o “Diário de Emoções” — dispositivo cuja nomenclatura deve ser pactuada de acordo com a autonomia simbólica dos aprendizes. Ao encerramento das sessões, as crianças são fomentadas a objetivar, fazendo uso de uma gramática própria, seja ela escrita ou imagética, suas representações e questões. A exegese desses registros permite ao docente o acesso às camadas tácitas da dinâmica pedagógica: a angústia diante do insucesso, o entusiasmo da descoberta ou as instabilidades frente à alteridade, ao imprevisto e às inquietações. A prospecção desses documentos revela-se precípua para depreender a adesão ao “estado de jogo” e mediar os conflitos inerentes ao coletivo, afiançando que o tabuleiro se consolide como um espaço da materialidade lúdica, em oposição a uma atividade de natureza coercitiva ou protocolar.

Considerando que a aprendizagem se consubstancia na corporeidade, a dramatização se constrói como um potente dispositivo de aferição da aprendizagem. A representação cênica

da movimentação das peças, associada a metáforas do cotidiano, possibilita observar o nível de decodificação do mundo para os aprendizes. A explicação corporal — exemplificada pela analogia entre o deslocamento do Rei e a marcha de um ancião, ou a Torre como figura de salvaguarda territorial — revela uma apropriação semântica e uma capacidade de ressignificação simbólica que extrapola os processos mecânicos de compreensão de regras. De modo análogo, a produção de canções e paródias, nas quais os discentes possam expor o xadrez aos pares, traduz evidências de domínio: a habilidade de transcodificar a complexidade em linguagem acessível denota a apropriação efetiva do saber.

A incidência avaliativa deve se voltar, primordialmente, à dimensão conativa do jogo, expressa pelo desejo de jogar, pela autonomia e pela dinâmica empregada na organização do espaço e dos materiais, assim como pela disposição em compartilhar estratégias e pela conservação voluntária na atividade. Ademais, a incorporação de elementos da cultura lúdica ao tabuleiro permite inferir o alcance dos objetivos pedagógicos sem recorrer à mensuração de performances técnicas, mas mediante a observação contínua das relações que as crianças estabelecem com o saber, com a cultura de pares e com o próprio desejo de aprender jogando.

É oportuno ressaltar que a avaliação não deve recair unilateralmente sobre a criança, mas constituir-se, simultaneamente, como um rigoroso exame da própria docência. Quando o dispositivo didático-metodológico não apresenta inteligibilidade, a suspeição deve voltar-se para o trabalho pedagógico. Entende-se, assim, que as lacunas de aprendizagem não denunciavam apenas dificuldades de aprendizagem, mas, por via de regra, fragilidades na transposição didática. Logo, o ato avaliativo deve funcionar como uma bússola para a reorientação dos processos formativos.

Convém notar que a avaliação, longe de ser um veredito sobre a criança, constitui-se como um escrutínio da própria docência. Se o trabalho pedagógico não se faz inteligível, conjectura-se a necessidade de revisão da atuação docente, compreendendo que o silêncio ou a dúvida do aprendiz podem sinalizar rupturas na transposição didática. Desse modo, o exercício avaliativo assume o papel de guia para o ajuste e o aprimoramento dos encontros formativos. Nesse horizonte conceitual, quando a avaliação valoriza a pergunta em detrimento da exclusividade da resposta, quando o erro é acolhido como hipótese, e não como falha, e quando o adversário é reconhecido como parceiro, o tabuleiro deixa de ser um reduto de pretensões individuais e converte-se em um território de encontro.

Essa transição será evidenciada no capítulo seguinte. Ao concluir a obra, os autores apresentam vivências e narrativas infantis, que testemunham os vestígios formativos da proposta aqui delineada em seu contexto original.



4. À GUISA DE (IN)CONCLUSÃO

Ao longo das reflexões tecidas nesta obra, reiteramos a premência de um deslocamento paradigmático: um duplo movimento de desterritorialização e restituição. Trata-se de desvencilhar o xadrez do *locus* simbólico que historicamente o cristalizou — um espaço de distinção sociopolítica, elitismo e exclusão, cujas fronteiras se apresentavam delimitadas *a priori* e sujeitas a rigorosa vigilância normativa — para devolvê-lo ao seu estatuto ontológico de jogo e de constituinte da condição humana.

Nessa perspectiva, o xadrez abdica de sua condição de enclave aristocrático, resguardado por herméticos códigos de pertencimento, para converter-se em um espaço de alteridade, franqueado à habitação das infâncias. Torna-se um domínio permeável às indagações, aos gestos inventivos e às presenças idiossincráticas das crianças. O fascínio ontológico do jogo não mais reside na exegese técnica de seu aparato normativo, mas na potência transformadora que emerge quando ele deixa de ser um objeto exterior e reificado para transmutar-se em vivência intersubjetiva — um campo de existência e de produção simbólica. É precisamente nesse gesto de devolução que o xadrez recupera sua condição de território vivo, reconfigurando-se dinamicamente a cada nova subjetividade que se propõe a habitá-lo.

Sob o amparo desses fundamentos sócio-históricos e gnosiológicos, consubstanciou-se nossa proposição pedagógica, articulada em uma tríade axiomática: a materialidade do jogo em sua potência sensível; as infâncias enquanto territórios de (re)invenção cultural; e a apropriação do saber como vetor de uma formação humana integral. Essa proposta exprime-se mediante uma linguagem brincante, que reconhece na experiência lúdica uma forma legítima de habitar, entender e ressignificar o mundo.

Contudo, a validade de um constructo não se exaure na coerência interna de sua formulação. Reside no encontro fenomênico a legitimação ou o ocaso da teoria; no horizonte da experiência, as premissas são tensionadas e, acima de tudo, reinventadas. No âmbito de uma instituição de educação não escolar, a proposição percorrida nesta obra enfrentou seu exame de realidade. Foi ali, na imanência do cotidiano infantil, que o xadrez despiu-se da abstração para assumir o estatuto de fenômeno vivo. Seria, inclusive, uma incongruência intelectual sustentar uma tese de gênese situada sem evidenciar os lastros de sua aplicabilidade. Logo, apresentar, neste fechamento, os vetores que ratificam sua congruência pedagógica e contextual — pautada na agência das infâncias para as quais foi idealizada — confere ao texto densidade ontológica e oferece substrato para que a proposta reverbere em novas geografias formativas.

Dessa forma, a presente (in)conclusão propõe-se a dar visibilidade aos sinais da proposição pedagógica em ato, facultando ao leitor uma proximidade ética com as infâncias que

aqui ganham voz. Mais do que exibir vestígios contextuais, o intuito consiste em inocular uma interlocução sensível, na qual as infâncias traduzidas nesta obra possam, enfim, ressoar em sua plenitude. Iniciamos, assim, por uma iconografia que sintetiza a atmosfera do projeto formativo:



Figura 1: O território intrigante em múltiplas mãos: composição artística de vivências enxadrísticas.

Fonte: Acervo do trabalho pedagógico. Imagem elaborada a partir de um compilado de fotografias das crianças, editadas em formato cartoon para preservação de suas identidades. Alguns desenhos presentes no muro são produções autorais das crianças participantes, e a frase superior corresponde à transcrição de narrativa infantil produzida no contexto da experiência pedagógica.

Quando uma criança alega, com surpresa e espanto diante de si mesma: “[eu] não sabia que eu podia saber isso⁷”, o que se descortina, para além da apreensão de um conteúdo específico, é o colapso de uma crença limitante. O “não sabia que podia saber” denuncia a existência prévia de uma interdição simbólica; revela que, até então, o conhecimento não se apresentava como um direito, mas como um território de acesso restrito. O xadrez, ao tornar-

⁷ A grafia das enunciações apresentadas em destaque foi preservada em sua integralidade, tal como produzida pelas crianças. Essa escolha fundamenta-se no reconhecimento das infâncias como instâncias produtoras de cultura, cujos registros expressam modos singulares de significar e de se apropriar da linguagem. Portanto, a manutenção da forma original não decorre de um descuido normativo, mas de um imperativo ético que respeita a integridade do sujeito e sua legítima autoria sobre a própria experiência.

se inteligível e acessível, operou como uma experiência de restituição. A criança não apenas assimilou um novo saber; ela reconheceu, na própria subjetividade, a potencialidade de conhecer. Neste instante, não foi apenas o universo enxadrístico que se expandiu: foi o próprio sujeito que se deslocou em relação às suas fronteiras internas.

O reconhecimento, no entanto, não se processa sem tensão. Ao descobrir-se capaz, quem joga confronta-se com o olhar social que, historicamente, lhe negou essa condição. É nesse ponto que emerge a afirmação contundente: **“jogar xadrez é faciu demais, o dificiu é as pessoas acreditar que eu sei. Porque eu sei.”** Há, nessa enunciação, uma elaboração de impressionante densidade. Percebe-se, nesse relato, que a dificuldade não reside na complexidade intrínseca da prática enxadrística, mas na arquitetura simbólica que regula o reconhecimento. O obstáculo, portanto, transcende a dimensão cognitiva para revelar-se como uma barreira de ordem social. O arremate final — **“Porque eu sei.”** — excede a simples constatação: trata-se de um manifesto de soberania epistemológica. Ao proferi-lo, quem enuncia não solicita autorização; institui um lugar.

A referida mudança de perspectiva reconfigurou, inclusive, a própria estrutura da relação pedagógica. Na esfera do jogo, as hierarquias que organizam o mundo adulto perdem sua estabilidade ontológica. O saber abdica do monopólio para transmutar-se em bem acessível. Quando quem joga assegura, com orgulho incontido: **“hoje é o dia mais legal, eu ganhei do professor”**, sua narrativa não se restringe a uma vitória circunstancial; trata-se da vivência concreta de uma igualdade simbólica. No tabuleiro, a autoridade não é tributária da idade, do título ou da posição institucional, mas forjada na imanência da própria partida. Ao vencer, o sujeito da infância experimenta não a inversão de uma hierarquia, mas a sua suspensão radical. Em outras palavras, vivencia o despertar da “Boa Eris”: aquela disputa que, longe de apartar, institui a nobreza do esforço comum e a beleza do reconhecimento mútuo entre iguais.

Nesse processo, o prazer revela-se como elemento estruturante. **“eu amo jogar xadrez, ainda mais quando eu ganho”**, profere uma voz infantil, afiançando não apenas o gosto pelo jogo, mas o vínculo afetivo que com ele se estabeleceu. Tal afeto direciona-se ao êxito, mas contempla, sobretudo, a fruição de participar, de pensar e de existir naquele espaço de significação.

Contudo, o universo enxadrístico revelou-se ainda mais vasto, constituindo-se como campo de imaginação, de dramatização e de invenção de si. Ao exprimir: **“eu amei brincar de teatro. Eu fui a rainha, é claro!”**, quem enuncia apresenta o gesto de apropriação cultural em sua forma mais vibrante, habitando o campo simbólico. Houve, ali, o tensionamento do limite entre a regra e a fabulação, fazendo da peça uma extensão de si. Ao investir-se como Rainha, o sujeito da infância experimentou simbolicamente uma posição de centralidade, valor e potência. Em um cenário social no qual, amiúde, essas existências ocupam lugares marcados pela invisibilidade

ou pela subestimação, ser Rainha — ainda que na suspensão subjetiva do estado de jogo — constitui-se como uma experiência concreta de reposicionamento simbólico. Trata-se da vivência de ser aquela que decide, que se move com amplitude e que é reconhecida em sua força. Esse gesto revela o xadrez como um território de elaboração ontológica, no qual não apenas se assimilam movimentos, mas se ensaiam novas formas de existir, produzindo sentidos sobre a própria dignidade e o lugar no mundo.

Quando quem joga relata: **“O xadrez hoje me fez sentir saudade do meu pai, faz muito tempo que eu não vejo ele”**, evidencia-se que o tabuleiro revela sua potência como dispositivo de memória e elaboração simbólica. Nesse instante, o xadrez desloca-se de sua condição de estrutura lógico-formal para operar como linguagem afetiva, instituindo um espaço no qual a ausência pode ser sentida, nomeada e, de algum modo, metabolizada. Ao habitar esse território de subjetivação, o pequeno autor não interage com peças abstratas, mas com figuras que condensam e evocam a densidade das relações vividas. O Rei — cuja existência ordena a dinâmica do jogo e cuja proteção mobiliza o conjunto das peças — ressoa como arquétipo de referência, autoridade ou cuidado, aproximando-se, na esfera simbólica, da imagem paterna ou de outras alteridades significativas. Desse modo, o tabuleiro converte-se em uma cartografia sensível, na qual vínculos, lacunas, proteções e vulnerabilidades podem ser encenados, revisitados e ressignificados.

O movimento de apropriação não permaneceu restrito aos muros da instituição; ele atravessou suas fronteiras e alcançou o recôndito familiar, como revela o depoimento de quem exclamou: **“Eu tentei ensinar minha mãe, mas ela não tem paciência”**. Nessa tentativa, inscreve-se muito mais do que a frustração diante da recusa ou da dificuldade do outro; afirma-se, sobretudo, o gesto de partilha e a emergência de uma nova posição simbólica. Ao propor o ensino, o sujeito desloca-se do lugar tradicionalmente atribuído àquele que apenas recebe o saber e passa a ocupar a posição de quem introduz o outro em um universo de significados. O xadrez, nesse contexto, atua como mediador de relações — uma linguagem por meio da qual as infâncias reinscrevem a si mesmas no interior de suas próprias redes afetivas e sociais, reivindicando um novo status de protagonismo intelectual perante os seus.

A experiência formativa estende-se, ainda, a uma dimensão onírica: **“esse final de semana eu assisti uma série de xadrez [...]. Um dia eu vou ser igual a menina da série”**. O que se anuncia é a expansão do campo do possível. Há, nesse gesto, uma ressonância com a operação mais potente do jogo: a promoção. O peão, partindo da posição mais restrita e sob risco constante, ao atingir a última casa, rompe o limite de sua condição inicial. Não se trata de negar a gênese, mas de afirmar a plasticidade do destino. O xadrez, nesse instante, configura-se como linguagem de futuro — uma região na qual a criança experimenta a possibilidade de não estar fixada de antemão, podendo tornar-se, enfim, quem desejar.

Os indicativos retratados no teor das narrativas permitem afiançar a assertividade empírica das bases epistemológicas que sustentam a proposição em questão. A primeira delas refere-se ao reconhecimento da condição originária do xadrez como jogo: não como instrumento subordinado a finalidades externas, tampouco como recurso mobilizado para alcançar aprendizagens previamente delimitadas, mas como linguagem em si — um encontro simbólico que se realiza no próprio ato de jogar. Nessa perspectiva, o jogo não opera como meio, mas como território de produção de sentidos. É precisamente por sua natureza lúdica que ele instaura um espaço no qual as crianças experimentam, inventam, arriscam e forjam modos próprios de relação com o mundo. Sua potência não reside em uma suposta eficácia funcional para o desenvolvimento de competências, mas na capacidade de suspender a literalidade do real e abrir fendas para o exercício da liberdade e da inventividade humana.

A segunda base, por sua vez, oportunizou adentrar a dimensão ética do reconhecimento, na qual a criança é concebida como sujeito epistêmico pleno. Os enunciados infantis ratificaram que o acesso aos saberes enxadrísticos configurou-se como um ato de justiça cognitiva, rompendo com os estigmas que, historicamente, interditam certas infâncias de acessar campos de conhecimento complexos. Esta apropriação permitiu que os pequenos jogadores se inscrevessem no patrimônio cultural comum, transformando a prática pedagógica em um genuíno encontro entre pares. Nele, a autoridade pedagógica dilui-se na imanência do jogo, permitindo que o xadrez deixe de ser um conteúdo técnico ou estático para tornar-se uma via de emancipação e de ressignificação social.

Finalmente, ao conceber o xadrez como uma linguagem brincante viva, as experiências formativas permitiram que o conhecimento técnico fosse transmutado em matéria cultural. Essa abordagem humanística devolveu à criança o direito à liberdade estética — o direito de “brincar com o sério”. O jogo, portanto, deixa de ser um sistema fechado para atuar como um dispositivo mediador entre as exigências do pensamento abstrato e a dinâmica vibrante da cultura de pares. Nessa dialética, a criança descobre que a validade de um saber complexo reside na capacidade de ser compartilhado, negociado e ressignificado coletivamente, transformando o xeque-mate em um evento narrativo comum.

Em que pese o otimismo das narrativas aqui colhidas, esta obra apresenta-se não como prescritiva, mas como proposição aberta. Ela habita o processo e a relação, transfigurando a prática pedagógica de um modelo rígido em um acontecimento vivo. Ao sustentar esse campo sensível, permitimos que a criação das crianças inaugure novos sentidos, revelando um deslocamento fundamental: o xadrez deixou de ser um conteúdo alheio para afirmar-se como experiência de direito e pertencimento. Como proposição, recusa-se o encerramento em fórmulas definitivas, oferecendo-se como uma possibilidade que se renova a cada partida, sustentada pela ética da escuta e pela radicalidade do encontro.

O propósito que atravessou as páginas desta obra situou o xadrez como um autêntico território de liberdade para a criança — um espaço pelo qual mover as peças significa, sobretudo, deslocar os limites do possível. No tabuleiro, as infâncias não apenas jogam; elas ensaiam novas formas de existir e inscrevem suas próprias narrativas no mundo. É por isso que a voz de uma criança encerra este percurso com uma nitidez que a teoria raramente alcança: **“xadrez é coisa de tudo que é gente”**. Este enunciado não deve ser lido como um ponto final, mas como o fundamento ético de toda a proposição. Ao ser devolvido ao universo infantil, o jogo despe-se de seu caráter de reduto de privilégios para afirmar-se como linguagem comum. Quando o xadrez é apropriado por quem dele foi historicamente alijado, as bordas do tabuleiro dilatam-se para abrigar a vida, permitindo que a prática se ressignifique. Afinal, crianças que jogam são crianças que descobrem, a cada lance, que nenhuma posição é definitiva e que o futuro é sempre matéria de invenção.

5. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Leo Pasqualini de. **As influências do jogo de xadrez no desenvolvimento cognitivo: uma análise conforme a Teoria Ator-Rede**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Instituto Federal do Paraná, Paranaguá, 2019.
- ARANTES, André Almeida Cunha. **Diferentes olhares sobre os jogos escolares brasileiros: retrospectiva, perspectiva dos gestores, nível técnico e atletas olímpicos**. 2019. 114f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Católica de Brasília- UCB.
- ARAUJO, Janice Débora de Alencar Batista, COSTA, Rebeka Rodrigues Alves da; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. De chrónos à aión - onde habitam os tempos da infância? **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. e56866, 2021.
- ARENHART, Deise; LOPES, Jader Janer Moreira. O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 18-27, maio/ago. 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 10ed. Rio de Janeiro: LTC, 1992.
- AZEVEDO, Fernanda Tuxen. **As concepções docentes a respeito do ensino da geometria: da invisibilidade curricular à (in)compreensão de seus saberes**. 2024. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BALDI, Camila; BRONZATTO, Maurício. Formação ética: a escola como favorecedora da construção de sentidos de vida. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 6, n. 2, p. 1-27, mai./ago. 2024.
- BARBOSA, Leticia Vieira **Uma proposta didático-pedagógica à educação física da educação infantil: diálogos entre a Sociologia da Infância e a Teoria do Jogo**. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen Silva. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1994.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

BETTI, Mauro. **Educação Física escolar: do idealismo à pesquisa-ação**. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, 2009.

BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí. 2013.

BITTENCOURT, Renato Nunes. O lúdico para questionar. **Filosofia Ciência & Vida**, v. 7, n. 82, p. 15-23, 2014.

BORGES, Jorge Luis. **Obras completas: 1923-1972**. São Paulo: Globo, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRUHNS, Heloisa Turini. **A dinâmica lúdica**. 1989. 138f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989.

BRASILINO, Emerson Nunes. **O xadrez como ferramenta de interação social em alunos participantes do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos de Marialva**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BUENO, Luis Carlos Ferreira. **Conceitos e ferramentas de autoria para representação da visão estratégica baseada em padrões e busca em jogos heurísticos adversaristas**. 2019. Tese (Doutorado em Informática) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2019.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de Maria Ferreira, Lisboa: Cotovia, 1990. 304 p.

CAMPOS, Marta Regina Brostolin; RAMOS, Tuany Inoue Pontalti. As culturas infantis: Construções por meio do brincar. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia *et al.* **A sociologia da infância** [recurso eletrônico]: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

CANUTO, Kleber Jorge. **Raciocínio lógico matemático no jogo de xadrez: uma experiência com alunos surdos**. 2019. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. "Educação como prática corporal" dois decênios depois: (in)compreensões e contribuições (a)temporais. **Conexões**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e023022, 2023. DOI: 10.20396/conex.v21i00.8674953. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8674953>. Acesso em: 26 maio. 2026.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **O jogo na educação física escolar: as concepções atuais dos professores**. São Paulo: Phorte, 2012. 184 p.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2015.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. Curitiba, PR: Appris, 2017. 365 p.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Liames contextuais e epistemológicos entre o jogo e a Educação Física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 2, p. 71-81, 2020.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Por uma pedagogia do jogo nos anos iniciais do ensino fundamental *In*: VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; LOPES, João Pedro Goes (Orgs.). **Ensino e pesquisa em educação física**. Belém: RFB, 2024, p. 29-42.

CARNEIRO, Kleber Tuxen *et al.* **Competitividade nas aulas de educação Física**: das concepções à organização do trabalho pedagógico. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. E-book. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2025/12/eBook_competitividade-aulas.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; BRONZATTO, Maurício. Encontros entre cinema, cultura e jogo: um ensaio geofilosófico motivado pelo filme “uma skatista radical”. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 28, n. 00, p. e026004, 2025.

CARROLL, Lewis. **Alice**: aventuras de alice no país das maravilhas & através do espelho. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CATINI, Carolina Rodrigues. O brutalismo vai à escola. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; SILVA, Adriana (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil em tempos de pandemia e necropolítica**. Pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 135-147.

CESSOLIS, Jacobus de. **The game of chess**. Tradução de William Caxton. Londres: Elliot Stock, 1883.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COELHO, Isabel Lopes. **A Representação da criança na literatura infantojuvenil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2020. 208 p.

COLOMBO, Cristiano da Silveira. **O jogo de xadrez como facilitador no ensino/aprendizagem da língua portuguesa e da matemática à luz dos registros de representação semiótica**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Campos dos Goytacazes, 2015.

CORSARO, William Arnold. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1997.

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, Fernanda; ALMEIDA, Ana Maria (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 83-103.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DELALANDE, Julie. O pátio de recreio: lugar de socialização e de cultura infantis. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anee-lise (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 01-07.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Senac São Paulo, 2009. 192 p.

DIETRICH, Pascale; LOISON, Marie; ROUPNEL, Gaston. As abordagens mistas. *In*: PAUGAM, Serge (coord.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 165-185.

FERNANDES, Natália, MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. e250024, 2020.

FERREIRA, Isabela Ribeiro. **Mulheres no xadrez**: educação para a igualdade de gênero. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Instituto Federal do Paraná, Paranaguá, 2020.

FINK, Eugen. **Le jeu comme symbole du monde**. Paris: Minuit (orig. 1960), 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez; 1989.

FREIRE, João Batista. **Investigações preliminares sobre o jogo**. 2001. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

FREIRE, João Batista. **O jogo**: entre o riso e choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FURTADO, Luckas Frigo. **Realidade aumentada aplicada ao ensino de xadrez para crianças do ensino fundamental**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GOLOMBEK, Harry. **Chess**: a history. New York: G. P. Putnam's Sons, 1976. 288 p.

GONÇALVES, Priscila Dib. **Xadrez motivacional: uma nova abordagem de estimulação das funções executivas em dependentes de cocaína/crack**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências - Psiquiatria) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GRILLO, Rogério de Melo. **O xadrez pedagógico na perspectiva da resolução de problemas em matemática no ensino fundamental**. 2012. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2012. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/423581453701372.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026.

GRILLO, Rogério de Melo; GRANDO, Regina Célia. **Xadrez pedagógico e matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/eBook_xadrez-pedagogico.pdf. Acesso em: 18 maio de 26.

GRILLO, Rogério de Melo; SCAGLIA, Alcides José; CARNEIRO, Kleber Tüxen; (org.). **Em defesa do jogo: diálogos epistemológicos contemporâneos**. Curitiba: Appris, 2022. 516 p.

HAYASHI, Sergio Yuji. **Leitura de planilhas de xadrez manuscritas usando redes neurais com mecanismos de atenção**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências de Computação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2021.

HENRIOT, Jacques. **Le jeu**. Paris: PUF, coll. Sup Initiation philosophique, 1969.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HORTA, Thiago dos Santos. **Uma proposta de inclusão do xadrez como estratégia didática na formação de professores de matemática no ensino superior**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JUNIOR, Altamir da Costa Bastos. **A prática do xadrez como ferramenta pedagógica para a aprendizagem de crianças com TDAH**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

JUNIOR, Laercio Ribeiro da Silva. **Métricas cognitivas para análise de proficiência em xadrez baseadas em sinais de eletroencefalograma e movimentos oculares**. 2021. 132 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Centro Universitário FEI, 2021.

JUNIOR, Luiz Nolasco de Rezende. **Pesquisa-ação de proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade**. 2014. 231 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

LAUREANO, Gustavo Teodoro. **Deteção topológica de padrões xadrez para calibração de câmeras**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências de Computação e Matemática Computacional) – Universidade de São Paulo (USP), São Carlos, 2013.

LEMOS, Márcio José de. **Desenvolvimento de protótipo para o uso de recursos de realidade aumentada junto com jogos de xadrez tradicional e modificado**. 2018. 79 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELOS, Tânia. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**. v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. Para uma visão construtiva do erro no contexto escolar. *In*: MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994, p. 63-79.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p.727-746, 2018.

MARQUES, Handel Scholze. **Combinatorial games and the neighborhood conjecture**. 2021. Dissertação (Mestrado em Informática/Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2021.

MASCARENHAS, Suely Carneiro. **Peão, rei ou rainha: histórias de vida de estudantes em vulnerabilidade social**, Campo Grande, Mato Grosso do Sul. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

MELO, Adriana Soely Andre de Souza. **O tabuleiro, as peças e a resolução de problemas: o xadrez pedagógico na perspectiva da teoria histórico-cultural**. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2023.

MURRAY, Harold James Ruthven. **A history of chess**. Oxford: Clarendon Press, 1913.

NASCIMENTO, Monica Dias do. **A contribuição do jogo de xadrez para o ensino de coordenadas cartesianas na educação de jovens e adultos**. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física**. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção A Reflexão e a Prática no Ensino).

NEVES, Eurípedes Rodrigues das. **A prática do xadrez e os processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Diogo Ballesterio Fernandes de. **O estoicismo num tabuleiro de xadrez**. 2015. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2015.

OSSADA, Jaime Cazuhiro. **GERSE**: Guia de eliciação de requisitos para sistemas embarcados de pequeno e médio porte. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIRES, Veruska *et al.* Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 35-60, jun. 2017.

QVORTRUP, Jean. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. “Eu fico com a pureza das respostas das crianças... É a vida, é bonita e é bonita”: pesquisar-poetizando com as culturas da infância. *In*: MARTINS, Ronei Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa científica**: reflexões e experiências investigativas na Educação. Lavras: Editora UFLA, 2022, p. 182-218. Disponível em: https://repositorio.ufla.br/items/5e90c35d-1480-46a1-8294-c96343ae29af?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 19 maio 2026.

RETONDAR, Jeferson José Moebus; SANTO, Wecisley Ribeiro; CARNEIRO, Kleber Tüxen. **O jogo e a estética do movimento**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

RIBEIRO-DOGGERS, Peter. **A revolução do xadrez**: *um jogo milenar e sua reinvenção na era digital*. Tradução de Alessandra Bonruquer, Rio de Janeiro: Editora Record, 2025. 392 p.

ROCHA, Ina Mirely Oliveira da. **Uma partida de xadrez com Saussure e Lacan**: compreendendo melhor a relação entre sujeito e linguagem. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2010.

SALES, Daniel Evangelista. **Perscrutando a revista de educação física do exército**: de uma perspectiva panorâmica às noções de infâncias retratadas no periódico. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83-89, fev. 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista.

Metodologia de pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Cleiton Marino. **Análise do impacto do xadrez sobre o quociente de inteligência em crianças de 8 a 10 anos**. 2020. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2020.

SANTOS JUNIOR, Aderaldo dos. **O jogo de xadrez como um recurso para ensinar e aprender matemática**: relato de experiência em turmas do 6º ano do ensino fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, mar. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Políticas públicas e participação infantil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n. 25, p. 183-206, 2005b.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis. In: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (Orgs.). **Conceitos-chave em sociologia da infância**. Perspectivas globais. Braga: UNIMINHO Editora, 2021. p. 179-185.

SCAGLIA, José Alcides. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SILVA, Kaio Rodrigues da. **“Alguém joga xadrez com a minha vida”**: mulheres e o tabuleiro social nas narrativas de Martha Batalha e Giovana Madalosso. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

SOUZA, Juliano de. **O xadrez em xeque**: uma análise sociológica da ‘história esportiva’ da modalidade. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.

STEINBERG, Shirley Ruth; KINCHELOE, Joe Lyons. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Desemaranhar as linhas da infância: *elementos para uma cartografia*. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p.133-152.**

VULCÃO, Danivaldo Guedes. **Uma sequência didática sobre análise combinatória com a utilização do jogo de xadrez**. 2022. 61 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2022.

YALOM, Marilyn. **O nascimento da rainha do xadrez**: uma história. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

6. SOBRE OS AUTORES

Daniel Evangelista Sales

Graduado em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Mestre e doutorando em Educação pela mesma instituição. Especialista em Docência no Ensino Superior e em Educação Física Escolar pelo Centro Universitário FAVENI e em Educação Física Escolar e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista (TGD/TEA) pela Faculdade Iguaçu. Atua como professor de Educação Física na Educação Básica no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Lavras e na rede municipal de ensino de Lavras (MG). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física (GEFORDEF/UFLA), supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e integrante de projetos de extensão e pesquisa. Desenvolve ações e investigações voltadas ao ensino de Educação Física escolar, à cultura lúdica, às infâncias e ao ensino do xadrez em perspectiva pedagógica, com participação em projeto de inovação pedagógica envolvendo tecnologias aplicadas à aprendizagem.

E-mail: dansales.edufisica@gmail.com

Orcid: 0009-0009-4453-936X

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Graduado em Educação Física pela Universidade de Taubaté (1996), mestrado em Educação pela Universidade São Francisco-USF (2005) e doutorado pela Universidade de São Paulo-USP (2010). Atualmente é Professor Associado IV da Universidade Federal de Lavras — UFLA, atuando como docente no Departamento de Educação Física e nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação e em Educação Física da mesma instituição. Integra o Grupo de Pesquisa “Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente” e o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física (GEFORDEF), ambos registrados no CNPq.

E-mail: fabioreis@ufla.br

Orcid: 0000-0003-4797-5895

Kleber Tüxen Carneiro

Graduado em Educação Física e Pedagogia, especialista em Pedagogia do Movimento, com mestrado e doutorado em Educação Escolar pela FCLAr-Unesp. No momento, desenvolve estágio de Pós-Doutoramento em Educação junto à Faculdade de Educação da Unicamp. Realiza pesquisas com enfoques epistemológicos ao abrigo dos seguintes eixos temáticos: Formação e Desenvolvimento Profissional Docente; Teoria do Jogo, Memória (social) e Constituição

da Cultura Lúdica; Infância(s) e Educação Infantil; e Pesquisas Históricas em Educação/Educação Física. Na Universidade Federal de Lavras (UFLA) atua como docente no Departamento de Educação Física e nos Programas de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Educação e em Educação Física da mesma instituição. Coordena o GEFORDEF — Grupo de Estudo/Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física.

E-mail: kleber2910@gmail.com

Orcid: 0000-0003-0826-6172

7. APÊNDICE

Quadro 1 – Matriz das dissertações e teses brasileiras analisadas (2010 – 2025)

Autor	Título Completo	Ano	Nível	Instituição
ALMEIDA, MARILIA PACHECO DE	A COOPERAÇÃO DE ADULTOS EM ESQUEMAS DE RAZÃO FIXA: A CONTRIBUIÇÃO CONCEITUAL E METODOLÓGICA DO REFORÇAMENTO MÚTUO E DA METACONTINGÊNCIA	2023	MESTRADO	UNB
ALMEIDA, MARLUCIA FERREIRA LUCENA DE	O XADREZ NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	2010	MESTRADO	UNB
ANDRADE, LEO PASQUALINI DE	AS INFLUÊNCIAS DO JOGO DE XADREZ NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: UMA ANÁLISE CONFORME A TEORIA ATOR-REDE	2019	MESTRADO	IFPR
ANJOS, ALINE RAFAELA SILVA DOS	PROCESSOS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS SOB A ÓPTICA DA METACOGNIÇÃO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE XADREZISTAS E NÃO XADREZISTAS	2019	MESTRADO	UFRPE
ARANTES, ANDRE ALMEIDA CUNHA	DIFERENTES OLHARES SOBRE OS JOGOS ESCOLARES BRASILEIROS: RETROSPECTIVA, PERSPECTIVA DOS GESTORES, NÍVEL TÉCNICO E ATLETAS OLÍMPICOS	2019	DOUTORADO	UCB
AURIEMO, DANIELLE FERREIRA	USABILIDADE DE SITE E TECNOLOGIA WIKI APLICADAS AO JOGO DE XADREZ NO AMBIENTE VIRTUAL	2014	DOUTORADO	UNESP
BRANCO, ANA LUCIA	NO TABULEIRO DE ROSA: O JOGO EM 'MINHA GENTE' E 'BURITI'	2015	DOUTORADO	USP
BRASILINO, EMERSON NUNES	A PRÁTICA DO XADREZ COMO FERRAMENTA DE INTERAÇÃO SOCIAL EM ALUNOS PARTICIPANTES DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS DE MARIALVA	2021	MESTRADO	IFPR
BUENO, LUIS CARLOS FERREIRA	CONCEITOS E FERRAMENTAS DE AUTORIA PARA REPRESENTAÇÃO DA VISÃO ESTRATÉGICA BASEADA EM PADRÕES E BUSCA EM JOGOS HEURÍSTICOS ADVERSARISTAS	2019	DOUTORADO	UFPR

Autor	Título Completo	Ano	Nível	Instituição
CAMPOS, SIMONE SILVA	O JOGO E OS JOGOS. O JOGO DA LEITURA, O JOGO DO XADREZ E A SANIDADE MENTAL EM A DEFESA LUJIN, DE VLADIMIR NABOKOV	2014	MESTRADO	UERJ
CANUTO, KLEBER JORGE	RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO NO JOGO DE XADREZ: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS SURDOS	2019	MESTRADO	UEPB
CESAR, FABIO HENRIQUE GONCALVES	AQUISIÇÃO E PROCESSAMENTO DE SINAIS DE RASTREAMENTO OCULAR EM JOGADAS DE XADREZ	2016	MESTRADO	FEI
COLOMBO, CRISTIANO DA SILVEIRA	O JOGO DE XADREZ COMO FACILITADOR NO ENSINO/ APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA MATEMÁTICA À LUZ DOS REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA	2015	MESTRADO	UENF
CRUZ, JAQUELINE VALERIO DA	OS JOGOS DE REGRAS E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS SOB A PERSPECTIVA WITTGENSTEINIANA: UM ESTUDO A PARTIR DO XADREZ	2020	MESTRADO	UFPA
DUARTE, REGINA CÉLIA BELTRÃO	INVESTIGAÇÃO DO POTENCIAL CORTICAL PROVOCADO VISUAL PARA PADRÃO REVERSO EM PACIENTES DIAGNOSTICADOS COM EPILEPSIA PARCIAL E GENERALIZADA	2011	MESTRADO	UFPA
FEITOSA, ALEXANDRE ROMOLO MOREIRA	ANÁLISE DO USO DE FORMALIZAÇÃO DE CONHECIMENTO HEURÍSTICO NO ENSINO DE JOGOS ATRAVÉS DO ESTÍMULO À ALTERNÂNCIA ENTRE COMPETIÇÃO E COLABORAÇÃO	2013	DOUTORADO	UFPR
FERREIRA, ISABELA RIBEIRO	MULHERES NO XADREZ: EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO	2020	MESTRADO	IFPR
FURTADO, LUCKAS FRIGO	REALIDADE AUMENTADA APLICADA AO ENSINO DE XADREZ PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2016	MESTRADO	UDESC
GARCIA, MELQUISEDEK AGUIAR	O XADREZ NO CONTEXTO ESCOLAR : PESQUIS-AÇÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	2011	MESTRADO	UNB

Autor	Título Completo	Ano	Nível	Instituição
GONCALVES, PRISCILA DIB	XADREZ MOTIVACIONAL: UMA NOVA ABORDAGEM DE ESTIMULAÇÃO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM DEPENDENTES DE COCAÍNA/CRACK	2014	DOUTORADO	USP
GRILLO, ROGÉRIO DE MELO	O XADREZ PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	2012	MESTRADO	USF
HAYASHI, SERGIO YUJI	LEITURA DE PLANILHAS DE XADREZ MANUSCRITAS USANDO REDES NEURAIS COM MECANISMOS DE ATENÇÃO	2021	MESTRADO	USP
HORTA, THIAGO DOS SANTOS	UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO DO XADREZ COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR	2020	MESTRADO	UNICSUL
JANUARIO, JESSICA DOS ANJOS	A HERANÇA NA TRAJETÓRIA ESPORTIVA DE GRANDES MESTRES BRASILEIROS: PROCESSOS EDUCACIONAIS E ESPORTIVOS DE FORMAÇÃO DE UMA ELITE CULTURAL	2017	MESTRADO	USP
JUNIOR, ALTAMIR DA COSTA BASTOS	A PRÁTICA DO XADREZ COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TDAH	2025	MESTRADO	UNEB
JUNIOR, LAERCIO RIBEIRO DA SILVA	UM ESTUDO SOBRE MAPEAMENTO CEREBRAL E ANÁLISE DE MOVIMENTOS OCULARES EM JOGADORES DE XADREZ	2017	MESTRADO	FEI
JUNIOR, LAERCIO RIBEIRO DA SILVA	MÉTRICAS COGNITIVAS PARA ANÁLISE DE PROFICIÊNCIA EM XADREZ BASEADAS EM SINAIS DE ELETROENCEFALOGRAMA E MOVIMENTOS OCULARES	2021	DOUTORADO	FEI
JUNIOR, LUIZ NOLASCO DE REZENDE	PESQUISA-AÇÃO DE PROPOSTA EDUCATIVA LÚDICA PELO USO DO XADREZ NA CONSTRUÇÃO DE VALORES POR ADOLESCENTES COM RESTRIÇÃO DE LIBERDADE	2014	MESTRADO	UNB
JUNIOR, ROBERTO GONCALVES DE MAGALHAES	ANÁLISE DE SINAIS E MAPAS CEREBRAIS UTILIZANDO EEG: COMPARAÇÃO ENTRE MODELOS DE REPRESENTAÇÃO LINEAR E TENSORIAL	2019	MESTRADO	FEI

Autor	Título Completo	Ano	Nível	Instituição
KRYNSKI, ELEANDRO MASCHIO	MODELAGEM DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO APOIADO POR AMBIENTES INTELIGENTES	2013	DOUTORADO	UFPR
KUSS, FABIANO SARDENBERG	DEFINIÇÃO DE ATORES E SEUS PAPÉIS EM UM AMBIENTE VIRTUAL PARA APRENDIZAGEM E PRÁTICA DO XADREZ ESCOLAR	2011	MESTRADO	UFPR
LAUREANO, GUSTAVO TEODORO	DETECÇÃO TOPOLÓGICA DE PADRÕES XADREZ PARA CALIBRAÇÃO DE CÂMERAS	2013	DOUTORADO	USP
LEAL, JOAO VITOR NUNES	ANÁLISE DA DINÂMICA ENTRE RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E SUBSTANTIVA NA PRÁTICA ORGANIZACIONAL: ESTUDO DE CASO NO CLUBE DE XADREZ DE FLORIANÓPOLIS	2013	MESTRADO	UFSC
LEMONS, MARCIO JOSE DE	DESENVOLVIMENTO DE PROTÓTIPO PARA O USO DE RECURSOS DE REALIDADE AUMENTADA JUNTO COM JOGOS DE XADREZ TRADICIONAL E MODIFICADO	2018	MESTRADO	UFSC
LIMA, ROBERTA BARBOSA COSTA	DO TABULEIRO PARA A VIDA: TRANSFERÊNCIA DE HABILIDADES TREINADAS NO JOGO DE XADREZ PARA OUTROS CONTEXTOS	2023	MESTRADO	UFRN
LOPES, ANNE CARINE	O JOGO DE XADRÊS E O ESTUDANTE: UMA RELAÇÃO QUE PODE DAR CERTO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS	2012	MESTRADO	PUC/SP
LORENZI, YURI HAKIM	PENSAR GRANDE OU PENSAR PEQUENO? : UMA ANÁLISE DE METAS COMO PONTOS DE REFERÊNCIA EM UM AMBIENTE SIMULADO	2021	MESTRADO	UFSC
MACIEL, FERNANDO CORREA	O XADREZ NO ENSINO DA GEOGRAFIA: ASPECTOS TERRITORIAIS, CARTOGRÁFICOS E COMPORTAMENTAIS	2023	MESTRADO	UFSJ
MARQUES, HANDEL SCHOLZE	COMBINATORIAL GAMES AND THE NEIGHBORHOOD CONJECTURE	2021	MESTRADO	PUC-RIO

Autor	Título Completo	Ano	Nível	Instituição
MASCARENHAS, SUELY CARNEIRO	PEÃO, REI OU RAINHA: HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES EM VULNERABILIDADE SOCIAL, CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL	2016	MESTRADO	UEMS
MELO, ADRIANA SOELY ANDRE DE SOUZA	O TABULEIRO, AS PEÇAS E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: O XADREZ PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	2023	DOUTORADO	UNEB
MELO, WELLINGTON AGUIAR DE	INFLUÊNCIA DA PRÁTICA DO XADREZ ESCOLAR NO RACIOCÍNIO INFANTIL	2015	MESTRADO	UNB
MENEGHEL, GUSTAVO AMANCIO BONETTI	O CONTEÚDO TEÓRICO DO CONCEITO DE XADREZ	2019	MESTRADO	UNESC
MIRANDA, GREICE APARECIDA CABRAL	AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NO JOGO DE XADREZ E O ATO RESPONSÁVEL EM UMA CENA DO FILME RAINHA DE KATWE, DE MIRA NAIR	2019	MESTRADO	UNIFRAN
MORAES, VALERIA MASTROGIUSEPPE	O XADREZ PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO	2014	MESTRADO	UNISAL
NAKANO, ANDERSON LUIS	A FIXAÇÃO DA REFERÊNCIA COMO CONDIÇÃO PARA A APLICABILIDADE DA ARITMÉTICA EM FREGE	2012	MESTRADO	UFSCAR
NASCIMENTO, MONICA DIAS DO	A CONTRIBUIÇÃO DO JOGO DE XADREZ PARA O ENSINO DE GRÁFICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	2011	MESTRADO	UFRPE
NEVES, EURIPEDES RODRIGUES DAS	A PRÁTICA DO XADREZ NO CONTEXTO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	2017	MESTRADO	UNB
OLIVEIRA, DIOGO BALLESTERO FERNANDES DE	O ESTOICISMO NUM TABULEIRO DE XADREZ	2015	MESTRADO	UFRJ
OSSADA, JAIME CAZUHIRO	GERSE: GUIA DE ELICITAÇÃO DE REQUISITOS PARA SISTEMAS EMBARCADOS DE PEQUENO E MÉDIO PORTE	2010	MESTRADO	UNIMEP

Autor	Título Completo	Ano	Nível	Instituição
PACHECO, PLINIO DE PAIVA	XEQUE-MATE DEL-REI: UM ESTUDO ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA COM O JOGO DE XADREZ EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO JOÃO DEL-REI	2020	MESTRADO	UFSJ
PAES, ALINE MARINS	REVISÃO EFETIVA DE PROGRAMAS LÓGICOS (BAYESIANOS) A PARTIR DE EXEMPLOS	2011	DOUTORADO	UFRJ
PEREIRA, KARISTON	O RACIOCÍNIO ABDUTIVO NO JOGO DE XADREZ: A CONTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO, INTUIÇÃO E CONSCIÊNCIA DA SITUAÇÃO PARA O PROCESSO CRIATIVO	2010	DOUTORADO	UFSC
PESSOA, VITOR LUCAS DE FARIA	A HISTÓRIA DO ESPORTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO DE 1905 A 1930	2022	DOUTORADO	UFMG
PIRES, DANILO MACHADO	COMPARAÇÃO ENTRE MODELOS ESTATÍSTICOS DE RATING EM TORNEIOS DE XADREZ	2014	DOUTORADO	UFLA
ROCHA, INA MIRELY OLIVEIRA DA	UMA PARTIDA DE XADREZ COM SAUSSURE E LACAN: COMPREENDENDO MELHOR A RELAÇÃO ENTRE SUJEITO E LINGUAGEM	2010	MESTRADO	UFPB
RODRIGUES, ROMERO MENDES	EFEITOS DO EXERCÍCIO AERÓBIO E DO XADREZ NA FUNÇÃO EXECUTIVA DE ADOLESCENTES: UM ENSAIO CLÍNICO RANDOMIZADO	2023	MESTRADO	UNIVASF
RODRIGUEZ, PAULO VIRGILIO RIOS	O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS MEDIANTE O ENSINO DO JOGO DE XADREZ NAS ESCOLAS DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	2020	MESTRADO	IFPR
RUA, ÁTILA	XADREZ, ÉDIPO E SÍMBOLO: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SENTIDOS DE UM JOGO EDIPIANO	2010	MESTRADO	UNB
SABEDRA, ALLISON PINTOS	O ENSINO DO XADREZ ATRAVÉS DA SALA DE AULA INVERTIDA: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO	2021	MESTRADO	UNIPAMPA
SANCHES, RENATO PICELLI	“OTIMIZAÇÃO ESTRUTURAL EVOLUCIONÁRIA USANDO MALHAS HEXAGONAIS”	2011	MESTRADO	UNICAMP
SANTANA, CLEITON MARINO	ANÁLISE DO IMPACTO DO XADREZ SOBRE O QUOCIENTE DE INTELIGÊNCIA EM CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS	2020	MESTRADO	UFMT

Autor	Título Completo	Ano	Nível	Instituição
SANTIAGO, FERNANDA PEREIRA	TECNOLOGIAS APLICADAS AO USO E DESENVOLVIMENTO DO JOGO DE XADREZ	2012	MESTRADO	UNESP
SANTOS JUNIOR, ADERALDO DO	O JOGO DO XADREZ COM UM RECURSO PARA ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TURMAS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2016	MESTRADO	USP
SCIASCIO, JORGE HENRIQUE DE MAGALHAES SASSO	APRENDENDO XADREZ: ENTRE A ABORDAGEM METODOLÓGICA PRESENCIAL E A TECNOLÓGICA	2014	MESTRADO	UNESP
SILVA, DAVI HAGAP EMANUEL DA	NOVA ABORDAGEM PARA PREVISÃO DE ERROS EM PARTIDAS DE XADREZ	2022	MESTRADO	UFV
SILVA, KAIO RODRIGUES DA	“ALGUÉM JOGA XADREZ COM A MINHA VIDA”: MULHERES E O TABULEIRO SOCIAL NAS NARRATIVAS DE MARTHA BATALHA E GIOVANA MADALOSSO	2023	MESTRADO	UERJ
SILVA, LEOMAGON RODRIGUES DA	CONTRIBUIÇÕES DO XADREZ PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	2010	MESTRADO	UNB
SILVA, RALFE DE SOUZA MEDEIROS DA	O JOGO DE XADREZ COMO RECURSO METODOLÓGICO NA ELABORAÇÃO DE MAPAS MENTAIS	2019	MESTRADO	UFF
SILVA, WILSON DA	RACIOCÍNIO LÓGICO E O JOGO DE XADREZ: EM BUSCA DE RELAÇÕES	2010	DOUTORADO	UNICAMP
SOUZA, HERYCKSARA SANTOS DE	ASPECTOS COGNITIVOS E METODOLÓGICOS NA UTILIZAÇÃO DO JOGO XEQUE-MATE SOCCER	2013	MESTRADO	UFES
SOUZA, JULIANO DE	O XADREZ EM XEQUE: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA 'HISTÓRIA ESPORTIVA' DA MODALIDADE	2010	MESTRADO	UFPR
TIRADO, AUGUSTO CLAUDIO SANTA BRIGIDA	PARALELOS ENTRE AS TECNOLOGIAS E O DESEMPENHO DOS GRANDES MESTRES DE XADREZ: RELAÇÕES NA LINHA DO TEMPO	2019	MESTRADO	IFPR
VALLADÃO, RAFAEL	SABERES DO CORPO: CAPOEIRA, CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO	2012	MESTRADO	UERJ

Câmara Brasileira do Livro - CBL
ISBN 978-85-8127-163-7

