

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Centro de Educação Física e Desportos
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional- PROEF
Campus de Vitória - ES

FERNANDA SILVA DOS SANTOS

**O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
Uma proposta metodológica de participação
ativa dos estudantes**

VITÓRIA-ES
2023





FERNANDA SILVA DOS SANTOS

O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Uma proposta metodológica de participação ativa dos estudantes

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, junto à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Dr. Ubirajara de Oliveira

VITÓRIA-ES
2023



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S237j Santos, Fernanda Silva dos, 1980-
O jogo na Educação Física escolar : uma proposta
metodológica de participação ativa dos estudantes / Fernanda
Silva dos Santos. – 2023.
206 f. : il.

Orientador: Ubirajara de Oliveira.

Acompanha Produto Técnico: Uma proposta metodológica de
participação ativa dos estudantes. Modo de acesso: <
<http://gg.gg/ojogonaeducacaofisicaescolar>>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Jogos. 2. Educação Física (Ensino fundamental). 3. Ensino
– metodologia. 4. Inovação educacional. 5. Participação escolar.
I. Oliveira, Ubirajara de. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796

FERNANDA SILVA DOS SANTOS

O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Uma proposta metodológica de participação ativa dos estudantes

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, junto à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Dr. Ubirajara de Oliveira

Data da defesa: 27 de janeiro de 2023.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dr. Ubirajara de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Membro Titular: Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Membro Titular: Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Local: Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
UFES – Campus de Goiabeiras, Vitória – ES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
UBIRAJARA DE OLIVEIRA - SIAPE 2340851
Departamento de Desportos - DD/CEFD
Em 27/01/2023 às 12:17

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/639537?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANA CAROLINA CAPELLINI RIGONI - SIAPE 1018108
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 27/01/2023 às 16:07

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/639797?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ZENOLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO - SIAPE 2173380
Departamento de Desportos - DD/CEFD
Em 29/01/2023 às 20:13

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/640125?tipoArquivo=O>

A Deus, meu Bem Maior, pelo dom da vida e por ter me permitido concretizar esse sonho pessoal e profissional, apesar de todas as barreiras e obstáculos.

A Nossa Senhora da Penha, por todo conforto, intercessão e força nos momentos oportunos.

Em especial à minha Mãe, Marlúcia, meu anjo da guarda, por todo seu ensinamento, amor e dedicação. Esta conquista é mais sua do que minha! Te amo sempre, Saudades!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, pela vida e por tudo que sempre me proporciona, por estar sempre ao meu lado me dando forças para superar todas as provações deste mundo. MEU AMOR ETERNO!

À minha mãe, Marlúcia, por ter me estimulado a estudar e a buscar sempre o melhor, mostrando-me que as conquistas vêm através da luta e da dedicação. SAUDADES E AMOR ETERNO!

Agradeço aos meus irmãos, Flávia e José (Zezinho), meus cunhados, Manoel (Nandinho) e Cleide, por todo apoio, paciência, compreensão e força em todos os momentos de minha vida, e pelo estímulo em minha trajetória profissional. Aos meus sobrinhos, afilhados e compadres, por alegrarem minha vida. À minha irmã de coração, Rosana Mattiuzzi, por todo apoio e por estar sempre ao meu lado!!! AMO VOCÊS!

Ao querido amigo e também irmão de coração, José Raimundo Rodrigues, pelas contribuições, apoio e incentivo nesta e em outras caminhadas, pelas muitas risadas e por acalmar meu coração. Minha gratidão é infinita e eterna! Aos amigos, Scheila Simões e João Gabriel Alencar, pela amizade de sempre, incentivo e contribuições nesta dissertação. AMO VOCÊS!

Ao Capes/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. À Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por oferecer educação pública, gratuita e de qualidade, e ao Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), por ser minha eterna casa.

Aos professores que passaram pelo meu caminho, por todo ensinamento e contribuição para a minha formação profissional. Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Ana Carolina Rigoni e Profa. Dra. Zenólia Figueiredo, que tão gentilmente aceitaram o convite e colaboraram com apontamentos e contribuições para esta dissertação. GRATIDÃO!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira, pelo acolhimento, orientação, estímulo, profissionalismo, aprendizado, contribuições e por ter me auxiliado a chegar neste momento. Obrigada por acreditar nesta proposta e pela parceria construída. A você, minha admiração e respeito! GRATIDÃO ETERNA!

Aos amigos conquistados no PROEF, pela amizade, companheirismo, aprendizados, resenhas e aventuras. Em especial, à minha “panelinha”, por todos os momentos de descontração, estudos, incentivo, amizade e superações. ADORO VOCÊS!!!

Às equipes das EMEF’s “Prof. Vercenílio da Silva Pascoal” e “Antônio Vieira de Rezende”, por todo apoio, colaboração, estímulo, paciência, contribuição e auxílio neste momento de crescimento e aprimoramento profissional. Sem vocês essa jornada teria sido impossível! GRATIDÃO!

Aos estudantes do 4º e 5º ano do turno matutino da EMEF “Prof. Vercenílio da Silva Pascoal”, no ano de 2022. Meus meninos e meninas queridos e amados, obrigada por terem embarcado nesta aventura e aprendizado junto a mim. Vocês foram fundamentais para a construção desta dissertação e por contribuírem para o meu aperfeiçoamento e crescimento profissional. AMO VOCÊS!

Às Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Vitória e Serra, pelo incentivo e contribuição para com minha formação continuada e aprimoramento docente. OBRIGADA!

E, por fim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram destes anos que moldaram meu aprendizado, não apenas no campo do conhecimento, mas estendendo a algo maior, que é a vida. Aos amigos que entenderem meu “sumiço” nesses 2 anos intensos de estudos. Para todos vocês, deixo meu carinho e agradecimento com os versos de Gonzaguinha:

[...] e aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar...

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(FREIRE, 2008)

SANTOS, Fernanda Silva dos. **O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma proposta metodológica de participação ativa dos estudantes.** Orientador: Dr. Ubirajara de Oliveira. 2023. 206 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2023.

RESUMO

A participação ativa dos estudantes no seu processo de ensino-aprendizagem tem sido cada vez mais estimulada devido à importância no seu desenvolvimento. A criação de jogos desafia o estudante a se superar, envolvendo-o com a proposta e buscando, em suas experiências, formas para construir seu jogo. É neste momento que mostramos ao estudante que ele também pode construir seu processo de aprendizagem, com o mesmo envolvimento, interesse e participação efetiva com o qual joga, cria e recria. O objetivo geral deste estudo foi desenvolver uma proposta metodológica de participação ativa dos estudantes utilizando o jogo nas aulas de Educação Física em um trimestre letivo. Dentre os objetivos específicos, vislumbramos analisar e descrever a percepção dos estudantes sobre a experiência de criar, recriar, vivenciar e avaliar os jogos nas aulas de Educação Física; estimular a participação ativa dos estudantes diante das propostas de criação, vivência e avaliação dos jogos; verificar a repercussão desse tipo de proposta pedagógica na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes; e elaborar um *e-book* com o processo metodológico utilizado na pesquisa, além dos jogos criados pelos estudantes e as considerações sobre esse processo. O estudo trata de uma pesquisa intervenção, desenvolvida na EMEF “Professor Vercenílio da Silva Pascoal”, situada no bairro Joana D’arc, no município de Vitória, com os estudantes das turmas de 4º e 5º anos do turno matutino, no ano de 2022, totalizando 49 participantes com faixa etária entre 9 e 11 anos. O projeto foi realizado em 32 aulas, divididas em 7 etapas, nas quais os alunos vivenciaram jogos de formatos diferentes, criaram novos jogos, vivenciaram e avaliaram os jogos construídos, realizando também uma autoavaliação sobre sua participação neste processo. Um Festival com os jogos criados foi realizado como culminância do projeto. Baseados em todo processo desenvolvido neste projeto, nas avaliações realizadas, nas rodas de conversa e nas observações das aulas, podemos concluir que esta proposta metodológica contribuiu de forma relevante para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, uma vez que estimulou sua participação ativa e efetiva, suscitando reflexões e significações a respeito do conteúdo trabalhado. A utilização do conteúdo “jogo” nas aulas de EF, por meio do processo de criação, vivência, avaliação e recriação, pode vir a influenciar de maneira positiva o aprendizado e desenvolvimento dos alunos a partir de suas experiências.

Palavras-chave: Jogo. Metodologia de Ensino. Participação Ativa. Educação Física Escolar. Práticas Inovadoras.

SANTOS, Fernanda Silva dos. **THE GAME IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: a methodological proposal of students' active participation**. Adviser: Dr. Ubirajara de Oliveira. 2023. 206 p. Dissertation (*Professional Master's Degree in Physical Education in National Network – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF*) – *Physical Education and Sports Center (Centro de Educação Física e Desportos), Federal University of Espírito Santo (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES), Vitória, 2023.*

ABSTRACT

Students' active participation in their own teaching-learning process has been increasingly stimulated due to the importance in their development. The creation of games challenges students to overcome themselves, making them involved with the proposition. It also aids students to seek for ways to build up their game within their own experiences. It is at this point that we show students they may as well build their own learning process, with the same involvement, interest and effective participation with which they play, create and recreate games. The general objective of this study was to develop a methodological proposal of students' active participation through the use of the game in the Physical Education (PE) classes during a school quarter. Among the specific objectives, we aimed to analyze and describe the perception of students on the experience to create, recreate, live and assess games in PE classes; stimulate students' active participation in face of the propositions of creation, experimentation and assessment of the games; verify the reverberation of such pedagogical proposal for students' learning and development; and elaborate an e-book with the methodological process used in the research as well as the games created by the students and the considerations of the process. The study is an intervention research developed at EMEF "Professor Vercenílio da Silva Pascoal", located in the neighborhood of Joana D'arc, city of Vitória, with 4th and 5th graders of the morning shift of the year 2022, coming to a total of 49 participants whose ages vary between 9 and 11. The project was accomplished in 32 classes divided in 7 stages, in which students experienced games in different formats, created new games, experimented and then assessed them, also self-evaluating their participation in the process. A Festival with the created games was carried out as a culmination of the project. Based on the whole process developed in this project, the assessments that were carried out, the conversation circles and the observation of classes, we were able to conclude that this methodological proposal has relevantly contributed for students' learning and development, once it stimulated their active and effective participation, bringing forth reflections and significations about the studied content. The use of the content "game" in PE classes through the process of creation, experimentation, assessment and recreation may positively influence students' learning and development out of their own experiences.

Keywords: Game. Teaching Methodology. Active Participation. School Physical Education. Innovative Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Comunicado aos responsáveis que não compareceram à reunião	86
Figura 2 – Estruturação do jogo “Queimada Bandeira”	106
Figura 3 – Regras do jogo “Queimada Bandeira”	106
Figura 4 – Estruturação do jogo “Pique Queimada”	108
Figura 5 – Regras do jogo “Pique Queimada”	108
Figura 6 – Estruturação do jogo “Queimada Rei e Rainha”	111
Figura 7 – Regras do jogo “Queimada Rei e Rainha”	112
Figura 8 – Estruturação do jogo “Torre de Ataque”	113
Figura 9 – Regras do jogo “Torre de Ataque”	113
Figura 10 – Estruturação do jogo “Pique Casa”	115
Figura 11 – Regras do jogo “Pique Casa”	115
Figura 12 – Estruturação do jogo “Pique Boliche”	117
Figura 13 – Regras do jogo “Pique Boliche”	117
Figura 14 - Estruturação do jogo “Pique Bandeira Queimada”	119
Figura 15 – Regras do jogo “Pique Bandeira Queimada”	119
Figura 16 – Estruturação do jogo “Queimada Louca”	121
Figura 17 – Regras do jogo “Queimada Louca”	122
Figura 18 – Estruturação do jogo “Queimada Bandeira”	123
Figura 19 – Regras do jogo “Queimada Bandeira”	123
Figura 20 – Estruturação do jogo “Pique Boto”	125
Figura 21 – Regras do jogo “Pique Boto”	125
Figura 22 – Estruturação do jogo “RJWR Queimada”	127
Figura 23 – Regras do jogo “RJWR Queimada”	127
Figura 24 – Estruturação do jogo “The 4 Kingdoms”	129
Figura 25 – Regras do jogo “The 4 Kingdoms”	129
Figura 26 – Estruturação do jogo “Queimada Vampiro e Lobo”	131
Figura 27 – Regras do jogo “Queimada Vampiro e Lobo”	131
Figura 28 – Estruturação do jogo “Pique Stop”	133
Figura 29 – Regras do jogo “Pique Stop”	133
Figura 30 – Estruturação do jogo “Pique ao Contrário”	135
Figura 31 – Regras do jogo “Pique ao Contrário”	135

Figura 32 – Instrumento de Avaliação dos jogos do 4º ano	141
Figura 33 - Instrumento de Avaliação dos jogos do 5º ano	141
Figura 34 – Relato da aluna A.C.C.O. sobre o jogo “Queimada Rei e Rainha”	143
Figura 35 – Relato do aluno G.C.V.N. sobre o jogo “Pique Casa”	143
Figura 36 - Relato da aluna E.S.G. sobre o jogo “Pique Casa”	145
Figura 37 - Relato do aluno H.S.M. sobre o jogo “Torre de ataque”	145
Figura 38 - Relato da aluna M.L.C.S. sobre o jogo “Pique Casa”	146
Figura 39 - Relato do aluno B.F.V. sobre o jogo “Queimada Rei e Rainha”	146
Figura 40 - Relato da aluna L.F.M. sobre o jogo “Torre de ataque”	147
Figura 41 - Relato do aluno K.M.S.L. sobre o jogo “Pique Queimada”	147
Figura 42 - Relato da aluna A.C.C.O. sobre o jogo “Pique Boliche”	148
Figura 43 - Relato do aluno K.M.S.L. sobre o jogo “Torre de ataque”	148
Figura 44 - Relato da aluna R.V.F.A. sobre o jogo “Pique Boto”	150
Figura 45 - Relato do aluno L.O.A.A. sobre o jogo “Queimada Louca”	150
Figura 46 - Relato da aluna J.M.C. sobre o jogo “RJWR Queimada”	152
Figura 47 - Relato do aluno L.M.R.T. sobre o jogo “The 4 Kingdoms”	152
Figura 48 - Relato do aluno G.P.N. sobre o jogo “Pique ao contrário”	153
Figura 49 - Relato da aluna G.M.B. sobre o jogo “Pique Stop”	153
Figura 50 - Relato da aluna G.M.B. sobre o jogo “Queimada Louca”	154
Figura 51 - Relato do aluno V.D.S.E. sobre o jogo “Queimada Vampiro e Lobo” ...	154
Figura 52 - Relato da aluna M.E.S.M. sobre o jogo “Queimada Bandeira”	155
Figura 53 - Relato da aluna M.E.S.M. sobre o jogo “Pique Bandeira Queimada” ...	155
Figura 54 – Instrumento de Autoavaliação dos estudantes do 4º ano	158
Figura 55 – Instrumento de Autoavaliação dos estudantes do 5º ano	158
Figura 56 - Relato do aluno G.C.V.N. em sua ficha de autoavaliação	161
Figura 57 - Relato do aluno S.O.R. em sua ficha de autoavaliação	163
Figura 58 - Relato da aluna A.E.F.P. em sua ficha de autoavaliação	163
Figura 59 - Relato da aluna M.E.S.M. em sua ficha de autoavaliação	164
Figura 60 - Relato da aluna A.C.C.O. em sua ficha de autoavaliação	165
Figura 61 - Relato do aluno I.S.S. em sua ficha de autoavaliação	167
Figura 62 - Relato da aluna R.V.F.A em sua ficha de autoavaliação	167
Figura 63 - Relato do aluno L.O.A.A. em sua ficha de autoavaliação	169
Figura 64 - Relato da aluna J.M.C. em sua ficha de autoavaliação	170

Figura 65 - Relato do aluno V.D.S.E. em sua ficha de autoavaliação	170
Figura 66 – Logo do Festival	173
Figura 67 – Informe SEME sobre o 1º Festival Cria-Recria VSP	176
Figura 68 – Reportagem no site da PMV sobre o 1º Festival Cria-Recria VSP.....	176
Figura 69 – 1ª versão do jogo “Pique Bandeira Queimada”	179
Figura 70 – 2ª versão do jogo “Pique Bandeira Queimada”	180
Figura 71 – 1ª versão do jogo “Queimada Louca”	180
Figura 72 – 2ª versão “Queimada Louca” modificado “Pique Bandeira Louca”.....	181
Figura 73 – Desenho da estudante M.A.E. (5º ano) sobre a avaliação do projeto ..	183
Figura 74 – Relato do estudante Y.P.A. (4º ano) sobre a avaliação do projeto.....	183
Figura 75 – Desenho estudante M.L.C.S. (4º ano) sobre a avaliação do projeto	184
Figura 76 – Relato do estudante L.M.R.T (5º ano) sobre a avaliação do projeto	184
Figura 77 – Desenho estudante A.C.C.O. (4º ano) sobre a avaliação do projeto ...	185
Figura 78 – Relato da estudante M.L.C.S. (4º ano) sobre a avaliação do projeto...	185
Figura 79 – Desenho da estudante E.S.G. (4º ano) sobre a avaliação do projeto ..	186
Figura 80 – Relato do estudante S.O.R. (4º ano) sobre a avaliação do projeto	186
Figura 81 – Desenho estudante P.M.C.B. (5º ano) sobre a avaliação do projeto ...	187
Figura 82 – Relato da estudante I.L.L. (4º ano) sobre a avaliação do projeto.....	187
Figura 83 – Relato da estudante A.F.A. (5º ano) sobre a avaliação do projeto.....	187
Figura 84 – Relato do estudante G.C.V.N. (4º ano) sobre a avaliação do projeto ..	188
Figura 85 – Relato da estudante M.A.E. (5º ano) sobre a avaliação do projeto	188
Figura 86 – Desenho estudante L.M.R.T. (5º ano) sobre a avaliação do projeto	188
Figura 87 – Relato da estudante E.S.G. (4º ano) sobre a avaliação do projeto	189

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Reunião de pais e responsáveis para apresentação do projeto	85
Fotografia 2 - Desenho explicativo da atividade a ser realizada	87
Fotografia 3 – Realização de uma “Reunião de crianças”	88
Fotografia 4 – Elaboração de estratégias de jogo pela turma do 5º ano	90
Fotografia 5 – Vivência do jogo “Pique Estação” pela turma do 5º ano	92
Fotografia 6 – Elaboração de estratégias de jogo pela turma do 4º ano	93
Fotografia 7 – Vivência do jogo “Torre” pela turma do 5º ano	94
Fotografia 8 – Roda de conversa realizada com a turma do 5º ano.....	95
Fotografia 9 – Momento de criação dos jogos pela turma do 4º ano	102
Fotografia 10 – Atendimento individual aos grupos com dificuldades	103
Fotografia 11 – Momento de explicação das regras.....	174
Fotografia 12 – Realização do 1º Festival Cria-Recria VSP	174
Fotografia 13 – Encerramento do 1º Festival Cria-Recria VSP	175
Fotografia 14 – Revisitando os jogos criados.....	178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado 1ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano	142
Gráfico 2 – Resultado 6ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano	142
Gráfico 3 – Resultado 9ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano	143
Gráfico 4 – Resultado 3ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano	144
Gráfico 5 – Resultado 7ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano	144
Gráfico 6 – Resultado 8ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano	144
Gráfico 7 – Resultado 4ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano	145
Gráfico 8 – Resultado 5ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano	146
Gráfico 9 – Resultado 2ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano	147
Gráfico 10 – Resultado 1ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano	149
Gráfico 11 – Resultado 2ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano	149
Gráfico 12 – Resultado 3ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano	150
Gráfico 13 – Resultado 5ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano	151
Gráfico 14 – Resultado 6ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano	151
Gráfico 15 – Resultado 7ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano	151
Gráfico 16 – Resultado 4ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano	152
Gráfico 17 – Resultado 8ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano	153
Gráfico 18 – Resultado 1ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 4º ano ...	160
Gráfico 19 – Resultado 2ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 4º ano ...	160
Gráfico 20 – Resultado 4ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 4º ano ...	160
Gráfico 21 – Resultado 3ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 4º ano ...	162
Gráfico 22 – Resultado 5ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 4º ano ...	162
Gráfico 23 – Resultado 7ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 4º ano ...	162
Gráfico 24 – Resultado 8ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 4º ano ...	163
Gráfico 25 – Resultado 6ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 4º ano ...	164
Gráfico 26 – Resultado 9ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 4º ano ...	164
Gráfico 27 – Resultado 1ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 5º ano ...	166
Gráfico 28 – Resultado 2ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 5º ano ...	166
Gráfico 29 – Resultado 4ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 5º ano ...	166
Gráfico 30 – Resultado 8ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 5º ano ...	167
Gráfico 31 – Resultado 3ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 5º ano ...	168

Gráfico 32 – Resultado 7ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 5º ano ... 168

Gráfico 33 – Resultado 5ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 5º ano ... 169

Gráfico 34 – Resultado 6ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma 5º ano ... 169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CESAP – Centro de Estudos Avançados em Pós-graduação

EF – Educação Física

EFE – Educação Física Escolar

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PMS – Prefeitura Municipal de Serra

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEX – Pró Reitoria de Extensão

PROLICEN – Pró-Licenciatura

SEME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
1 INTRODUÇÃO	32
2 OBJETIVO GERAL	36
2.1 Objetivos Específicos	36
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	37
3.1 Cultura de Intervenção do Professor de Educação Física	40
4 O JOGO E SUAS CARACTERÍSTICAS	49
4.1 O Jogo como possibilidade nas aulas de Educação Física	56
5 PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	65
5.1 A Criação de Jogos como proposta metodológica para uma Participação Ativa	71
6 METODOLOGIA	78
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	85
7.1 Vivenciando Jogos Competitivos	87
7.2 Refletindo sobre os Jogos Vivenciados	95
7.2.1 Definição dos jogos	96
7.2.2 Características dos jogos	96
7.2.3 Participação dos estudantes nos jogos	98
7.2.4 Participação dos estudantes na roda de conversa.....	100
7.3 Criando novos jogos	101
7.4 Experenciando os Jogos Criados	105
7.4.1 Jogos criados pela turma do 4º ano	106
7.4.2 Jogos criados pela turma do 5º ano	121
7.5 Avaliando os Jogos Criados	138
7.5.1 Avaliando os Jogos Criados pela turma do 4º ano	142
7.5.2 Avaliando os Jogos Criados pela turma do 5º ano	149
7.6 Autoavaliação dos estudantes	156
7.6.1 Autoavaliação dos estudantes da turma do 4º ano	159
7.6.2 Autoavaliação dos estudantes da turma do 5º ano	165
7.7 Experenciando os Jogos Criados pela outra turma	172

7.8 Revisitando os jogos criados.....	177
7.9 Avaliação final do projeto	181
APÊNDICES	201
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – RODA DE CONVERSA.....	202
APÊNDICE B - FORMULÁRIO PARA CRIAÇÃO DOS JOGOS.....	203
APÊNDICE C - AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO REALIZADA PELOS ESTUDANTES.....	205



APRESENTAÇÃO

Minha inserção na área da Educação Física (EF) aconteceu por acaso. Sempre gostei das aulas durante a minha vida escolar na educação básica, mesmo não sendo a mais habilidosa das alunas. Contudo, não era meu desejo tornar-me professora ou seguir uma carreira na área esportiva. Queria fazer enfermagem e prestei vestibular na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) durante 3 anos para esse curso. Como não conseguia passar na prova de química¹, resolvi escolher outro curso, pois tinha o desejo de entrar na Universidade. Descobri que era possível fazer uma prova de reopção de curso no 3º período da graduação. Decidi, então, escolher um curso na mesma área da Enfermagem (Biomédica) e que não tivesse química na 2ª etapa do vestibular. E lá estava a EF com biologia e história. O 1º ano da graduação tinha disciplinas comuns entre os dois cursos, as quais poderiam ser reaproveitadas. Não tive dúvidas, prestei vestibular para EF e fui aprovada.

Essa forma de ingresso na Universidade é mais comum do que pensamos, já que, no momento da escolha pelo curso de formação, a experiência ligada ao esporte (ou mesmo à afinidade com atividades corporais) é considerada apenas se as influências sociais e culturais do sujeito permitirem. A pressão familiar, social e financeira é levada em consideração em um primeiro momento; contudo, a não aprovação em outros cursos acaba por influenciar nessa escolha, baseada em uma possível troca de curso ou segunda graduação futura².

No início da graduação, sentia-me constrangida, e até mesmo incomodada, por pensar que tinha tirado o lugar de alguém que realmente queria estar ali, ao ouvir os relatos dos colegas de turma que respondiam a famosa pergunta “Por que você escolheu a EF?”. Contudo, durante o 2º período, vi-me encantada pela EF e por todas as suas possibilidades de intervenção. Passei a vislumbrar várias áreas de atuação profissional, além de trabalhar com a saúde de forma positiva e preventiva. O desejo pela Enfermagem morreu naquele momento e sequer cogitei trocar de curso. Desde então, vejo-me brigando e defendendo a EF “com unhas e dentes”.

¹ Nesta época (1998–2001) o vestibular era composto de 2 fases: a primeira com questões objetivas, divididas pelas disciplinas escolares, e a segunda fase (realizada apenas pelos aprovados na primeira fase) com questões discursivas, de acordo com a área do curso e prova de redação.

² A tese de doutorado da professora Zenólia Christina Campos Figueiredo, intitulada “Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física”, discorre com mais detalhes sobre como as experiências sociocorporais dos sujeitos agem como fator de escolha e definição de interesses, influenciando em sua trajetória acadêmica.



Minha paixão pela pesquisa acadêmica iniciou durante meu 3º período na graduação, com a disciplina “Introdução à Pesquisa”. Não pude participar de grupos de estudos durante minha trajetória acadêmica, pois precisava trabalhar (para ajudar em casa), e a bolsa que era oferecida aos alunos era inferior ao que ganhava no comércio. Não desisti de escrever, comecei a ler e a produzir artigos com o auxílio de alguns professores que, cordialmente, liam e opinavam sobre a melhoria de minha produção, mesmo sem ter vínculo com seus laboratórios. Participei de alguns congressos³ e eventos da área com a publicação de artigos.

No 6º período da graduação tive a possibilidade de começar a estagiar à noite na Prefeitura Municipal de Vitória, no projeto Serviço de Orientação ao Exercício (SOE), em que atendíamos à população com aferição de pressão, orientação à caminhada, aulas de ginástica, alongamento e yoga. Comecei nesse momento minha aproximação prática com a EF e uma jornada tripla diária (Trabalho, Universidade e Estágio), uma vez que necessitava de uma renda fixa e estável. No 8º período, tive que deixar meu trabalho no comércio, devido aos horários de estágio supervisionado, e passei a fazer parte do Projeto de Extensão do Centro de Educação Física da UFES, ministrando aulas de natação e hidroginástica para crianças, adultos e idosos. A partir desse momento, dediquei-me exclusivamente à Educação Física.

Graduei-me em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFES no ano de 2007, imbuída de expectativas para colocar em prática tudo o que havia absorvido durante minha formação. O campus universitário oferecia muitas oportunidades de aprendizado para além das aulas regulares, sempre promovendo eventos, debates, oficinas e oportunidades de estágios nas diferentes áreas de formação, que propiciavam reflexões sobre as teorias estudadas na universidade, sua aplicabilidade e relevância no âmbito escolar.

Como já mencionado anteriormente, participei, na medida do possível, de alguns desses momentos que foram de muita relevância para minha formação, e em muito devo aos professores do CEFD. Tive o privilégio de estudar com professores

³ Participação e apresentação de trabalhos nos seguintes Congressos e Eventos: XIV e XV COMBRACE, VIII Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 19º Congresso Internacional de Educação Física – FIEP, V e VI Seminário de Pesquisa do Serviço de Orientação ao Exercício, I Encontro de Educação Física, Esportes e Lazer do Norte do Espírito Santo, II Congresso de Educação Física e Ciências do Esporte do ES, III Congresso Estadual de Educação Física e Ciências do Esportes/ES, III Congresso Brasileiro de Extensão Universitária e 58ª Reunião Anual da SBPC.



comprometidos com a EF⁴, que me fizeram refletir sobre em que profissional eu queria me constituir, qual seria meu comprometimento e minha contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem dos meus alunos.

Ainda durante a graduação, pude vivenciar de perto os debates sobre as reformas curriculares nos cursos de Licenciatura Plena, que afetaram diretamente na grade curricular e nas concepções de ensino nas Universidades. A nova organização curricular para o curso de Licenciatura⁵ em EF na UFES entraria em vigor a partir de 2006. Devido a essa reformulação, uma discussão foi elencada no CEFD para que fosse definido o direcionamento do novo curso, uma vez que, como há uma ausência de identidade profissional específica da EF⁶ e uma falta de clareza acerca do nosso objeto de estudo, muitos eram os embates. Esses momentos foram fundamentais para que eu refletisse sobre meu entendimento a respeito da área e sobre em que profissional eu estava me constituindo.

Infelizmente, não tive a oportunidade de ingressar no mestrado logo após a formatura, pois precisava trabalhar para sustentar meus irmãos, uma vez que meus pais já eram falecidos. Consegui ingressar em uma academia onde fiquei por 3 anos, até que conseguisse ingressar no âmbito escolar. Em 2008, fiz pós-graduação em Gestão Escolar pela Universidade Gama Filho, modalidade semipresencial, com o objetivo de ampliar meus conhecimentos e me permitir novas experiências profissionais.

Minha primeira experiência na educação básica ocorreu em 2009 na Prefeitura de Serra/ES como professora em designação temporária, e foi um grande desafio. Comecei a atuar na EMEF João Calmon, no bairro Planalto Serrano – Bloco B, no município de Serra. A escola tinha muitos recursos materiais esportivos, mas não tinha quadra⁷. As aulas aconteciam em um terreno de areia que ficava na frente da escola.

⁴ Dentre os professores, cito Valter Bracht, Fernanda Simone Lopes de Paiva, Nelson Figueiredo Andrade Filho, Amarílio Ferreira Neto, Zenólia Christina Campos Figueiredo, Sidney de Carvalho Rosadas, Francisco Eduardo Caparroz, Otávio Guimarães Tavares da Silva, José Luiz dos Anjos, entre outros.

⁵ O curso de Graduação de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo sofreu o impacto de algumas determinações legais e efetivou outras tantas reformas curriculares. As Resoluções nº 1 e 2 de 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), orientam a formação do professor para atuar na educação básica, bem como a Resolução nº 7 de 2004, que orienta a formação específica em Educação Física, determinaram a reformulação curricular para as licenciaturas.

⁶ Dados extraídos do artigo “Formação Inicial e Currículo no CEFD/UFES”, de Paiva, F.S.L; Andrade Filho, N. F. e Figueiredo, Z. C. C., 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/170/1483>.

⁷ A quadra poliesportiva da escola estava em construção no ano de 2009, sendo inaugurada apenas em 2012.



Cheia de ideias novas, enfrentei muitos desafios, pois os alunos estavam acostumados com “aulas livres” sempre. As turmas que estavam em “aulas vagas” também se misturavam a esses alunos e ficavam livremente nesse espaço. Tentar construir um trabalho sistematizado foi muito difícil. Tive embates com alunos e com o corpo técnico pedagógico, mas serviram para me fazer refletir sobre que professora eu queria me tornar.

Durante a graduação, prestei concurso público para professora de Educação Física Escolar (EFE) nas Prefeituras Municipais de Vitória (PMV) e Serra (PMS) e fui aprovada; contudo, a convocação para efetivação demorou alguns anos. Em 2010, fui efetivada na PMV, e três meses depois ingressei também na PMS, como funcionária estatutária. Deixei a academia e me dediquei exclusivamente ao ambiente escolar.

Comecei a atuar como professora nas duas redes de ensino, Vitória e Serra, em escolas com realidades distintas. Uma com muito material da área e outra sem nenhum, mas sempre tentando desenvolver um bom trabalho. As diferenças entre as realidades das unidades escolares também eram perpassadas pelas experiências vividas em relação à atuação dos profissionais, sistematização do trabalho e propostas junto aos estudantes. Foram novos desafios, novas realidades, mas assim fui me constituindo professora. A rotatividade de escolas é um fator desafiador, pois todo ano temos que recomeçar nosso trabalho do zero. Entretanto, no município de Vitória, consegui efetivar minha vaga em uma escola na qual já estou há 10 anos. Nela, consegui consolidar um trabalho sistematizado e progressivo, pois atuo com as turmas de 1º ao 9º ano. Consigo acompanhar os progressos dos alunos e do trabalho desenvolvido com eles. Graças a essa progressão pedagógica, consigo desenvolver vários projetos e trabalhos diversificados com apoio da escola, além de ter uma variedade de materiais que auxiliam meu trabalho docente.

Concomitante com meu trabalho na educação básica, atuei durante 6 anos como tutora no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e ou Ensino Médio - Pró-Licenciatura, Fase II, no curso de Educação Física/UFES (Prolicen). Trabalhar no ensino superior ampliou meu olhar profissional e ajudou na minha constituição docente na educação básica, uma vez que tive a possibilidade de troca de experiência com professores práticos e com trabalhos inovadores. A oportunidade de auxiliar na orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso e participar das bancas de alguns alunos do Prolicen também foi algo



gratificante e enriquecedor em minha trajetória docente. A maior dificuldade que encontrava na tutoria era a de tentar estimular o aluno, ou seja, o professor que já atuava na EF, a pensar criticamente sobre sua prática, fazê-lo perceber que a teoria estudada sempre tem um sentido prático e incidências muito diretas em sua vida docente.

Ingressei no Prolicen com o objetivo de me reaproximar da Universidade para retomar os estudos e tentar o mestrado. Tentei por duas vezes ingressar e não fui aprovada, o que foi uma grande frustração para mim. Acabei deixando esse sonho adormecido por alguns anos, mas sempre na esperança de conseguir.

O Prolicen ainda me proporcionou participar da elaboração de um livro de memórias sobre o “Ser Tutor”, escrevendo um capítulo junto com outros tutores do programa: com a professora Fernanda Simone Lopes de Paiva (coordenadora do curso) e com o professor Tarcísio Mauro Vago (convidado para mediar a produção do livro). Outra experiência enriquecedora que culminou numa “noite de autógrafos” com os alunos, professores e tutores do Prolicen na UFES.

Ainda no Ensino Superior, ministrei aulas por 2 anos no CESAP, uma instituição de cursos de pós-graduação que me proporcionou novos aprendizados. Vi-me planejando aulas e refletindo sobre os conhecimentos relevantes e significativos para meus colegas de profissão e, por algumas vezes, para amigos de graduação ou da rede municipal. Como possuo uma gana por constante aprendizado e crescimento, melhora profissional e pessoal, encarei mais esse desafio com todo “gás” para integrar-me nesse projeto. Contudo, algumas questões de organização interna da instituição acabaram por fazer com que eu pedisse para me desligar do curso.

Gosto muito de trabalhar com projetos nas minhas aulas e procuro sempre fazer uma culminância desses projetos com eventos ou produção de vídeos para mostrar aos estudantes e à comunidade escolar o que estamos produzindo em nossas aulas. Diferente do que acontece com as demais disciplinas que utilizam apenas as formas de avaliações teóricas para mensurar o aprendizado, a EF trabalha com formas de avaliação teóricas e práticas durante o processo de aprendizagem. Dessa maneira, como mostrar a efetivação do nosso trabalho para a comunidade escolar? Muitos pensam que estamos apenas “brincando” com os estudantes.



Preocupada, passei a transformar meus projetos escolares em artigos e publicá-los em congressos da área da EF, ou nos eventos realizados⁸ pelas redes municipais em que leciono. Comecei a registrar, sistematizar e utilizar embasamentos teóricos para minha prática docente e, assim, buscar um aprimoramento profissional, além de participar das oficinas e cursos oferecidos pelas redes de ensino para aprender novas formas de ensino.

Devido a essa prática de registros, recebi alguns convites para ministrar palestras e oficinas nas redes municipais de ensino em que leciono e em outras instituições⁹ também. Além disso, fui convidada, no ano de 2015, para fazer parte do grupo de profissionais referência da área de Educação Física da PMV na reformulação das Diretrizes Curriculares do município. Tal oportunidade possibilitou-me ampliar o meu conhecimento a respeito dos documentos que norteavam a prática da EFE naquele momento.

O processo de reformulação desse documento ocorreu em conjunto com os demais profissionais da rede de ensino durante os encontros de formação de área que ocorriam mensalmente. Após as considerações sobre cada ponto discutido, nós, do grupo referência, nos reunimos para sistematizar as ideias e escrever de forma acadêmica o documento. Um trabalho extenso, denso, rico e muito relevante, pois deu ao documento produzido o olhar dos profissionais que estavam no “chão da escola”. Em 2019, passamos por esse mesmo processo, buscando atualizar o documento a partir das contribuições advindas da BNCC, no qual o coletivo de profissionais da rede entendia como importantes para nossa área. Tal documento foi finalizado durante a pandemia, em 2020.

Ao longo da minha trajetória docente, já realizei muitos projetos e conquistas profissionais. Mas, em 2016, realizei alguns sonhos pessoais que também estavam ligados à EF. Sempre procurei proporcionar experiências corporais diversificadas para meus alunos, participando de eventos propostos pelas redes municipais em que atuo. Em 2015, a escola em que atuo, no município de Vitória, recebeu o convite para participar do “Festival das Escolas Coca-Cola”, que tinha como objetivo selecionar estudantes de escolas públicas para participar do Revezamento da Tocha Olímpica,

⁸ As redes municipais de ensino de Vitória e Serra possuem um programa de Formação Continuada com Seminários, Rodas de Conversas, Relatos de Experiências, Mesas redondas, entre outros eventos, para que os trabalhos produzidos pelos professores da rede possam ser apresentados.

⁹ Instituições como a UFES, Faculdade Multivix e CESAP.



que ocorreria em nossa cidade no ano de 2016. A proposta do projeto era mostrar como a prática de atividades físicas nas escolas contribuía para a alegria, amizade e, assim, para o espírito esportivo. O projeto possuía algumas etapas, tais como registro das vivências corporais, elaboração de vídeos pelos estudantes, votação em rede social, elaboração de apresentação coreográfica e uma gincana com provas práticas e de perguntas e respostas sobre as olimpíadas entre as escolas participantes.

Levei a proposta para toda a comunidade escolar, a qual aceitou o desafio, mas que não acreditou que fosse possível que conseguíssemos, uma vez que nossa escola fica localizada no bairro Joana D'arc, região periférica da cidade. Contudo, não desanimei, incentivei os estudantes e, junto com alguns apoiadores, elaboramos um projeto para tentar alcançar o objetivo almejado, e assim aconteceu. Minha aluna do 8º ano, Bruna Coelho, foi uma das 10 alunas selecionadas na Grande Vitória para participar do Revezamento da Tocha Olímpica Rio 2016, representando nossa escola, a EMEF "Prof. Vercenílio da Silva Pascoal". No dia 17 de maio de 2016, um pouco mais das 18h30, lá estava eu junto com minha aluna, vivendo esse sonho olímpico. Chorei, chorei muito... porque, por muitas vezes, ouvi de algumas pessoas que não conseguiríamos, que nossos alunos não eram capazes... E foram!!!

Como ficamos com a tocha do revezamento utilizada pela Bruna, fizemos um evento da chegada na Tocha Olímpica em nossa escola (no turno matutino e vespertino), além de projetarmos um vídeo do projeto desenvolvido e do revezamento oficial ocorrido. Os alunos puderam tirar foto com a tocha e com a Bruna. Foi uma euforia total, e posso dizer que um dos meus melhores momentos enquanto professora.

Nesta mesma época, tocada por esse movimento olímpico e por tudo que estava fomentando na escola, desenvolvi, junto com o coordenador da escola, José Raimundo Rodrigues, um projeto com os alunos de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, em que os esportes olímpicos foram retratados corporalmente através de fotografias produzidas no chão da quadra pelos estudantes. Desenhos no chão da quadra e materiais esportivos característicos das modalidades esportivas ou materiais adaptados para representá-los foram utilizados para compor as fotografias. Os alunos realizavam os movimentos característicos de cada esporte nas cenas projetadas na quadra. Outro trabalho de muita relevância em minha trajetória e de grande



notoriedade na rede municipal, surgindo daí o convite para integrar o grupo de professores referência do município.

Para completar o ano, participei das Olimpíadas Rio 2016 como voluntária. Lembro-me que durante a graduação vivenciamos os Jogos Olímpicos de Atenas 2004. Eu e alguns amigos imaginávamos como seria estar lá e vivenciar tudo aquilo, pois a possibilidade de os jogos olímpicos acontecerem no Brasil era remota. Eis que essa possibilidade aconteceu. Não pensei duas vezes e me inscrevi como voluntária. Na terceira lista de convocação lá estava meu nome. Consegui licença nas redes municipais que atuava e fiquei por 17 dias submersa no mundo olímpico.

Foi a maior e melhor experiência esportiva que vivenciei. Trabalhei no Complexo de Deodoro, onde ocorreram os esportes: basquete feminino, rugby, hóquei sobre grama e hipismo. Além disso, tive a oportunidade de visitar os outros complexos olímpicos e assistir a uma variedade de esportes e modalidades. De volta à realidade escolar, montei, junto com os estudantes e outros professores, uma exposição olímpica com trabalhos realizados pelas turmas e com materiais adquiridos por mim durante as olimpíadas.

Durante a pandemia, vivenciei outras experiências profissionais, como a elaboração de cadernos pedagógicos com atividades educacionais complementares, a serem realizadas no ensino remoto durante a suspensão das aulas presenciais. Na rede municipal de Serra, participei como autora de algumas atividades propostas para a disciplina de EF para as turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em conjunto com outros profissionais da área.

A rede municipal de Vitória fez o mesmo movimento; no entanto, fui convidada para compor novamente o grupo referência da área de EF, desta vez com o objetivo de selecionar as atividades que iriam compor os cadernos pedagógicos, a partir das sugestões enviadas pelos profissionais da rede de ensino. A partir da seleção das atividades, tivemos que montar uma sequência didática para que os estudantes do município pudessem, além de realizar as atividades propostas, entender seu contexto e refletir sobre sua prática. Nessa ocasião, o grupo referência foi dividido por níveis de ensino e fiquei a cargo do Ensino Fundamental II, com outros colegas.

Também tive a possibilidade de atuar como tutora novamente, dessa vez nos cursos de “Metodologias Ativas”, promovidos pela PMV e também pela PROEX/UFES. Ambos os convites foram originados devido à minha atuação profissional em conjunto



com as novas tecnologias propostas nos últimos anos pela rede de Vitória, e que foram ampliadas com o ensino remoto. Outro momento de muita aprendizagem e renovação de conhecimentos.

Minha preocupação enquanto professora sempre foi fazer com que os estudantes pudessem construir algum conhecimento novo durante minhas aulas, não só nas práticas corporais, mas também refletindo sobre essas práticas. Os momentos de reflexões, exposições de ideias, resoluções de conflitos e propostas de aulas são constantes em minha rotina docente. Com as turmas de 1º ao 5º ano, costumo chamar esses momentos de “Reunião de Crianças”; já com os alunos do 6º ao 9º ano, chamo de “Roda de Conversa”. Tais momentos ocorrem sempre que necessário, e depois de um trabalho progressivo e contínuo com os estudantes, passa a ser bem aceito e até solicitado por eles.

Contudo, a rotatividade que muitas vezes somos obrigados a vivenciar (devido às burocracias das redes de ensino) atrapalha nosso trabalho escolar. Como já mencionado, no município de Vitória, atuo na mesma escola há 10 anos e já tenho um trabalho reconhecido pela comunidade escolar, embora ainda enfrente alguns embates e conflitos quando há troca de gestão, do corpo pedagógico, ou chegada de novos alunos. No entanto, no município de Serra, devido à exigência do quantitativo de aulas e turmas, fiquei por muito tempo trocando de escola anualmente, sem um posto fixo. Esse rodízio é desgastante e nos faz ter que, todo início de ano, começar um trabalho do zero.

A diferença de atuação docente é comum entre professores, pois cada um tem uma metodologia de aula, concepção de área e de escola. Com isso, comparações são comuns e conflitos também. Em algumas escolas em que atuei o “rolar bola¹⁰” era uma cultura cristalizada e romper com isso sempre foi uma luta pessoal e profissional, muita embasada em toda minha trajetória docente e nos ensinamentos apreendidos durante minha graduação.

Demonstrar a importância da EFE não só para os estudantes, mas também para os pais, corpo técnico pedagógico e até a direção escolar é um desafio constante.

¹⁰ O termo “rolar bola” refere-se a um tipo de aula onde a falta de intervenção do professor durante a aula é sua principal característica. Em muitos casos, os alunos escolhem a atividade que irão realizar na aula, em geral levando os meninos a jogarem “bola” e as meninas, voleibol ou queimada. Ou ainda, os alunos que não desejam realizar a aula ficam tranquilamente sentados conversando (algumas vezes, com o próprio professor), esperando dar o tempo de irem para outra aula (GONZÁLEZ, 2020).



Executar alguns projetos se tornam difíceis, lutar pelos nossos espaços é trabalhoso, mas o resultado adquirido em muitos casos é recompensador. Digo em muitos casos porque, em algumas situações, não conseguimos vencer essa cultura instaurada. Não raro, somos tidos como “chatos”, “sonhadores”, “encrenqueiros”, “não colaborativos”, entre outras denominações que colocam em xeque a relevância da EFE.

Na minha monografia estudei sobre “Brincar e/ou Jogar: pontos e contrapontos na visão de professores de Educação Física”. Pude perceber como ambos os termos são importantes no processo de desenvolvimento das crianças e como podemos utilizá-los como um instrumento pedagógico para alcançarmos objetivos traçados por nós em nossos planejamentos de acordo com as diretrizes curriculares dos municípios nos quais estamos inseridos. Além de considerá-los relevantes de serem trabalhados em sala de aula.

Já naquela ocasião, embora constatasse o potencial pedagógico presente no jogo, percebia que muitos profissionais da EF mantinham um distanciamento desse conteúdo e de sua inclusão na prática pedagógica. Desde então comecei a questionar o motivo pelo qual embora o jogo esteja presente no ambiente escolar, ainda ocupa um lugar periférico e distante de ser considerado um elemento favorecedor do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes.

Reconhecendo a importância e potencial dos jogos e brincadeiras, comecei a utilizá-los em minhas aulas como base para trabalhar conteúdos diversificados, e percebi que a participação e interesse dos estudantes pelas atividades realizadas aumentaram. Além disso, os discentes se sentiam desafiados a ampliar suas vivências corporais para alcançarem objetivos diversos, sentindo-se instigados a refletir sobre o que estavam realizando em quadra. Diante desse cenário, comecei a explorar mais esses conteúdos em minhas aulas e, por conseguinte, em meus projetos.

Baseada em alguns relatos de experiências sobre recriação de jogos¹¹, desenvolvi um projeto sobre recriação da queimada com os estudantes do 3º e 4º anos do ensino fundamental, que teve uma boa aceitação pelas turmas e me permitiu vislumbrar novas possibilidades pedagógicas para uma participação mais efetiva, ativa e significativa dos discentes.

¹¹ Relatos compartilhados por professores de EF nas formações continuadas das redes municipais de ensino que lecionava.



A vontade de fazer o mestrado ainda era latente em mim, e o incentivo de amigos e professores era permanente; contudo, a correria de trabalhar em 2 horários (matutino e vespertino), a suspensão de licenças para mestrado nas prefeituras em que atuo por algum tempo e as reprovações anteriores acabavam por me desanimar. Quando soube do Mestrado Profissional, vi uma possibilidade possível. Não consegui realizar a prova da primeira turma, fiquei no aguardo da segunda, e eis que ela chegou. Consegui adentrar no tão sonhado Mestrado, com o intuito de agregar mais conhecimento à minha formação e aprimorar meu trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente a EFE tem sido compreendida como uma área que trata da cultura corporal e que tem como finalidade introduzir e integrar o estudante nessa categoria, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e também transformá-la. Nesse sentido, o aluno deverá ser instruído para usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

A BNCC¹², enquanto documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, aponta que, enquanto disciplina escolar, a EF deve abordar as práticas corporais de acordo com as diferentes formas de expressão social, de modo a desenvolver autonomia sobre a cultura corporal de movimento.

Mesmo com todas as críticas a respeito da estruturação da BNCC, no caso específico da EF, notamos alguns avanços em termos de concepções críticas, preocupadas em formar um indivíduo capaz de conhecer e reconhecer a cultura corporal de movimento, além de ter capacidade e autonomia de se posicionar diante dela e refletir perante cada conhecimento e os espaços que são ofertados pela comunidade, além de levar o aluno a observar se tem ou não a oportunidade de vivenciar tal prática fora do contexto escolar (CALLAI; BECKER, SAWITZKI, 2019).

De acordo com Soares *et al.* (1992), o ensino da EF na escola tem um sentido lúdico que vislumbra instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer. Além de ter como um de seus objetos principais a reflexão sobre a cultura corporal, contribuindo, assim, para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, no que diz respeito ao ensino de valores como solidariedade, cooperação, distribuição, liberdade de expressão, defrontando-se com seus opostos, como disputa, submissão, repressão, apropriação, entre outros.

¹² A homologação da BNCC no ano de 2017 legitimou os conteúdos da EF a partir do termo unidades temáticas e oficializou sua utilização em todo o território nacional, produzindo um artefato curricular que construiu maior possibilidade de consenso para a área. Todavia, se de um lado avançamos ao definir os conteúdos que deveríamos ensinar, por outro lado percebemos que ainda é incipiente a produção voltada para o debate sobre como ensinar os diferentes conteúdos da EF (MOURA *et al.*, 2021).



Sempre procurei desenvolver uma atuação docente pautada em práticas inovadoras, pois minha preocupação era oportunizar a ampliação do acervo cultural dos estudantes e iniciar processos de reconstrução das práticas corporais, atribuindo sentido próprio e, ao mesmo tempo, coletivo a essas práticas. Comecei, então, a propor aulas lúdicas e que estimulassem a participação dos estudantes, proporcionando-lhes novas vivências corporais, objetivando o engajamento dos alunos nas aulas e a consolidação de uma proposta de trabalho sistematizada com objetivos predeterminados. Entre os conteúdos abordados, os jogos demonstravam potencial nesse aspecto, pois tinham um caráter lúdico, estimulavam a criatividade, raciocínio lógico, trabalho em equipe, superação e crescimento pessoal, respeito às regras, autonomia, dentre outros, além de estimularem as crianças nas aulas.

Com a vivência dos jogos, as crianças começam a estabelecer e entender regras constituídas por elas mesmas ou pelo grupo, elaborando e resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de entender pontos de vista diferentes do seu ou compreender o ponto de vista do outro, tentando, assim, criar o respeito para com as ideias, mesmo que diferentes ou, quando necessário, aprendendo a criar consensos.

Com o objetivo de tornar compreensível o sentido dos jogos praticados e como isso contribuiria para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, comecei a propor desafios nas atividades já conhecidas. Dessa forma, os estudantes poderiam criar novos jogos e se sentiriam mais atuantes nas aulas. Procurava-se, dessa maneira, romper com uma prática comum no ambiente escolar, pois os discentes estão acostumados a apenas repetir ou executar o que é ordenado pelo professor, ou então, simplesmente, brincam sem nenhum direcionamento.

Comecei a perceber um maior interesse dos estudantes nessas atividades, assim como em projetos nos quais eles pudessem se desafiar, criar, usar sua imaginação e ver o fruto de seu trabalho concretizado. Diante desse fato, resolvi estimular a criação e/ou recriação de jogos e brincadeiras pelos estudantes e tive bons resultados.

A criação de jogos desafia o estudante a se superar, envolvendo-o com a proposta e buscando em suas experiências formas para construir seu jogo. Ele passa a se sentir dono daquele novo jogo e percebe que está no domínio do processo, mesmo que esteja trabalhando em conjunto. É nesse momento que mostramos ao



estudante que também pode construir seu processo de aprendizagem, com o mesmo envolvimento, interesse e participação efetiva.

Bordenave (1994) classifica a participação em ativa ou passiva, de acordo com o envolvimento do sujeito na ação que está desenvolvendo. Para o autor, a participação se enquadra em diferentes níveis, onde o participar significa “fazer parte”, “tomar parte” e “ter parte”. Participar passivamente é “fazer parte”, é exercer uma participação em nível menos elevado, visto que é possível fazer parte sem tomar parte. Já participar ativamente é “tomar parte” e “ter parte”, é sentir-se leal, comprometido e responsável com o grupo ou ação a que pertence. Para Bordenave (1994, p. 22), essa é “[...] a diferença entre a participação passiva e a participação ativa, a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado”.

Nesta mesma perspectiva de participação ativa, temos a “participação efetiva”, entendida por Santos (2002, p. 29), como uma “participação que se inicia desde o momento do planejamento e se estende até a avaliação dos resultados alcançados tanto pelos alunos como pelos professores”.

Sendo assim, o estudante deve ser integrado e influenciado a pensar e participar ativamente do seu processo de ensino, por ser detentor de conhecimentos próprios adquiridos por meio de suas vivências. Cada estudante, considerado dentro de suas limitações e potencialidades, tem a capacidade de projetar junto ao professor seu aprendizado. Contudo, os contextos pedagógicos das instituições escolares costumam se orientar por modelos nos quais a exclusividade decisória está centralizada exclusivamente na ação dos professores.

O interesse e o engajamento dos estudantes na criação e vivência de novos jogos são notórios, uma vez que os discentes se percebem protagonistas do seu processo de aprendizagem, despertando, desse modo, uma maior satisfação em sua prática. A participação ativa dos estudantes no seu processo de ensino aprendizagem tem sido cada vez mais estimulada devido à importância no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, desenvolvi uma proposta metodológica de participação ativa dos estudantes nas aulas de EF com a utilização do conteúdo jogo em um trimestre letivo. Tal projeto foi desenvolvido com estudantes do 4º e 5º ano da EMEF Professor Vercenílio da Silva Pascoal, localizada no município de Vitória/ES.

Os estudantes vivenciaram alguns jogos competitivos com características diferentes para terem uma base de estilos de jogos. Depois foi debatido com os alunos



se eles conseguiram perceber as diferenças entre esses jogos e o que têm em comum. Após essa parte inicial, foi proposto que as turmas se dividissem em grupos de 3 ou 4 alunos para criarem ou recriarem seus próprios jogos a partir de alguns critérios elencados.

Posteriormente, os jogos foram apresentados pelo grupo criador e vivenciados por seus colegas de turma com minha mediação. Um instrumento avaliativo foi criado coletivamente pelos estudantes para avaliarem os jogos criados por seus colegas e também para se autoavaliarem. Ao final do projeto, foi realizado um Festival com os jogos criados, em que os estudantes do 4^o ano vivenciaram os jogos construídos pelo 5^o ano e vice-versa.

2 OBJETIVO GERAL

- Desenvolver uma proposta metodológica de participação ativa dos estudantes utilizando o jogo nas aulas de Educação Física em um trimestre letivo.

2.1 Objetivos Específicos

- Estimular a participação ativa dos estudantes diante das propostas de criação, vivência e avaliação dos jogos;
- Analisar e descrever a percepção dos estudantes sobre a experiência de criar, recriar, vivenciar e avaliar os jogos nas aulas de Educação Física;
- Verificar a repercussão deste tipo de proposta pedagógica na aprendizagem e desenvolvimentos dos estudantes;
- Elaborar um *e-book* com o processo metodológico utilizado na pesquisa, além dos jogos criados pelos estudantes e as considerações sobre esse processo.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A EF, ao ser elevada à categoria de componente curricular com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, teve seus conhecimentos organizados com sequências pedagógicas para que o estudante, após identificar o conteúdo, sistematize suas próprias aprendizagens, aproprie-se, explique, reflita, atue e transforme a realidade. A escola, dentre as suas atribuições, tem a função de contribuir para a formação de sujeitos históricos, de cidadãos autônomos e críticos para atuarem na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No caso específico da EF, cabe aos profissionais da área promoverem uma organização do ensino com vista a contribuir na formação do pensamento teórico e na capacidade de refletir dos educandos, atrelados à sua prática corporal.

Fensterseifer e González (2013) afirmam que cabe à EFE, a partir de práticas corporais que são emergentes da cultura, promover experiências significativas de movimento, pelas quais os estudantes têm a oportunidade de compreender criticamente os aspectos conceituais que giram em torno dos conteúdos.

Dentro desta perspectiva, Bracht (2001) corrobora que a EF seria responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal de movimento, de maneira a fazê-los agir de forma autônoma e crítica. Isso é relevante por se tratar de uma esfera onde ocorre crescentemente o controle social via construção de subjetividades e de práticas, conforme os valores básicos dessa ordem social.

No século XXI, surge uma nova proposta para o ensino da EFE, nomeada de Educação Física Cultural. Os idealizadores dessa concepção fazem parte de um Grupo de Pesquisas em EFE da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), o qual é formado por professores de EF que atuam nas redes públicas e privadas da região metropolitana de São Paulo. Esses docentes começaram a utilizar das teorias pós-críticas na área da EF, tendo como base o desenvolvimento de uma ação pedagógica sensível às diferenças e comprometida com a formação de identidades democráticas, em que as experiências pedagógicas são planejadas, colocadas em ação e discutidas, buscando superar processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural (ETO; NEIRA, 2017).

Esses estudos remetem às pesquisas da relação de EF e cultura, a qual é defendida por Daolio (2004), em que o autor afirma que a cultura é o principal conceito



para a EF, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural. A perspectiva cultural faz avançar na EF a consideração de aspectos simbólicos, estimulando estudos e reflexões sobre a estética, a beleza, a subjetividade, a expressividade, a relação com a arte, enfim, o significado.

Para Daolio (1996), a EF deveria ensinar todas as manifestações da cultura corporal de movimento, tais como jogos, ginásticas, esportes, danças e lutas, sendo que a função da EF na escola não seria mais desenvolver a aptidão física dos estudantes ou melhorar seu nível de habilidade motora, mas refletir com os discentes sobre os elementos da cultura corporal, tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos estudantes.

Neira (2011) afirma que as teorias pós-críticas ampliaram as análises das teorias críticas, fortaleceram a resistência aos pareceres da sociedade classista e alertaram que as relações de poder operam também por meio de outros marcadores sociais, como a etnia, gênero, religião, tempo de escolarização, local de moradia, entre outros. Segundo o autor,

Um currículo de Educação Física comprometido com essa visão, denominada cultural, multicultural crítica ou pós-crítica, procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante, presente, por exemplo, nas propostas que deixam de questionar as relações de poder que perpassam a produção e reprodução das manifestações corporais (NEIRA, 2011, p. 200).

Corroborando com essa mesma ideia da teoria pós-crítica, Silva (2011) reafirma que a educação deve ser construída a partir de um espaço público que promova a discussão sobre as formações de identidades sociais democráticas baseadas na inclusão de todos. Ainda segundo o autor, a pedagogia pós-crítica se preocupa com a formação dos sujeitos em função do seu envolvimento com os processos de formação, pelos quais nós nos tornamos o que somos. Por isso a preocupação com o currículo escolar.

O currículo pós-crítico se torna uma escrita constante, em que todos os sujeitos da escola o escrevem e reescrevem. Não possui maneiras corretas e únicas de ensinar e avaliar, como também não há técnicas definidas para planejar as atividades ou a definição prévia dos conteúdos a serem ensinados. Pelo contrário, ele possibilita espaços para a problematização e discussão dos conhecimentos, das avaliações e dos planos de trabalho.

Essa diversidade de abordagens e vertentes pedagógicas tem criado muitas discussões, divergências, contradições e ressignificações entre professores de EF no



ambiente escolar, uma vez que a sociedade na qual estamos inseridos está em constante mudança e, assim, novas análises e reflexões a respeito da nossa área surgem a todo o momento. Tais discussões perpassam principalmente pela perspectiva e concepção que cada professor tem a respeito da educação, escola e seu papel enquanto docente.

Essa pluralidade de visões a respeito da EFE acaba por ocasionar contrapontos nas ações dos professores no ambiente escolar, uma vez que muitos justificam que, por não haver uma “EF oficial”, cada profissional “faz o que quer” (BRACHT, 2011), de acordo com sua concepção de aula e de EFE. Essa pluralidade de divergências deveria ser entendida como produtiva, como fator de criatividade. No entanto, percebemos que essas questões ocasionam em tratos pedagógicos diversos no ambiente escolar, fazendo com que, em alguns casos, a EFE oscile entre desinvestimentos pedagógicos e práticas inovadoras.

Bracht (2011) define práticas inovadoras como aquelas que trabalham com a perspectiva de que a EF possui um conhecimento relevante socialmente e que o conhecimento a respeito do conceito de cultura corporal de movimento deve ser tratado na escola, no caso específico da área. Tais práticas procuram quebrar com o monopólio do esporte, possibilitando ao aluno o aprendizado aos demais elementos da cultura corporal, como as danças, lutas, jogos populares, ginásticas, entre outros.

Todavia, o professor, muitas vezes com práticas inovadoras, depara-se com uma cultura escolar de EF já cristalizada, na qual há uma percepção equivocada da área e não propensa a mudanças. Em algumas situações, a EFE é vista como um mero espaço de divertimento, sem apresentar aprendizagens significativas para os estudantes, ou como uma possibilidade de auxílio para a escola, no caso de ausência de outros professores, para “segurar” mais de uma turma, ou ainda como um auxiliar do professor “regente”.

Esses enfrentamentos acarretam, por vezes, no surgimento de uma prática pedagógica nas aulas de EF, caracterizada a partir do desinvestimento pedagógico, sendo esses docentes denominados de “professores rola bola”. Bracht (2011) afirma que a própria falta de reconhecimento da EFE e, conseqüentemente, do trabalho desenvolvido pelo professor é um dos fatores que levam a esse desinvestimento por parte do educador.



González (2020) corrobora com essa afirmação e defende que tal prática refere-se à atuação do professor que não apresenta grandes pretensões com suas práticas e que, talvez, a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade, tendo como ação uma simples administração do material didático. Segundo o autor, ambas as práticas docentes, principalmente a do desenvolvimento pedagógico, não podem ser entendidas como uma dimensão exclusivamente individual, e sim como produto de uma complexa configuração de elementos micro e macrossociais, sincrônicos e diacrônicos, entrelaçados de forma singular em cada caso, onde o contexto escolar está fortemente vinculado a esses fatores.

De acordo com Maldonado e Silva (2017a), o professor de EF organiza suas aulas a partir das suas convicções pedagógicas, a partir de seu entendimento sobre a área, dos documentos oficiais organizados pelo governo federal e da proposta curricular oficial da rede de ensino em que atua, buscando, assim, significar suas aulas e seu trabalho docente. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa ser constantemente reavaliada e reflexiva, na tentativa de compreender todos os fatores que influenciam a sua didática, materializando com autoria sua ação docente e produzindo conhecimento.

3.1 Cultura de Intervenção do Professor de Educação Física

O cotidiano escolar, principalmente nas redes públicas de ensino, é complexo e cheio de fatores que interferem diretamente na prática pedagógica, não só do professor de EF como na dos demais componentes curriculares, e isso pode ocorrer de uma forma positiva ou negativa. Sobre os fatores de ordem negativa, Maldonado e Silva (2017a, p. 145-146) destacam:

[...] Esses fatores podem ser de ordem sociopolítica, como a jornada de trabalho extensa e a baixa remuneração do professor, de ordem cultural, como a visão inadequada que a comunidade escolar possui da EF e a falta de postura dos alunos com os estudos, de ordem institucional, como o número elevado de alunos por turma e as diferentes reorientações curriculares que ocorrem quando se muda o partido que assume o poder, de ordem organizacional da própria escola como a utilização da quadra pela comunidade no horário das aulas de EF e a falta de livros e artigos na escola para que o professor possa continuar estudando sobre os conhecimentos que fazem parte da profissão.

O desinvestimento e o desinteresse dos governos na educação pública acabam por ocasionar a falta de perspectiva de alguns professores que estão iniciando na

carreira, ou até mesmo naqueles que já estão na função há muito tempo, fazendo com que, muitas vezes, vejam-se obrigados a agir dentro das regras já enraizadas pelas políticas vigentes. O embate no ambiente escolar por algo novo ou inovador é desgastante e, raramente, reconhecido.

Contudo, o professor consciente dos limites de sua ação pedagógica procura ter uma consciência crítica, uma vez que é capaz de transmitir ideias e convicções que venham a influenciar outros sujeitos, utilizando sua função docente para coordenar e dirigir a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, essa base crítica, ou não, muitas vezes vem de sua formação inicial, dos significados adquiridos durante sua trajetória acadêmica ou, até mesmo, sua história de vida.

Considerando as especificidades e particularidades que ocorrem nas práticas dos professores, em conjunto aos demais sujeitos que compõem o ambiente escolar e as ações que delas derivam, cria-se uma cultura particular produzida na escola, que é chamada por alguns autores de “*uma determinada cultura escolar de EF*” (RODRIGUES; BRACHT, 2010). Alguns fatores da cultura escolar mostraram-se fundamentais e acabam por acarretar tanto a potencialização quanto a despotencialização do processo de atuação do professor em suas aulas.

Pérez Gómez (2001) reporta-se à cultura escolar, ressaltando que a escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica, ou seja, um conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. Fazem parte desse conjunto as tradições, os costumes, as rotinas e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir, mesmo que os sujeitos envolvidos vivam em contradições, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola. Assim, faz-se necessário entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados.

A cultura escolar é ainda constituída por três dimensões, segundo Julia (2001). A primeira dimensão afirma que a cultura escolar depende de normas e práticas que visam formar os indivíduos que passam por um processo de educação formal, conforme os interesses a que essas instituições se subordinam. Uma segunda dimensão diz respeito aos atores que são os responsáveis pela prática pedagógica, os professores. E a terceira dimensão refere-se aos interesses sociais situados fora



da escola, que entendem que a escola é o local privilegiado para a formação dos indivíduos.

Tal autor defende que, para compreender a escola, é necessária a compreensão do seu funcionamento interno, uma vez que normas e práticas não podem ser analisadas sem ser levado em conta o corpo pedagógico e profissional, que são submetidos às ordens impostas pela sociedade e pelas instituições às quais estão subordinados.

Por não termos uma “EF oficial” é comum termos formas diferenciadas de atuações docentes nas aulas dessa disciplina. Sempre que chegamos em uma escola, a primeira coisa que fazemos é procurar saber “como acontecia a EF no ano anterior” para que possamos nortear nosso trabalho, e não é incomum ouvirmos que não havia um trabalho sistematizado na EF ou que o professor era ótimo porque ajudava sempre a escola com as turmas livres ou, ainda, que sempre fazia as festas escolares. Corroborando essa ideia, Rodrigues e Bracht (2010, p.13) afirmam que:

Podemos dizer, então, que na área da EF ocorreu essa *mestiçagem*, as diferentes identidades pleiteadas para a EF e o debate epistemológico que sinaliza diferentes verdades e funções sociais para a EF produziram diferentes projetos sociais, visando fundamentar tipos de inserção/construção, recaindo sobre a figura dos professores a decisão e a concretização de possibilidades de trabalho com a EF, criando diferentes culturas de EF.

Essas diferentes práticas pedagógicas são sustentadas pelo professor, escola e seus estudantes, os quais formavam e reproduziam uma já cristalizada cultura da EFE, permeada por tensões, aberturas, contrastes e restrições de várias culturas que se cruzavam, gerando, assim, em alguns casos, um enfrentamento entre o professor com práticas inovadoras e essa cultura cristalizada. Contudo, em alguns casos, encontramos práticas pedagógicas sistematizadas e com uma proposta inovadora, o que facilita o novo trabalho a ser feito ou, então, intimida o novo professor, dependendo da sua concepção de EFE.

Esse cruzamento de culturas, de acordo com Pérez Gómez (2001), ao mesmo tempo em que solidifica uma cultura escolar – onde, de alguma maneira, todos passam a “obedecer certas regras” – provoca aberturas para a transformação cultural, na medida em que diferentes culturas trazem consigo diferentes modos de agir e de pensar, provocando conflitos que podem ser propícios para a reflexão, revisão e reestruturação da cultura vigente.



Os critérios de seleção dos conteúdos culturais que irão compor os currículos vão de encontro aos interesses das relações sociais estabelecidas naquela escola ou rede de ensino. O currículo é a maneira pela qual as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade, é o conteúdo vivo da experiência escolar. É através do currículo que se legitimam visões particulares dos sujeitos, da sociedade e da escola, além de vincular os conteúdos a serem contemplados e repassados aos estudantes.

A formulação do currículo influencia diretamente na prática docente. Para Sacristán (2000), isso acontece em decorrência da distribuição de conteúdos, práticas e códigos presentes no currículo. Os códigos são elementos que atribuem um caráter pedagógico aos conteúdos e atuam sobre estudantes e docentes e, de certa forma, modelam e sustentam as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, interferindo nas mensagens explícitas ou implícitas transmitidas em aula.

Reforçando essa perspectiva, Neira e Nunes (2006, p. 106) relatam que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que fazemos, naquilo que somos, naquilo que podemos vir a ser. O currículo é um processo discursivo intimamente ligado à nossa identidade, à nossa subjetividade, à nossa personalidade. O currículo é uma forma de política cultural. O currículo define relações de poder.

Mediante essas afirmações, podemos compreender que um tipo de conhecimento, um tipo de currículo, corresponderá a um tipo de sujeito, um tipo de profissional que estará atuando no ambiente escolar e, dessa maneira, influenciando no processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

O currículo cultural da EF tenta posicionar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Esse currículo prioriza a construção de práticas atentas à pluralidade de identidades dos alunos, assim como enxerga a escola como espaço-tempo multicultural de formação (CANDAU, 2008).

Conseqüentemente, a prática pedagógica deve articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignificar as práticas corporais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca do patrimônio cultural corporal; e ampliar os saberes dos alunos a respeito das temáticas estudadas.



A escola deve acolher os estudantes dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais, propiciando àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades mais incentivos e renovadas oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar. Acolher significa, também, garantir as aprendizagens propostas no currículo para que o aluno desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral.

Vislumbrando sistematizar elementos teórico-metodológicos que visam subsidiar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos professores de EF, bem como sua adequação às singularidades das várias realidades encontradas nas escolas municipais de Vitória/ES (local onde será realizada a pesquisa), foram elaborados coletivamente pelos profissionais da área pertencentes ao quadro funcional do município de Vitória um conjunto de princípios, conceitos e práticas da cultura do movimento para as aulas de EF, auxiliando no processo de seleção e de organização dos conhecimentos a serem estudados e aprofundados nas aulas, contemplados nas Diretrizes Curriculares do Município.

As Diretrizes Curriculares do município de Vitória¹³ (PMV, 2020) defendem a perspectiva da EF como um componente curricular que pode assumir as diversas atividades corporais culturais (jogos, danças, ginásticas, dramatizações e outras) como objeto de ensino, bem como ser estruturada de modo a possibilitar ao estudante não só a vivência, mas também a reflexão, construção, reconstrução e sistematização dos assuntos relacionados direta ou indiretamente à área, assumindo, assim, uma perspectiva crítica da EFE, baseada, principalmente, nas concepções Crítico Superadora e Crítico Emancipatória.

Contudo, ao analisarmos tais diretrizes, percebemos que, além dessas concepções, vemos uma tendência ao multiculturalismo e à concepção de EF Cultural.

¹³ O nome do documento é Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e EJA da Prefeitura Municipal de Vitória, o qual foi reformulado no ano de 2020. Tal documento foi construído coletivamente pelos profissionais de educação da rede de ensino de acordo com sua área de atuação. No caso específico da EF, foram realizados debates e reflexões a respeito das concepções da área, baseados nos documentos normativos nacionais, diretrizes curriculares anteriores e entendimento dos profissionais atuantes na área. A sistematização desse debate foi realizada por um grupo referência de professores de EF, do qual fui parte integrante.

Essa tendência está baseada nas teorias pós-críticas e tem sido debatida ultimamente na área educacional. Conseguimos evidenciar isso no documento:

Assumir a ideia de que o estudante é sujeito histórico e produtor de cultura significa assumir a relevância de sua contribuição neste processo, e que o docente não é o único detentor do conhecimento. Dessa forma, consideramos que a prática pedagógica se consolida a partir de uma relação de igualdade e ao mesmo tempo de respeito às diferenças que constituem esses sujeitos, reconhecendo que o docente é o responsável por proporcionar as práticas de mediação necessárias à garantia da aprendizagem (PMV, 2020, p. 34).

No caso específico da EF, um dos aspectos a ser considerado na organização das atividades nas aulas são as questões relativas à diversidade, em que os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem apresentam em relação às suas competências corporais e sociais. Além da preocupação com os significados produzidos pelas práticas corporais no desenvolvimento dos estudantes, como podemos perceber a seguir,

[...] as propostas de ensino e aprendizagem devem considerar a realidade social e pessoal do estudante e sua percepção de si e do outro, bem como as dúvidas e necessidades de compreensão dessa mesma realidade. A partir da inclusão, pode-se constituir um ambiente de aprendizagem significativa, no qual ele tenha a possibilidade de fazer escolhas, trocar informações, estabelecer questões e construir hipóteses (PMV, 2020, p. 96-97).

Para tanto, é preciso deixar claro, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e na Proposta do componente curricular EF, não somente qual a concepção de homem, escola, educação e sociedade, mas também quais os conhecimentos necessários e importantes para alcançar os objetivos, visando à elevação dos níveis de conhecimento, de elaboração do pensamento e autonomia dos estudantes. Faz-se necessário que os procedimentos metodológicos utilizados na EF busquem meios para garantir a vivência prática da experiência corporal.

Esse pressuposto caracteriza a EF e proporciona aos estudantes uma experiência diferenciada no fazer escolar, podendo ser ponto de partida para reflexão ou ser um fazer corporal que se elabora refletidamente, fazendo com que o estudante reflita sobre o fazer, o saber e o agir a respeito do conteúdo que está sendo trabalhado nas aulas.

A falha que ocorre em algumas pedagogias contemporâneas, segundo Gadotti (1998), consiste na renúncia ao que é essencial à tarefa pedagógica, isto é, assumir o risco de indicar uma direção a ser seguida. Ao se indicar um caminho, o professor pode errar e, percebendo que está errado, terá a oportunidade de modificar sua atuação, uma vez que tal análise nasce no diálogo estabelecido entre ele e o

estudante. Logo, nem sempre o docente consegue desenvolver seu trabalho da forma como gostaria ou lhe é esperado, mas sempre há tempo para mudanças e/ou reformulações em sua atuação pedagógica.

Esse caminho aponta para mudanças que estão acontecendo de forma gradual nas escolas, permitindo que o professor se perceba como ser político, pesquisador, e agente de transformação, em função das demandas da sociedade e que busque uma melhoria na sua prática docente, mesmo diante das possíveis dificuldades que venha a se deparar no processo de ensino.

Alguns entraves no ambiente escolar, decorrentes de certas culturas escolares relativas à prática da EF, por vezes corroboram para a inviabilidade de um trabalho pedagógico realizado de uma forma mais sistematizada ou com mais significados para os estudantes. Isso faz com que, em alguns casos, o docente abra mão de certos momentos de reflexão com os estudantes para tentar conquistar uma maior participação dos alunos e, assim, estabelecer vínculos afetivos.

A esse respeito, González (2020) aponta que o professor com práticas inovadoras – ao se deparar com situações de conflito ou acontecimentos desencorajadores nos contatos iniciais com seus espaços de trabalho – tende a “enfrentar dificuldades”, uma vez que busca o reconhecimento de seu trabalho e de sua área de atuação. E, muitas vezes, o professor se sente mal por não conseguir realizar um trabalho que considere digno ou adequado.

A partir das colocações anteriores, o grande desafio do professor de EFE é fazer com que os estudantes e a comunidade escolar identifiquem a importância das aulas de EF e percebam a relevância de tal disciplina para o seu desenvolvimento, não apenas relacionem a aula a um simples momento de recreação. No entanto, a busca por esse reconhecimento enquanto componente curricular não pode ferir elementos que conferem à EF sua especificidade.

Candau (2008) relata ser a educação um elemento crucial, tanto para o desenvolvimento das pessoas e de suas comunidades quanto como um meio para reduzir a desigualdade social e favorecer a integração social. Dessa forma, são presenciadas mais iniciativas destinadas a produzir mudanças e melhorar a qualidade e a equidade da educação.

É por essa razão que a prática pedagógica do professor de EF precisa ter características cada vez mais críticas e em constante diálogo com os estudantes, seus



familiares e demais membros da escola. O docente não efetiva sozinho sua prática pedagógica; ele faz parte de um conjunto de agentes educacionais (coordenadores, pedagogos, direção, entre outros) que interferem diretamente em seu trabalho, e são decisivos para que as atividades propostas em aula aconteçam. Entretanto, é a sua figura que aparece em primeiro plano.

Nesse sentido, concorda-se com Sacristán (2000), em que o professor é o principal ator no processo de ensino e aprendizagem num cotidiano escolar complexo e, por conseguinte, na cultura escolar nele instaurada. As habilidades pedagógicas dos docentes podem fazer a diferença no processo educacional, por isso sua formação inicial, cultural, teórica e pedagógica, são de extrema importância para analisar a qualidade do ensino.

Sousa e Vago (1999) admitem que a EF deva participar da cultura escolar como um tempo e espaço de conhecer, de provar, de criar e recriar as práticas corporais produzidas pelos seres humanos ao longo de sua história cultural, constituindo-se em um espaço para se produzir cultura, sendo os professores e estudantes os sujeitos desta produção.

A estrutura da escola, seu contexto didático e as estruturas de tarefas que se desenvolvem durante o processo de ensino-aprendizagem acabam por gerar uma certa cultura entre os docentes. Segundo os apontamentos de Pérez Gómez (2001), ocorrem influências nas estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, nas relações interpessoais entre os profissionais da escola, na definição de papéis e de funções que os docentes desempenham e na forma como estes tomam diversificadas decisões para cumprir sua tarefa educativa.

A aprendizagem se torna significativa para o estudante quando o professor é capaz de levá-lo a entender a importância de aprender determinado conteúdo para além do ambiente escolar, remetendo-o a experiências ou situações de sua própria vida. De acordo com Melo (2008), a EFE deve apresentar uma outra organização didática vinculada ao saber fazer, evitando que as aulas se resumam a apenas questões técnicas, buscando fomentar nos alunos uma compreensão crítica dos conhecimentos adquiridos desde a sua inserção histórica até a sua prática propriamente dita.

Nessa perspectiva, Maldonado e Silva (2017a) relatam que é possível reconstruir e reinventar as aulas de EF com autoria, experimentando as possibilidades



de encontrar algumas respostas para os desafios encontrados no ambiente escolar referentes a esse componente curricular, a partir da implementação de uma prática pedagógica reflexiva, sem a preocupação de se limitar aos currículos impostos pelos órgãos oficiais.

É fundamental que os professores de EF utilizem práticas pedagógicas que venham a privilegiar o desenvolvimento dos estudantes, de modo a construir relações com os saberes que possibilitem a reflexão na e da aula, oportunizando conhecimentos, atitudes, habilidades e valores por parte dos estudantes, respeitando as diversidades socioeconômicas e culturais destes.

4 O JOGO E SUAS CARACTERÍSTICAS

É muito comum vermos pessoas e até mesmo professores, de um modo geral, referirem-se ao brincar e ao jogar como se fossem sinônimos. Mas será que são? Ou há diferenças, mesmo que às vezes não sejam notadas?

Desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais. Sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade e satisfação pelo que faz, dando, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante.

O termo jogo serve para qualificar uma ampla variedade de fenômenos, desde os jogos de adivinhações, uma partida de xadrez, passando pelo jogo de “amarelinha”, de “casinha”, até um jogo de futebol profissional. Esta grande variação de atividades com funções inteiramente diversas é designada pelo vocábulo jogo.

Na língua portuguesa, termos como “jogo”, “brincadeira” e “brinquedo” são empregados de forma indistinta, o que também ocorre em outros idiomas, como: francês “jouer”; alemão “spielen”; espanhol “juguete”; italiano “gioco”. Em inglês, o termo “play” identifica o brincar espontâneo, que designa divertimento, liberdade; e “game”, jogo que supõe regras (ROSAMILHA, 1979).

O que dificulta um pouco a conceituação de jogo é o emprego de vários termos como sinônimos. Nesse sentido, para melhor compreensão, utilizaremos neste estudo os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira em consonância com a forma apresentada por Kishimoto (1998, p. 7), onde a autora os define como:

[...] o **brinquedo** será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, **brincadeira** como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e **jogo infantil** para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras).

Dar-se-á preferência ao emprego do termo jogo, quando se referir a uma descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material como no xadrez, trilha e dominó.

Na tentativa de entender os inúmeros significados atribuídos ao jogo, Brougère (1998) ressalta que o jogo está subordinado à linguagem do contexto sociocultural onde ele é utilizado. Cada sociedade constrói sua concepção de jogo atribuindo-lhe imagens, sentidos e valores próprios. A noção do jogo não se vincula à terminologia particular de uma ciência, mas ao uso cotidiano e social da linguagem. De acordo com o autor, designar jogo não tem como objetivo compreender a realidade visada, mas, sim, manipulá-la simbolicamente para as necessidades da vida cotidiana.



Brougère (1998) ainda acrescenta que é necessário investigar o sentido que cada contexto atribui ao termo jogo. Pesquisar o sentido de tal palavra exige a compreensão da imagem construída acerca dela, um sentido histórico que mostra uma representação construída coletivamente, como resultado de conhecimentos, necessidades, mitos e superstições.

Nessa perspectiva, muitos pesquisadores entendem que, para se chegar à definição unificada de jogo, deve-se identificar as características daquilo que se chama jogo, descrever o comportamento por ele expresso e explicar as razões que levam o indivíduo a jogar.

Kishimoto (2008), apontando estudos de Christie (1991), Huizinga (1951), Caillois (1958) e Brougère (1994), apresenta uma síntese das principais características presentes na atividade lúdica. São elas:

- a) Não literalidade, reflexão de segundo grau: no comportamento do jogo, a realidade interna predomina sobre a externa; imaginação, significados distintos das situações da vida cotidiana;
- b) Liberdade de ação: caráter voluntário, motivação intrínseca;
- c) Presença de regras: implícitas ou explícitas; todo jogo exige a presença de regras;
- d) Contextualização no tempo e no espaço: todo jogo acontece em determinados limites de espaço e tempo;
- e) Caráter improdutivo, incerteza dos resultados: não há preocupação com a determinação e com os resultados.

Por se tratar de uma atividade lúdica, o jogo contribui para que as aprendizagens ocorram em um contexto menos ameaçador para os estudantes, sem muitas pressões, pois o peso do erro é diluído no clima descontraído que a atividade lúdica proporciona. Kishimoto (2008) destaca que todo jogo e toda a brincadeira pressupõem uma cultura específica que pode ser denominada cultura lúdica, um conjunto de procedimentos que tornam a ação do jogo do brincar e a atuação dos que brincam possíveis. Para o autor:

Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si só a cultura lúdica. Esta se origina das interações sociais (KISHIMOTO, 2008 p. 24).



Tomando como referência os estudos de Brougère (1998), constata-se que o jogo se associa à educação desde os meados do século XVII. Antes desse período, identificam-se três maneiras diferentes de conceber as relações entre o jogo e a educação:

- a) **O jogo como recreação:** é entendido como descanso, relaxamento dos alunos, das atividades que exigem esforço intelectual;
- b) **O jogo como meio de facilitar o ensino:** partindo da relação intrínseca entre jogo e infância, este é utilizado como meio para que as crianças se motivem, para a aprendizagem dos conteúdos escolares;
- c) **O jogo como recurso para diagnóstico da personalidade da criança e para adequar o ensino às características e necessidades da criança:** o jogo não é considerado educativo por si mesmo; no entanto, faz parte da natureza infantil e deve ser utilizado para compreender e observar os alunos, bem como qualificar pedagogicamente o professor.

Ao tratar sobre o jogo, Vygotsky (1989) estabelece uma relação entre este e a aprendizagem, uma vez que o jogo contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral. Isto é, para o desenvolvimento integral da criança. Segundo o autor, é através do jogo que a criança consegue definir conceitos e criar situações que desenvolvam a sua atuação de situações reais, a partir desse processo dinâmico, exercendo uma contribuição com a evolução no ensino de desenvolvimentos sociais e educacionais.

Para Vygotsky (1989), o brincar é abordado no desenvolvimento e no aprendizado como principal forma de intervenção na zona de desenvolvimento proximal¹⁴, já que a criança passa a se comportar de forma mais avançada do que nas atividades da vida real. Na brincadeira de “faz de conta”, a criança poderá desenvolver e acelerar o seu funcionamento psicológico através da mediação de gestos e linguagens (estimulando seu lado perceptivo e motor), os quais, na vida real, passam despercebidos.

A atividade da criança na zona de desenvolvimento proximal é uma atividade complementada pelo adulto ou pelo companheiro mais competente, que lhe empresta, ou de quem toma emprestado, os instrumentos que já possui ou necessita. O processo

¹⁴ Zona de desenvolvimento proximal é o domínio psicológico em constante transformação, pois seria a capacidade da criança realizar alguma coisa com a ajuda de alguém hoje, e ser capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 1989).

de aprendizagem e a construção sobre o que já está consolidado, a partir das funções psicológicas já estruturadas na criança, estabelecem uma base que vai se transformando e se ampliando ao longo do desenvolvimento proximal, a organização interna das funções psicológicas da criança pode ser modificada. Enfatiza-se a produtividade da intervenção de outra pessoa e de instrumentos culturais no processo de mudanças cognitivas. Essas intervenções têm por função a transformação do que se faz em uma atividade e do modo como se faz.

Nesse percurso, se a participação de outras pessoas é imprescindível, a participação de pessoas orientadas para promover o desenvolvimento é fundamental. É nesse sentido que o papel do adulto e do profissional é privilegiado. Sendo assim, é importante destacar que, ao brincar, a criança experimenta-se e constrói-se, aprendendo a dominar suas angústias, a conhecer o seu corpo e a fazer representações do mundo exterior para mais tarde poder agir sobre ele.

A par desses conceitos, podemos entender que as crianças utilizam o jogo como uma maneira de orientar seu pensamento para sua satisfação pessoal, criando situações que partem da realidade à fantasia, com o objetivo de assimilar o real aos seus próprios interesses, expressando-o por meio de símbolos modelados pelo eu. Ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo, as formas de relação que ele estabelece com o mundo se transformam e, portanto, mudam também as possibilidades de sua apropriação desse mundo.

O jogo, na psicologia histórico-cultural, é conceituado por Elkonin (1998), como sendo o jogo protagonizado, ou jogo de papéis, no qual o papel a ser desempenhado pela criança é explícito e as regras estão implícitas. Nessa perspectiva, o jogo é entendido como uma forma de a criança satisfazer sua necessidade de apropriar-se das formas de comportamento, das relações e atividades dos adultos que não estão diretamente acessíveis a ela.

Para Elkonin (1998), o jogo surgiu historicamente quando a sociedade humana atingiu determinado nível de desenvolvimento nas relações de produção, sendo que, na forma protagonizada, representa a forma cardeal de apropriação da humanidade no período pré-escolar, cuja origem gênica está relacionada ao processo de divisão social do trabalho que afasta as crianças das esferas produtivas e a superação da fase do egocentrismo infantil, mediante vínculos colaborativos que configuram o coletivo como elemento crucial para o transcorrer de tal atividade.



O jogo protagonizado caracteriza-se pela riqueza e predomínio das situações fictícias sobre regras rigidamente estabelecidas, embora essa relação não seja bem de oposição, pois, ao teatralizar as relações sociais, a criança se apropria e assume determinadas regras incorporadas pelos papéis sociais que pretende protagonizar. Exatamente nesse momento, faz-se de fundamental importância uma intervenção crítica e criativa do professor de EF, o qual, ao contextualizar as regras, pode enriquecer o conteúdo dos próprios jogos e possibilitar que a criança se aproprie das funções sociais adultas da forma mais democrática possível.

Segundo Elkonin (1998), os jogos baseados na sua estrutura de atividade lúdica estão relacionados com a diversão, passatempo, manipulação ou movimentação corpórea, presença de riscos que não podem ser materializados na vida cotidiana, sendo uma atividade livre, uma vez que o jogador não é obrigado a participar do jogo; delimitada, já que está circunscrita aos limites de espaço e tempo; regrada, já que não há jogos sem regras (mesmo os protagonizados); e produtiva no que tange ao desenvolvimento do ser humano.

Nessa perspectiva, podemos contemplar o pensamento de Huizinga (1980), que integra o conceito de jogo ao de cultura, analisando o jogo em uma perspectiva histórica, como um fenômeno cultural, sendo ele anterior à cultura. Afirma que “[...] é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 1980, p. 03), e que o jogo e a ludicidade são aspectos fundamentais para o desenvolvimento da civilização. O jogo possui uma função significativa, já que a ação de jogar é uma atividade com um sentido para o seu protagonista, enquanto a ludicidade implica a presença de um elemento não material, um “estado de espírito” essencial à vivência do jogo.

Huizinga afirma que o jogo se apresenta como um fenômeno cultural, uma vez que sempre pode ser repetido, transmitido, conservado e transformado. Ele cria acordos e ordem, pois sua garantia de realização está no cumprimento e na submissão às regras. O jogo gera tensão, em que o desejo do jogador não é só ganhar, mas vencer dentro de determinadas convenções sociais, como vemos na seguinte citação:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e delimitados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1980, p. 33).



Em seu livro *“Homo ludens”*, Huizinga concebe o jogo como um singular fenômeno social e universal que está presente em todas as formas de organização da vida humana, apresentando características formais e informais desse componente. Identifica-se na obra quatro características formais: a voluntariedade, as regras, a relação espaçotemporal e a evasão da vida real.

A voluntariedade tende a remeter ao sentido de liberdade enquanto tomada de decisão consciente, uma vez que todo jogo, para ser jogo, tem que ser, antes de tudo, uma ação voluntária por parte do indivíduo; um exercício da capacidade de tomar decisões por parte do sujeito e decidir o que lhe interessa ou não, bem como se responsabilizar por suas ações, sendo um dos desdobramentos da voluntariedade. Retondar (2013, p. 19), baseado nos estudos de Huizinga, relata que:

Voluntariedade no jogo significa decisão de iniciar e continuar no jogo, considerando o bem que tal atividade proporciona enquanto prática significativa que atende às necessidades mais imediatas e profundas. Pois, no jogo, há sempre alguma coisa em jogo posta pelo próprio jogador.

No que se refere às regras, não existe jogo sem regras. O jogo se inscreve como uma ação voluntária e sujeita a regras, pois estas criam a ordem e balizam o movimento imaginário na direção de uma regularidade mínima do ato de jogar. A presença das regras no jogo é aquilo que permite que ele seja o que é, e não outra coisa.

A identidade de um determinado jogo e seu sentido de pertencimento e adesão por um determinado grupo têm a ver com o fato de ele se apresentar na sua forma identificável, repetitiva e determinável. Retondar (2013, p. 23) afirma que “ [...] o jogo pode iniciar de uma maneira e, no decorrer do jogo, assumir novas formas, com incorporações ou supressões de regras. Mas, vejam, isto desde que os jogadores assumam tais mudanças dentro do contrato do jogo”.

Outra característica do jogo, segundo Huizinga (1980), refere-se à relação espaçotemporal definida para sua execução. Todo jogo tem de criar um espaço próprio, um espaço de jogo, para que se possa vigorar as possibilidades físicas e imediatas que tanto os jogadores quanto o próprio jogo suscitam. De maneira indissociável, todo espaço físico ocupado remete a sentidos simbólicos específicos.

Ao estar envolvido no jogo, o sujeito, a partir desses sentidos simbólicos, constrói e imagina a sua jogada antes mesmo que ela se dê, e reflete sobre suas possíveis consequências, jogando o seu jogo e o jogo do “outro”. Assim, o espaço do jogo é, antes de tudo, um espaço de criação simbólica.



A última característica que Huizinga apresenta é a evasão da vida real, definida como a manifestação lúdica do jogador se permitir entrar no universo imaginário do jogo e viver o “faz de conta” de maneira intensa e total, esquecendo, durante o ato de jogar, seus compromissos sociais. Nesse momento, há uma suspensão momentânea da realidade, no qual o indivíduo se permite ser aquilo que ele não é na “vida real”.

Kishimoto (2008) afirma que, ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Caillois (1990) retoma e aprofunda a definição de jogo a partir da proposta apresentada por Huizinga, fazendo uma análise detalhada da conceituação do termo “jogo”, ressaltando seu valor pedagógico e propondo um sistema de classificação dos diferentes tipos de jogos. Sua classificação baseou-se na função predominante, no sentido que o jogo pode assumir em relação de sua natureza genérica, logo, de competição, de sorte, de simulacro e de vertigem.

Nos jogos de competição ou *âgon* (este termo grego remete ao sentido de luta e de embate entre as partes) o que predomina é a disputa, o combate, o desafio baseado em diferentes qualidades, como rapidez, memória, destreza, raciocínio, resistência etc. A necessidade de igualdade de condições entre as partes é significativa para uma vitória ou derrota justa. Já nos jogos de sorte ou *alea* (termo em latim que significa o nome de um jogo de dados que se opõe aos jogos competitivos) os jogadores são entregues ao acaso, ao destino; o indivíduo tão somente se apresenta como um expectador, pois nada pode fazer para interferir no resultado final que será decidido aleatoriamente. Tais jogos também podem ser chamados de “jogos de azar” e neles as relações entre tensão e incerteza são mais potencializadas do que nos jogos de competição.

Nos jogos de simulacro ou *mimicry* (termo relacionado à encarnação de um personagem fictício), a característica principal é o “faz de conta”: o jogador procura representar um papel que traduza de uma melhor forma a realidade representada. O prazer de se jogar se efetiva na possibilidade de ser o outro, adentrando na esfera do imaginário através da evasão da vida real, motivado pela presença do espírito lúdico, cuja finalidade é a autossatisfação.

Por fim, Caillois (1990) define os jogos de vertigem ou *ilinx* (termo em grego que significa “turbilhão das águas” e que designa vertigem) como aqueles que provocam uma sensação de desfalecimento, de temor e, ao mesmo tempo, de profunda excitação do jogador. Nesses jogos, o que se busca é a instabilidade da percepção, atordoamento, transe, os quais podem ser alcançados de diversas maneiras. Como exemplo podemos citar os jogos com giros, saltos e balanços com o próprio corpo.

Caillois (1990) ainda estabelece outro critério para diferenciar os jogos dentro da classificação apresentada, como se fossem dois polos extremos: a *Paideia*, onde predominam a diversão, o improviso e a fantasia, os quais emanam na forma de impulso para o jogo na sua manifestação mais simples; e o *Ludus*, caracterizado por ações subordinadas às regras e aos obstáculos propostos pelo jogo e pela organização, disciplina e controle.

Corroborando essa teoria, Scaglia *et al.* (2013) destacam que a permanência da *paideia* garante a liberdade primária de expressão, origem e existência do jogo na forma mais complexa e organizada, ou seja, enquanto *ludus*, fazendo com que, dessa forma, inexista uma divisão entre jogo e trabalho. Na congruência entre jogo (natureza da atividade) e trabalho (busca pelo êxito do jogo) é que se permitirá um ambiente de aprendizado significativo.

4.1 O Jogo como possibilidade nas aulas de Educação Física

A busca de equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa é um grande desafio para a inserção do jogo no contexto escolar. Kishimoto (2008) defende o “jogo educativo na escola”, que se situa em um ponto intermediário entre a função lúdica e a educativa, uma vez que afirma que se a função lúdica for predominante, só ocorre o jogo, sem ensino. E se o contrário ocorre, só teremos o ensino, sem o prazer para o estudante.

No âmbito escolar, podemos afirmar que o jogo constitui uma ferramenta pedagógica promotora do desenvolvimento cognitivo e social, ao mesmo tempo que estimula a aprendizagem. A criança que joga se diverte, mas também aprende a trabalhar com regras e a desenvolver esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos. Retondar (2013, p. 37) aponta que:



[...] aquele que joga medita sensivelmente sobre si e sobre o mundo da vida. Após um jogo ou uma brincadeira, o indivíduo sempre se apresenta modificado, transformado. Algumas modificações passíveis de serem empiricamente identificadas e outras que não se apresentam visíveis aos nossos olhos, mas que podem estar citando uma grande revolução interna no sujeito, pois, como já disse, jogar é sempre também se colocar em jogo diante de si e do mundo.

A EF, a partir de duas formas, tem identificado historicamente o jogo como um de seus conteúdos: como um objeto de estudo e, assim, um conteúdo de ensino, elemento da cultura corporal que tem fim em si mesmo; e como um instrumento pedagógico que auxilia no aprendizado de diferentes conhecimentos escolares, inclusive nos próprios conteúdos da EF.

Chateau (1987) discute o jogo baseado nas dimensões psicológica e pedagógica, evidenciando a presença do aspecto lúdico nas atividades realizadas pelas crianças, o que corrobora para seu desenvolvimento na infância. Considera que, através do ato de jogar, é possível analisar a criança sob diferentes dimensões do comportamento (motora, afetiva, moral e cognitiva), além de poder relacioná-las com as questões referentes à educação.

O caráter de seriedade do jogo é apontado por Chateau (1987) como algo significativo para o desenvolvimento infantil, apontando que, para a promoção integral da criança, ela precisa se submeter às regras estabelecidas no jogo (aspecto social), jogar com empenho e determinação, gerando, assim, um esforço físico (aspecto motor). Jogando a criança se diverte, alivia o estresse e realiza compensações emocionais (aspecto afetivo).

A seriedade do jogo implica uma fuga do mundo real, em que a criança se concentra apenas na atividade e esquece a realidade que a rodeia. Através desse mundo lúdico criado pela criança, sobressai sua personalidade e imaginação. Desse modo, o jogo se torna tão importante, por ter a finalidade de construir a personalidade e de possibilitar a afirmação do eu através das proezas lúdicas da infância, mergulhando fundo em seu jogo. Chateau (1987, p. 29) consegue sintetizar o que seria o jogo para a criança e a sua busca como,

A história do jogo da criança é, portanto, a história da personalidade que se desenvolve e da vontade que se conquista aos poucos. O princípio do não está atrás, num impulso funcional, passou para a frente, num fim a realizar, numa grandeza a atingir. Ele não é somente função de um passado que projeta atos novos à sua frente, mas – e sobretudo – de um futuro que é desejado, almejado e por isso mesmo conquistado lentamente.

tornem-se dependentes de padrões estipulados para a realização dos jogos (MELLO; DAMASCENO, 2011). O jogo pode e deve ser apreendido como uma possibilidade de se exercitar também a capacidade crítica e reflexiva de se pensar a realidade e de se propor possíveis mudanças para ela.

As regras no jogo servem para mediar as relações estabelecidas entre os sujeitos, e não determinar as condutas dos jogadores. Nesses termos, Retondar (2013, p. 61) afirma que:

[...] as regras do jogo podem ser vistas como uma rica possibilidade de criação e recriação por parte dos jogadores de seu universo lúdico. Diante de problemas concretamente postos durante o jogo ou muda-se a forma de se jogar, ou muda-se de jogo. Cabe ao interventor provocar situações-problema no decorrer dos jogos ou brincadeiras a fim de aguçar a percepção dos jogadores ou brincantes para a capacidade de enfrentarem e resolverem tais problemas através do redimensionamento das regras.

Mello e Damasceno (2011) afirmam que o jogo se constituiu como um recurso para que a escola compreenda as suas maneiras peculiares de ser e de agir no mundo. Por isso, deve-se valorizar as formas espontâneas e voluntárias de jogo, assim como focalizar nos diferentes jogos que os estudantes trazem dos seus variados contextos sociais. Tais autores ainda afirmam que:

Ao assumirmos essa postura, não estamos negando a intencionalidade pedagógica da escola e nem a função de intervenção do professor, mas sinalizando para que ambos se constituam de uma maneira diferenciada. No trato com o jogo, por exemplo, o professor pode promover mediações para potencializar as competências das crianças, possibilitando que elas se expressem sobre os jogos que preferem, sobre as formas que julgam mais interessantes para vivenciá-los, sobre as alterações e criações que desejam introduzir nos jogos para torná-los mais agradáveis (MELLO; DAMASCENO, 2011, p. 27).

A tematização do jogo na escola não é algo simples, já que durante muito tempo ele foi tratado apenas como um recurso para recreação, e não como um tema a ser compreendido e explorado, sendo sempre imposto pelo professor e executado pelos estudantes. Portanto, é necessário tratar o jogo na escola em todas as suas dimensões, para que sua aprendizagem seja significativa e contribua para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Na EFE, o jogo deve ir além do simples ato de ensinar e aprender, ele deve ter a intenção de construção do conhecimento, onde o que importa é o descobrir, o inventar e o criar. O estudante deve compreender tanto "o que fazer" quanto o "como e porque fazer", não se limitando apenas à explicação do jogo. O ato de jogar deve estar interiorizado, compreendido, com significados e sentido para que, assim, o estudante possa desenvolver suas capacidades durante o jogo.



De acordo com Sousa (2006), o conhecimento surge a partir do caos, do desconhecimento e da confusão. Diante da desordem, da aleatoriedade, da imprevisibilidade, características do jogo, surge a necessidade de se conhecer e pensar em como fazer e porque fazer diferentes movimentos e ações naquele momento, mediante o objetivo que se almeja alcançar no jogo.

Dessa forma, podemos considerar o conhecimento como algo que está em constante crescimento e reformulação, sendo uma necessidade primária para um melhor entendimento e ação no jogo. Assim, quanto maior a identificação do jogador com o que se pretende, melhor será sua identificação e, mais facilmente, será pensada uma estratégia mais pertinente para a situação de jogo exposta, atingindo-se uma organização de jogo ou uma “matriz do jogar” (SOUSA, 2006).

A identificação com a matriz do jogar possibilita ao jogador absorver as ideias centrais do jogo para que, assim, desenvolva outras habilidades, conhecimentos e novas ações exigidas durante o jogo. Sousa (2006, p. 24) afirma que:

A interação dos princípios de jogo, como resultado da dinâmica do processo, isto é, da vivenciação hierarquizada dos seus princípios de jogo é que vai, através da auto-organização por eles criada, promover uma homogeneidade interna capaz de evidenciar a identidade da equipe, ou seja, o referencial comum a todos os jogadores que faz crescer a cultura tática e o “saber sobre um saber fazer”.

Corroborando essa perspectiva, Bayer (1994) afirma que, mediante uma prática multilateral, voltada para vivências variadas, os sujeitos têm a possibilidade de desenvolver a capacidade de transferir os conhecimentos adquiridos em uma atividade para outra, denominada de “prática transferível”. Tal transferência seria a capacidade ativa do sujeito de aproveitar experiências anteriores, de tratar situações semelhantes e descobrir que alguns conceitos podem ser aplicados para resolver tarefas diferentes. Essa capacidade será mais eficaz se o sujeito for capaz de entender os princípios envolvidos nas situações e adaptá-los em ocasiões diversas.

Tais princípios foram chamados por Bayer (1994) de “princípios operacionais” e permitem aos jogadores atuar com autenticidade e decisão, pois entendendo os elementos dos jogos é possível criar novas situações para a resolução de problemas que surgem no decorrer do jogo, proporcionando ao aluno um aprendizado amplo e diversificado.

Ao jogar, a criança tem a oportunidade não apenas de vivenciar as regras impostas, mas de transformá-las, recriá-las de acordo com suas necessidades e

interesses e, ainda, entendê-las. Não se trata de uma mera aceitação, mas de um processo de construção que se efetiva com a sua participação.

Darido e Rangel (2019) enfatizam que o professor deve organizar o processo de aprendizado centrado no estudante, possibilitando sua participação ativa na construção do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia. Para tanto, é necessário propor o envolvimento dos estudantes na organização das equipes, na seleção dos materiais necessários, na organização do espaço e tempo para realizar o jogo e, até mesmo, definir ou redefinir as regras.

Além disso, pode oportunizar e estimular a aquisição de autonomia dos estudantes a partir do trabalho com os jogos, problematizando sua execução com o envolvimento dos estudantes na busca de soluções, no exercício de elaborar comparações entre os jogos e no diálogo constante com a turma. Nesse sentido, a criação e/ou recriação de jogos é uma importante ferramenta pedagógica.

As vivências relacionadas à construção e reconstrução de jogos fazem com que, através da sua prática, o aluno sinta a necessidade de buscar novos conhecimentos para resolver as questões propostas pelo jogo. Atividades desse tipo permitem a construção do aprendizado, despertando a curiosidade e levando o estudante à procura de novos conhecimentos, sendo o professor um facilitador e problematizador dessas ações.

A proposta de utilizar a criação de jogos no âmbito educacional foi apresentada pela primeira vez na Inglaterra, no final da década de 1960, por Mauldon e Redfern (1969), ao descreverem possíveis benefícios educacionais relacionados às três dimensões do desenvolvimento da criança: cognitivo, psicomotor e social/moral. Tais autores também estabeleceram relações entre a criação de jogos e os estágios de desenvolvimento da criança, semelhante aos apontados por Piaget (1978).

Conforme aponta o estudo realizado por André, Hastie e Araújo (2015), após a proposta de Mauldon e Redfern (1969), a criação de jogos já foi apresentada com diferentes propostas pedagógicas baseadas no desenvolvimento motor e social, no pensamento crítico, no conceito de democracia e no conceito de compreensão esportiva. Cada proposta apresentava um conceito específico a respeito da criação de jogos correlacionado ao seu objetivo principal.

Uma das primeiras pesquisas com criatividade nas aulas de EF no Brasil foi desenvolvida e relatada no livro “*Criatividade nas aulas de Educação Física*”, de Celi Taffarel (1985). Para a autora,

A essência do ato educativo estaria aí, no confronto de educando e educador com os meios da educação física (a exercitação, o jogo, a dança, o rendimento) e nas consequências decorrentes de situações onde as ideias de todos são bem vindas, onde a divergência é admitida, onde o respeito à opinião dos outros e à liberdade, com responsabilidade, é incentivado, cada qual define seu objetivo, elege como atingi-lo e o avalia em função de critérios desenvolvidos por si mesmos e em comum acordo (TAFFAREL, 1985, p. 2).

Nesse tipo de metodologia de ensino, o jogo passa a ter mais significado quando o professor proporciona um trabalho coletivo de cooperação e socialização. Isso dá oportunidade às crianças de construir os jogos, de decidirem regras, de mostrarem como se joga, de perceberem seus limites, de aprenderem a conviver e a participar, mantendo sua individualidade e respeitando o outro.

Na obra “*Metodologia de Ensino da Educação Física*”, de Soares *et al.* (1992, p. 69), vemos outra indicação de metodologia de ensino voltada para a criação de jogos para o Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento (4ª a 6ª séries do ensino fundamental), no qual a proposição é “Jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo”.

Para Taffarel (1985), o professor deve estimular esse processo criativo, inibindo bloqueios, medos de erros ou falta de confiança dos estudantes; de modo que a capacidade criativa e o interesse na criação de jogos ocorram em um clima de liberdade, respeito aos pontos de vistas individuais, trabalho em pequenos grupos e flexibilidade para possíveis mudanças posteriores.

Darido e Rangel (2019) fazem referência ao processo criativo, ao classificarem os jogos de três maneiras:

- a) **Jogo reproduzido:** é o tradicionalmente estabelecido em uma cultura, do futebol ao “pega-pega”. Os jogadores desse jogo não costumam modificar as regras que foram construídas e repassadas de geração a geração;
- b) **Jogo transformado:** é aquele onde há modificação das regras do jogo reproduzido, ou seja, ocorre uma adaptação do jogo para melhor servir aos interesses de seus praticantes;
- c) **Jogo criado:** é a invenção de um novo jogo, que proporciona novos desafios e representa os interesses dos praticantes. A criação de jogos permeia entre o



jogo transformado e criado, uma vez que os alunos podem fazer suas próprias escolhas nessas duas categorias de jogos.

Ao criar os jogos os estudantes são capazes de perceber e definir problemas, buscar ideias, avaliar e experimentá-los, diversificando, assim, suas respostas, além de possibilitar um processo criativo de transformação, onde o estudante, enquanto agente ativo, pode transferir o aprendizado desenvolvido nesse processo para situações extraclasse.

O trabalho educativo na EFE, a partir da criação de jogos, também é proposto por Casco (2007), que aponta para a importância do planejamento prévio, no qual a razão, a imaginação e a intuição são parceiros permanentes; e introduz elementos reflexivos, filosóficos e estéticos ao se compartilhar, em grupo, as experiências lúdicas, registrando-as e discutindo-as.

Para esse mesmo autor, é possível criar uma cultura na qual seja possível juntar um grupo de pessoas para inventar um novo jogo e depois ensiná-lo a outro grupo, que deverá fazer o mesmo, para que possam, ao final, comemorar o sucesso dessa troca. Casco (2007, p. 26) ainda afirma que:

Podemos começar a criar esse mundo agora, assumindo a responsabilidade concreta pelas ações educativas, compreendendo o aprendiz em sua totalidade e dando-lhe oportunidade para que seja autônomo, senhor de sua própria identidade cultural, para que ele seja agente criativo a partir de elementos de sua cultura e que possa desenvolver ações cooperativas, sem dificuldades para lidar com as diferenças, sejam elas quais forem.

O envolvimento de estudantes na criação de jogos é uma estratégia de ensino que permite a reflexão sobre o jogo e suas regras, a análise sobre a importância do jogar, o estabelecimento de relações com o que já conhece, a avaliação sobre os elementos que constituem um jogo e a possibilidade de atuar para transformá-lo. Além disso, o diálogo entre os estudantes durante a criação ou execução dos jogos exige a resolução de conflitos e a construção coletiva de novos conhecimentos que venham a contribuir para o desenvolvimento das crianças.

A criação de jogos possibilita contribuições diversas para a aprendizagem dos estudantes. André, Hastie e Araújo (2015) corroboram que essa estratégia pedagógica estimula a aprendizagem diversificada, além de ressaltarem que, nesse tipo de metodologia, as crianças têm a possibilidade de ensinar os jogos por eles criados a seus colegas, dando-lhes uma nova função no momento de aula.

Em um estudo desenvolvido por tais autores, a ação de oportunizar aos estudantes esse “comando” temporário da aula é um exercício importante para seu aprendizado. Assim,

[...] ao ensinar seus jogos, os alunos depararam-se com perguntas e as explicações ganharam mais eficiência na medida em que eles apresentaram exemplos. Dessa maneira, as descrições de situações de jogo demonstravam que os criadores dos jogos tinham consciência da importância das regras e mostravam um desenvolvimento cognitivo relacionado à compreensão desportiva (ANDRÉ, HASTE E ARAÚJO, 2015, p. 330).

Para os autores, a experiência vivenciada pelos estudantes mostrou-se como uma forma de estimular sua análise crítica, valorizando a liberdade das crianças para fazer escolhas, aliada à reflexão sobre suas ações.

As práticas inovadoras, dentre elas o trabalho com criação de jogos pelos estudantes, procuram superar práticas cristalizadas na EFE e propiciar aos estudantes um acervo motor e cultural ampliado. Quando o professor investe em uma gestão mais democrática das aulas, solicitando uma participação mais efetiva dos estudantes nas decisões que permeiam esse momento, acaba por estimular o desenvolvimento da autonomia e análise crítica das crianças e adolescentes.

Maldonado e Silva (2017a) corroboram que cada professor produz uma cultura sobre as aulas de EF dentro da unidade escolar em que atua. Com o passar do tempo, os estudantes passam a visualizar uma nova tradição pedagógica da EF e começam a compreender melhor o significado das aulas, aprimorando seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a inserção da construção de jogos nas aulas de EF pode vir a influenciar de maneira positiva nesse aprendizado, uma vez que estimula a criatividade, a autonomia, a criticidade, o raciocínio sobre estratégias, além do desenvolvimento cognitivo e motor.



5 PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

É função específica da escola promover a aprendizagem, o desenvolvimento intelectual e a construção do conhecimento, visto que a criança ou adolescente é um sujeito que tem necessidade de aprender, uma vez que convive com a presença de diversos tipos de conhecimentos no ambiente em que está inserido. No entanto, é comum vermos no ambiente escolar o professor passando os conteúdos programados por ele aos estudantes, que recebem tais informações e as absorvem, ou não.

Bordenave (1994) defende a perspectiva de que a participação precisa ser entendida enquanto habilidade a ser aprendida e aperfeiçoada por meio da prática e da reflexão. Um dos ambientes mais propícios dentre outros para o desenvolvimento dessa habilidade é, sem dúvida, a escola e especificamente o espaço da sala de aula. Por esse motivo, é extremamente fundamental que a escola, em sua trajetória educativa, desenvolva nos alunos hábitos participativos, por meio de um exercício constante e reflexivo, uma vez que o entusiasmo pela participação vem das contribuições positivas que ela oferece.

As pedagogias baseadas na participação têm por objetivo o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa, vislumbrando criar uma conscientização sobre finalidade e objetivos, sobre meios e metas, contextos e processos, sendo as crianças e os adultos coatores da aprendizagem como base para a construção do saber (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). A participação da criança ocorre em colaboração com seus pares e com o professor ao longo do processo de aprendizagem, no âmbito da elaboração, execução e reflexão das atividades e projetos desenvolvidos no âmbito escolar.

Na Pedagogia-em-Participação, defendida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a motivação da criança para a aprendizagem desenvolve-se na identificação dos seus interesses, motivações, esperanças, criando intencionalidades e propósitos, dialogando com as motivações profissionais do professor, cuja profissionalidade e identidade são projetadas no encontro com a criança. O desenvolvimento de uma metodologia construtivista, interativa e colaborativa torna-se um caminho para o saber sustentado na criação da comunidade de aprendizagem local. Para os autores,

A Pedagogia-em-Participação é essencialmente a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p.13).

Nessa proposta, a construção do conhecimento pela criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação. É, em essência, a criação de aprendizagens experienciais em contextos educativos que estimulem os alunos a participarem de atividades e projetos que lhes permitam desenvolver a atenção ao mundo, a memória de experiências, a imaginação de possibilidades, a compreensão reflexiva e a narração significativa.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que o modo de ensino numa pedagogia participativa está preocupado com o modo de aprendizagem. As oportunidades de aprendizagem que se criam proporcionam experiências no desenvolvimento de quatro amplas áreas de intencionalidade para as aprendizagens: identidades, relações, linguagens e significados. As identidades e as relações direcionam para uma aprendizagem acerca de si mesmo e dos outros e estão vinculadas ao ser-estar e ao pertencer-participar. Já as linguagens e os significados estão baseados no explorar, no comunicar e no criar, projetando aprendizagens das linguagens culturais, das funções psicológicas (atenção, memória e imaginação) e de outros conteúdos curriculares.

No que se refere ao desenvolvimento intelectual e à relação do sujeito com o saber, a participação exerce um papel fundamental e insubstituível, uma vez que é pela educação que o sujeito se constrói e é construído pelos outros. Charlot (2000, p. 54) afirma que “a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda”, logo, só é possível pela participação do outro e com o outro, para que se possa educar-se numa troca de conhecimentos.

As aulas ministradas onde os estudantes apenas recebem o conteúdo passado, ou apenas vivenciam as práticas corporais sem nenhuma contextualização ou significado aparente, ocasionam na falta de objetivo e desejo do estudante no momento da aula, refletindo na falta de interesse em aprender. Assim, Charlot (2005, p. 38) aborda o tema do saber como objeto de desejo e questiona:

O que, no ato de aprender, no saber visado por esse ato, provoca desejo, produz desejo (do gozo obtido através de uma série de mediações), faz

sentido (faz sentido para um sujeito, isto é, satisfaz desejo e produz prazer)? Portanto, também: por que, às vezes, o desejo de saber, desse saber, não se manifesta, por que o sujeito não encontra nele nenhum prazer, nenhum sentido? E mesmo: por que o sujeito manifesta o desejo de não aprender, de não saber – no sentido pleno das palavras, ou seja, distinguindo a ausência do desejo de saber e o desejo de não saber? [...] O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido.

Para Charlot (2005), o saber está ligado ao desejo de descobrir algo. Quando não vemos sentido no saber, não aprendemos e não valorizamos o que nos é passado. Toda relação com o saber é relação com o mundo como conjunto de significados, como espaço de atividades e se inscreve no tempo. O mundo se apresenta ao homem apenas por meio do que ele percebe, imagina, pensa, deseja, sente; isto é, o mundo se mostra a ele como conjunto de significados que são também compartilhados com outros homens. O homem, no entanto, só tem acesso a esse mundo por ter acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”. E é nesse universo simbólico que as relações entre o sujeito e os outros, e entre o sujeito e ele mesmo são estabelecidas.

A relação de um indivíduo com o mundo, entretanto, é um conjunto de significados compartilhados, sobre os quais o sujeito se molda e constrói-se como parte desse universo. O homem imagina, percebe, deseja o que o mundo lhe oferece através desse conjunto de significados, um universo simbólico. No conjunto dessas atividades oferecidas, ocorre a relação do sujeito com o mundo, logo, a relação com o saber equivale a uma atividade do sujeito, permitindo-lhe ocupar um lugar na sociedade.

Charlot (2000) salienta que as relações com o saber podem ser definidas sob três dimensões: epistêmica, de identidade e social. A relação epistêmica com o saber, de apropriação do mundo, é dinâmica e marcada por aproximações e afastamentos constantes do sujeito com o mundo, por meio de atividades que são externas a si mesmo e que promovem a apropriação de um saber que não se possui, cuja existência está depositada em objetos, locais e pessoas. De alguma forma, um saber se materializa no corpo do próprio sujeito quando este demonstra interesse, identifica-se com o que se apresenta, estabelece relação de identidade. A relação identitária com o saber deduz que aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, à imagem que tem de si

e à que quer dar de si aos outros. Já a relação social com o saber é uma relação que demanda tempo de inscrição, de lançamento no mundo consigo mesmo e com os outros, numa rede de relações de posições sociais.

Tais relações são fundamentais para compreender que o mundo que se apresenta para o ser humano precisa ser percebido por ele próprio dentro de um conjunto de significados, e que estes requerem ser compreendidos e apropriados. Compreender e se apropriar do mundo evidencia também a necessidade de identificar a interdependência das dimensões dessa relação para que a atribuição de sentido seja concretizada.

Quando o estudante se envolve de fato num projeto e se vê diante de um problema ou questão colocada pelo professor, ele acaba se interessando mais e buscando informações muito além do que aquilo que o professor expôs em sala de aula ou foi exigido dele como estudo. A construção do conhecimento não depende da técnica em si, mas da significação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Uma participação é tida como ativa ou atuante quando, na sua execução, o educando é o ator principal no processo de seu desenvolvimento. Por meio desse tipo de ação, a criança ou adolescente adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando, assim, sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar e sociocomunitário (COSTA, 2007).

Brickman e Taylor (1991) consideram aprendizagem ativa como o ato por parte da criança de idealizar, planejar, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem, sendo motivada pelo educador a explorar, a interagir, a ser criativa, a seguir os seus próprios interesses e a brincar de forma a fazer aprendizagens significativas.

Esse tipo de aprendizagem permite que as crianças detenham uma margem de escolha que garante os seus interesses, sendo que, quando as crianças estão interessadas naquilo que estão a realizar, é mais provável que consigam aprender algo novo e que permaneçam interessadas na atividade. As crianças adquirem uma maior autoconfiança descobrindo que, no fundo, não há maneiras certas ou erradas de fazer as coisas, existem problemas que devem ser resolvidos ao longo de um processo que foi planejado e executado por elas mesmas.

Ainda segundo Brickman e Taylor (1991, p.14), esta aprendizagem, atrelada a uma participação efetiva nas aulas, “ocorre por experiência direta – através de observação, exemplificação, tentativas e resolução de problemas – mais do que por meio de lições, repetições ou sistemas elaborados de recompensas e castigos”.

A aprendizagem ativa ocorre baseada em cinco capacidades chave, classificadas por Brickman e Taylor (1991), que permitem à criança um maior entendimento social e emocional. São essas capacidades:

- a) **Confiança:** para serem capazes de explorar e aprender, as crianças têm de estar confiantes em suas ações;
- b) **Autonomia:** a criança deve desenvolver uma percepção de si própria como pessoa única, que é capaz de fazer as suas escolhas e de fazer coisas por si própria;
- c) **Iniciativa:** esta é a capacidade que a criança tem para começar uma tarefa e de levá-la até ao fim, avaliando a situação e atuando de acordo com o entendimento que tem dessa situação;
- d) **Empatia:** permite à criança compreender os sentimentos de outros e relacioná-los com os seus próprios sentimentos;
- e) **Autoestima:** para que esta capacidade possa desenvolver-se, as capacidades anteriores já têm de estar bem enraizadas e a criança ter feito experiências com sucesso. O educador aponta possíveis resoluções de problemas, de forma a criar uma base de experiências que ajude a desenvolver um sentimento de competência na criança.

Toda aprendizagem relevante é fruto de um processo de diálogo com a realidade social e natural ou com a realidade imaginada. Segundo Pérez Gómez e Sacristán (2000), na escola se aprende uma cultura socialmente selecionada e a interação com esta será produtiva e relevante quando o aluno se engaje num processo de diálogo criador com a escola, aceitando e questionando, recusando e assumindo. Tais autores afirmam que,

Criar um espaço compartilhado de conhecimento e ação requer implicar os alunos/as em atividades relevantes, tarefas que sejam significativas e decididas no fórum aberto de debate e comunicação. Dessa forma, a aprendizagem configura-se como um processo de *aculturação*, de imersão na cultura do conhecimento popular. [...] Os conceitos são adquiridos ao serem utilizados na prática dentro de um contexto significativo, como ferramentas relevantes para a interpretação e intervenção em contextos complexos, carregados de possibilidades e incerteza, onde a busca, a proposta e o debate de alternativas, a experimentação conjunta e a correção

de erros é a via normal de atuação racional (PÉREZ GÓMEZ; SACRISTÁN, 2000, p. 96).

Assim, apenas mediante a participação ativa dos alunos pode-se provocar um novo contexto para o aprendizado, uma vez que eles mobilizam seus esquemas de pensamento e ação, abrindo-se à análise pública e crítica e aceitando facilmente sua transformação. Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno, que é o sujeito da sua própria formação.

O diálogo é fundamental para que haja discussões e debates a fim de potencializar a construção de significados dos educandos. Segundo Kunz (2001), a partir da criticidade, os estudantes passam a ter a capacidade de problematizar e analisar as práticas corporais e tecer relações com as diferentes realidades que estão presentes no contexto escolar. O autor afirma ainda que:

[...] o aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas também de reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica (KUNZ, 2001, p. 31).

Nesse sentido, o pensamento crítico dos alunos é fundamental para dar suporte aos diálogos, suscitar a construção de argumentos, contextualizar os temas abordados a partir do mundo vivido pelo aluno, vida cotidiana e compreender a função pedagógica das práticas desenvolvidas em aulas.

De acordo com a BNCC (2017), ao conhecer, vivenciar e problematizar as práticas corporais, o estudante pode construir conhecimento de forma significativa, compreendendo a diversidade cultural e os múltiplos sentidos atribuídos socialmente às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, buscando elementos para construir uma prática pedagógica não mais centrada no exercitar-se, mas na aquisição de novos conhecimentos ligados às manifestações da cultura corporal de movimento.

Uma das possibilidades para problematizar os saberes a serem aprendidos nas aulas de EFE é baseada na participação ativa dos estudantes que assumem o protagonismo das aulas sob a estratégia reversa da aprendizagem, na qual o professor de EF, de forma inovadora, faz a gestão dos processos de criação e vivência das práticas corporais, planejadas pelos estudantes.

Assim, mudanças no agir pedagógico nas escolas e nas aulas de EF se fazem necessárias. O professor e a escola precisam valorizar os saberes sociais e culturais que seus discentes trazem e estimular a participação social no processo educativo,



no intuito de crianças e adolescentes tornarem-se elementos centrais e participantes ativos de todas as fases do processo, considerando a elaboração, execução e avaliação das ações propostas.

Esse pensamento é reforçado nas Diretrizes Curriculares do município de Vitória e expressam o desejo dos professores da área em estimular a participação ativa e efetiva dos estudantes nas aulas, através do diálogo e reflexões, vislumbrando uma aprendizagem significativa:

O diálogo proporciona a experiência da produção do conhecimento, que passa a ser vivenciado pelos sujeitos que tencionam, questionam, produzem arguições em direção aos conhecimentos que são postos. Nessa perspectiva, o conhecimento que está sendo trabalhado como herança cultural pode fornecer respostas para os questionamentos que emergem da interação entre os sujeitos. [...] O conhecimento apropriado em sala de aula ganha sentido e significado para o estudante e a aula se torna um evento dialógico, momento de interlocução, isto é, de interação entre sujeitos por meio da linguagem (PMV, 2020, p. 39).

Integrar os estudantes nesse processo de autogerenciamento com responsabilidade e construção coletiva faz com que eles valorizem o trabalho do professor, tornando-os não só sujeitos da aprendizagem, mas aqueles que aprendem junto ao outro, num grupo, construindo valores e o próprio conhecimento, indispensáveis na vida em sociedade.

5.1 A Criação de Jogos como proposta metodológica para uma Participação Ativa

É a partir da criação que o indivíduo passa a produzir suas habilidades, suas capacidades cognitivas e percepção para novas ideias e de soluções de problemas. Na área da EF, podemos perceber essas características através da expressão corporal, as quais estão ligadas às emoções, valorizações e motivações. Com essas determinações próprias, a criança poderá contribuir não só individualmente, mas também coletivamente na criação de ideias e resolução de problemas.

Durante nossa prática pedagógica, devemos incentivar a participação ativa dos alunos, propiciando que sejam parte integrada do processo de ensino-aprendizagem, valorizando seus saberes, estimulando a criatividade e uma visão mais autônoma diante das situações expostas na aprendizagem, de forma consciente e responsável. O professor deve assumir uma postura de mediador, orientador e facilitador,



possibilitando ao aluno o papel de protagonista e de coparticipante na criação e desenvolvimento da aula.

No entendimento de Souza Júnior (2001), durante as aulas de EF, a motivação para a aprendizagem e utilização de um procedimento depende da atribuição de significado e sentido em sua execução. Logo, “saber fazer” pode ser o ponto inicial da aula, mas junto com esse saber é preciso que o aluno aprenda como, quando e porque se utilizar desse potencial. Para isso, é preciso que, junto com a dimensão procedimental (saber fazer), sejam aprendidos outros saberes, como o “saber sobre” (conceitual) e o “saber ser” (atitudinal).

Portanto, a EFE deve ser entendida como um espaço de aprendizagem de um conjunto de conhecimentos sobre a cultura corporal que o estudante, a partir do uso de tais instrumentos teóricos e práticos, possa desenvolver de forma autônoma seu potencial em todas as dimensões do conhecimento, vislumbrando proporcionar ao estudante refletir, produzir, reproduzir e socializar as formas culturais de atividade física.

Ao trabalharmos com o conteúdo jogo e, em especial, com sua criação ou recriação, estimulamos o estudante a ter voz e vez em seu processo de ensino-aprendizagem, dando sentido ao que lhe está sendo apresentado, despertando seu desejo e prazer no aprendizado, uma vez que utilizam seus conhecimentos e experiências anteriores para criarem novos jogos, baseados em uma reflexão crítica do que lhes agrada, sendo responsáveis por suas próprias escolhas.

De acordo com Khouri e Freire (2017), trabalhar o jogo a partir de sua problematização, com o envolvimento dos estudantes na busca de soluções, no exercício de elaborar comparações com outros jogos, no diálogo com seus colegas e percebendo novas possibilidades de execução, possibilita a aquisição de autonomia, análise crítica e criatividade nos alunos. Ainda segundo as autoras, a criação e as modificações de jogos são uma importante ferramenta para que os estudantes possam ser sujeitos capazes de cooperar, questionar, criticar e transformar, buscando por novos conhecimentos, novas vivências motoras e novas possibilidades de execução de práticas já conhecidas.

Na criação de jogos, os alunos buscam criar desafios ao alcance de todos e almejam uma experiência positiva, desejos estes que devem ser instigados pelo professor no processo da criação (ANDRÉ; HASTIE; ARAÚJO, 2015). Portanto, o



conceito de zona de desenvolvimento proximal, defendido por Vygotsky (1989), faz parte desse processo de criação, uma vez que os desafios introduzidos nos novos jogos são elaborados a partir do nível de habilidade dos alunos envolvidos. Desse modo, o processo exige uma constante reflexão e identificação do que se deve e como se deve modificar o jogo para construir um ideal almejado.

Criar novos jogos é um exercício de autonomia, uma maneira de expressar identidades individuais e grupais por meio de atividades coletivas lúdicas, nas quais seus criadores se reconhecem por inteiro, como autores do seu próprio fluxo. Para Casco (2007), os jogos revelam as faces de seus autores, suas expectativas e sua visão de mundo. Nesse processo os autores dos jogos descobrem-se como agentes transformadores de sua própria realidade. Para o autor, “Em vez de aceitar aquilo que é fornecido pela cultura de massas, o processo de criação de jogos permite o contato com a cultura resistente e com a tradição de seus jogos para depois recriá-las, renová-las” (CASCO, 2007, p. 57).

O protagonismo no contexto educacional pressupõe uma relação dinâmica entre participação, atuação, informação, responsabilidade, criatividade e respeito à opinião do outro. Essa relação pode ser problematizada em cada etapa/modalidade da Educação Básica, considerando os sujeitos do processo educativo: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em seus diversos contextos de vida.

Mello e Damasceno (2011) discorrem sobre a importância do jogo no protagonismo infantil, afirmando ser necessário conceber a criança ou adolescente como “sujeitos de direitos” e “autores de suas práticas sociais”, potencializando suas produções culturais nas relações sociais que estabelecem entre si e com os adultos, utilizando o jogo como um espaço-tempo de desenvolvimento de aprendizagem.

É no estabelecimento de relações com o outro que vamos nos constituindo como seres humanos e desenvolvendo aprendizagens. É nessa relação entre as pessoas que a escola pode ampliar o olhar dos estudantes para com o acesso ao conhecimento e às novas aprendizagens. O professor deve propiciar aprendizagens com intencionalidades educativas sistematizadas, sendo, assim, um agente mediador que relacionará o conhecimento com a compreensão, dando sentido ao ato de aprender por parte do estudante.

Corroborando essas afirmações e buscando assumir um compromisso com uma didática crítica que privilegie a aprendizagem dos estudantes e rompa com a



política de mero transmissor de conteúdos, busco sempre em minha prática docente propor desafios que estimulassem a autonomia, criatividade e uma participação mais ativa e efetiva dos estudantes, objetivando um espaço de criação e apropriação dos conhecimentos significativos.

Em minha trajetória docente, já havia desenvolvido um projeto de recriação do jogo “Queimada”, baseada no relato de experiência¹⁵ de outros professores de EF, e percebi que tal proposta foi bem aceita pelos estudantes, despertando neles o interesse em conhecer novas formas de se praticar jogos tradicionalmente executados, além de estimular a criatividade, o trabalho em equipe e a colaboração. No entanto, o projeto se restringia apenas à criação e vivência dos novos jogos pelos estudantes, sem um processo reflexivo e crítico atrelado ao processo de ensino aprendizagem.

Baseada nos estudos de Maldonado e Silva (2017a) sobre a EF Cultural e as práticas inovadoras de professores de EF, resolvi desenvolver uma proposta metodológica de participação ativa dos estudantes nas aulas de EF, utilizando o conteúdo jogo em um trimestre letivo. Tomando como referência os trabalhos de Casco (2007), André, Hastie e Araújo (2015), Taffarel (1985), Khouri e Freire (2017) e Santos (2002), decidi utilizar a proposta de criação e/ou recriação de jogos como forma de estimular a participação ativa e efetiva dos estudantes nas aulas de EF de uma maneira crítica e reflexiva, objetivando uma aprendizagem mais significativa.

Em razão da pandemia do Covid-19¹⁶, os estudantes ficaram dois anos afastados das atividades físicas no ambiente escolar, deixando de vivenciar algumas práticas corporais e jogos tradicionalmente trabalhados nas aulas de EF. Devido a esse fato, no início do projeto os estudantes iriam vivenciar alguns jogos competitivos de formatos diferentes para que pudessem ampliar suas referências. Depois serão

¹⁵ Relatos compartilhados por professores de EF nas formações continuadas das redes municipais de ensino que lecionava.

¹⁶ A pandemia de COVID-19 foi assim classificada em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), tendo como recomendações emergenciais o distanciamento social, uso de máscaras, lavagem das mãos, uso de álcool em gel, desinfecção de superfícies, monitoramento e autoisolamento para pessoas expostas ou sintomáticas. Autoridades em todo o mundo responderam implementando restrições a viagens, *lockdowns*, controles de locais de trabalho e fechamentos de instalações e instituições onde havia circulação de muitas pessoas, como as escolas (OPAS, 2022). Em nosso Estado, as escolas ficaram fechadas de março a dezembro de 2020, retornando em março de 2021 com o ensino presencial em sistema de revezamento de alunos, e uma série de restrições. Em abril de 2021, as aulas foram novamente suspensas, retornando apenas em maio de 2021, com as mesmas restrições e com as aulas práticas de EF suspensas.



por seus colegas e por eles mesmos, resolvi integrá-los no processo de avaliação dos jogos construídos, diferente de outros trabalhos que havia tido contato. A proposta era criar em conjunto com os discentes uma forma de avaliação e autoavaliação de suas produções para que pudessem refletir, compreender e aprimorar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, conforme Abramowicz (1994, p. 127),

[...] o aluno será também participante ativo do processo de avaliação, em todos os seus momentos, também se auto-avaliando [sic]. Participação na avaliação é sinônimo de avaliação permanente. Aprender a avaliar-se e a criticar-se para melhorar é a contribuição central da participação para a avaliação.

Trata-se de fazer com que o estudante participe de sua própria educação, comprometendo-se com o diagnóstico e refletindo sobre seu desempenho e aprendizagem durante as aulas. Assim, de acordo com Santos (2005), ao tomar como parâmetro o juízo consciente de valor baseado na avaliação com referência a critérios estabelecidos, os alunos passam a ser o centro do processo ensino-aprendizagem e o professor modifica sua forma de atuar, passando a desenvolver situações de ensino-aprendizagem significativas para o estudante. Com isso, a avaliação formativa¹⁷ focaliza-se no aluno, no contexto particular de seu trabalho e no progresso obtido ao longo do tempo.

Considerando todo processo formativo de criação e de trocas de experiência entre os estudantes, propus uma interação entre as turmas envolvidas no projeto, onde os jogos criados por uma turma seriam vivenciados pela outra e vice-versa, de modo a compartilhar o processo criativo de seus pares e socializar novos jogos. Para isso, organizamos um evento de culminância com os jogos criados pelos estudantes, para valorizar suas produções e celebrar a finalização do projeto.

Finalizadas as vivências dos jogos criados, os estudantes se reuniram novamente em seus grupos para analisarem o que haviam proposto inicialmente em seus jogos, ajustando, assim, possíveis modificações ocorridas durante sua execução, ou posteriormente, para a elaboração da versão final de seus jogos, fazendo com que os estudantes reflitam e analisem sobre o que foi produzido por eles.

Ao final do projeto, uma roda de conversa foi proposta para que possamos analisar a percepção dos estudantes sobre a experiência de criar, recriar, vivenciar e

¹⁷ Entende-se por Avaliação formativa aquela realizada como parte do desenvolvimento do programa, tendo como função auxiliar seu aperfeiçoamento em processo, devendo ser feita pelos próprios participantes com o objetivo de reconstruir o que não funciona adequadamente (SCRIVEN apud SANTOS, 2005, p. 89).



avaliar os jogos nas aulas de EF. Um instrumento de registro também será preenchido para que possamos refletir sobre a repercussão desse tipo de proposta metodológica na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

O planejamento e desenvolvimento do projeto foi pensado de modo a propiciar uma participação ativa e efetiva dos estudantes nas aulas de EF, estimulando sua criatividade, autonomia, protagonismo e socialização, no momento de criar e recriar as regras, na definição do espaço a ser utilizado, na forma de explicá-los aos colegas e na execução de seus jogos, através de uma prática reflexiva com novas possibilidades de construção do conhecimento. A participação ativa e o protagonismo dos estudantes favorecem a ampliação de novos conhecimentos sobre as manifestações culturais dos jogos, como também o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Nesse sentido, o papel do professor de EF é estimular uma prática reflexiva, com respeito à pluralidade de ideias e os diferentes pontos de vistas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para Pérez Gómez e Sacristán (2000, p. 26),

[...] a função da escola [...] em sua exigência de provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação, requer a transformação radical das práticas pedagógicas e sociais que ocorrem na aula e na escola e das funções/atribuições do professor. O princípio básico que se deriva destes objetivos e funções da escola contemporânea é facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem.

Desse modo, as aulas de EF devem proporcionar aos alunos condições de realizar reflexões críticas, para que o ensino não seja reprodutivista, e sim dialógico, despertando a curiosidade, o prazer e a vontade de aprender através de novas experiências corporais, sociais e culturais.



6 METODOLOGIA

Utilizamos neste estudo a pesquisa qualitativa, a qual é entendida como aquela que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratada por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2014). Para a autora:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2014, p. 57).

O tipo de pesquisa definido se aproxima da investigação-ação, processo que segue um ciclo em que a prática é aprimorada pela oscilação sistemática entre o agir por meio dela e o investigar a respeito (TRIPP, 2005). Conforme o autor, esse ciclo consiste no planejamento, implementação, descrição e avaliação da mudança adotada para melhorar a prática e o aprendizado constante no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto de sua própria investigação.

Utilizamos como base a pesquisa-intervenção, uma vez que a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido (ROCHA; AGUIAR, 2003). As autoras afirmam que esse tipo de pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças socio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É nesse sentido que a intervenção se articula à pesquisa para produzir uma outra relação entre instituição da formação/aplicação de conhecimentos, teoria/prática e sujeito/objeto.

A pesquisa foi desenvolvida na EMEF “Professor Vercenílio da Silva Pascoal”, unidade de ensino em que atuo como docente no turno matutino, durante o ano de 2022. Tal escola é pertencente à Rede Municipal de Ensino do Município de Vitória/ES, situando-se no bairro Joana D’arc. A EMEF atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, totalizando 490 estudantes. No turno matutino, a escola possui 9 turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo uma turma de cada série, totalizando 224 estudantes.



Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes das turmas de 4º e 5º anos do turno matutino, no ano de 2022. Iniciamos o projeto com 48 participantes, os quais possuíam faixa etária entre 9 e 11 anos, sendo 23 meninas e 25 meninos; contudo, novos alunos foram matriculados durante o projeto e outros foram transferidos da escola. Dessa forma, terminamos o projeto com 46 participantes, sendo 20 meninas e 26 meninos. A turma do 4º ano possui um aluno atendido pela educação especial¹⁸. Tais turmas foram escolhidas devido ao nível de escolaridade, alfabetização e amadurecimento dos discentes, uma vez que tiveram que escrever textos, elaborar regras, responder a questionários, trabalhar em equipe, avaliar e ser avaliado por seus pares.

Foi enviado à Escola um pedido de autorização, solicitando permissão para a realização da pesquisa com os respectivos estudantes. No início da pesquisa, foi realizada uma reunião com os estudantes e seus responsáveis legais para explicar a pesquisa de Dissertação de Mestrado, e como ocorreria a participação dos sujeitos envolvidos. Na oportunidade, os estudantes receberam um Termo de Assentimento para que aceitassem sua participação na pesquisa, e seus pais ou responsáveis legais receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que autorizassem a participação dos estudantes, assim como o uso de imagem e voz.

Tal pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética¹⁹, e dentre os benefícios da participação nesta pesquisa, posso citar a aquisição de conhecimentos da cultura corporal de movimento a partir da vivência dos jogos, estimulando a criatividade, o raciocínio lógico, trabalho em equipe, superação e crescimento pessoal, respeito às regras, autonomia, além da promoção de ações que colaborem com a formação de sujeitos ativos. Oportunizando aos discentes a vivência de valores éticos, dando condições aos alunos de exercerem atitudes responsáveis e cidadãs enquanto sujeitos da construção de uma sociedade mais justa e solidária, desenvolvendo, assim, seu protagonismo estudantil.

¹⁸ O aluno apresenta Distúrbio da Atividade e da Atenção, representado pela presença de fácil distração, dificuldade de se organizar, hiperatividade, evoluindo com atraso cognitivo e comportamentopositor desafiador, apresentando os CIDs 10: F 90.0 / F 70 / F 91.3, conforme laudo apresentado na unidade de ensino.

¹⁹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Pesquisa da UFES sob o CAAE nº 50647221.6.0000.5542, cujo parecer nº 5.029.693 é datado de 08 de outubro de 2021.

Devido à pandemia do Covid-19, o município de Vitória/ES, seguindo as orientações da Portaria Conjunta SESA/SEDU²⁰, nº 01-r, determinou o uso de máscaras durante as aulas (inclusive de EF) e o uso de álcool após o manuseio de materiais coletivos, para segurança dos estudantes, professores e demais servidores do ambiente escolar. No entanto, a partir do dia 06 de abril de 2022, o uso das máscaras passou a ser opcional, conforme Portaria Conjunta SESA/SEDU nº01-r de 2022; por isso, veremos nos registros fotográficos os participantes da pesquisa usando ou não as máscaras.

As aulas de EF acontecem 2 vezes na semana, com uma duração de 55 minutos cada. O projeto foi realizado em 32 aulas, divididas em 7 etapas, detalhadas a seguir:

- **1ª Etapa:** durante 9 aulas os alunos vivenciaram alguns jogos competitivos com formatos e objetivos diferentes para que pudessem enriquecer seu acervo motor e cultural;
- **2ª Etapa:** após a vivência de todos os jogos, foi realizada uma roda de conversa, na qual foram discutidos com os alunos os tipos de jogos praticados por eles e suas diferenças, além de ser explanado o que é necessário para se criar um jogo e quais os objetivos que pensamos nesse momento. Em um segundo momento, foi proposto que os estudantes criassem ou recriassem novos jogos em grupos de 3 ou 4 alunos, a partir das reflexões realizadas na roda de conversa. Foi utilizado um formulário com os itens a serem pensados pelos alunos para construção dos jogos, conforme diálogos realizados nas aulas anteriores (APÊNDICE B). Tal etapa foi realizada em 3 aulas;
- **3ª Etapa:** as turmas vivenciaram os jogos criados por seus pares. Cada grupo recebeu um número para que pudessem saber a ordem de execução de seus jogos e se preparassem para a apresentação. No início de cada aula, os estudantes que criaram o jogo explicavam a dinâmica do jogo aos colegas, geralmente através de desenhos no quadro (como eu costumo fazer durante as aulas). As regras eram explicadas e as dúvidas esclarecidas para que

²⁰ Portaria publicada pelo Governo do Estado do Espírito Santo, em 08 de agosto de 2020, que estabelece medidas administrativas e de segurança sanitária a serem tomadas pelos gestores das instituições de ensino no retorno às aulas presenciais, durante a pandemia do Covid-19.



pudessem vivenciar o referido jogo. Durante as aulas, pequenas interrupções ocorreram para ajustar regras ou a forma de execução do jogo, de acordo com a vontade do grupo responsável, demanda dos colegas de turma ou observação da professora. Esta etapa foi realizada em 9 aulas;

- **4ª Etapa:** após a execução do 1º e 2º jogos criados pelas turmas, foi elaborado, coletivamente, um instrumento de avaliação desses jogos, com elementos definidos pelos estudantes, além de um instrumento de autoavaliação para ser respondido por cada grupo criador. Foram apresentados aos estudantes os seguintes instrumentos de avaliação: desenhos, cartazes, fichas, esculturas e maquetes, com exemplos mostrados pela professora. Depois da explicação de cada instrumento, os estudantes optaram pela ficha de avaliação. Durante a execução dos jogos criados, foram utilizados vídeos e fotografias para registro;

A cada dois jogos executados, houve um momento para avaliação, a qual foi realizada pela turma. Utilizamos o instrumento avaliativo elaborado coletivamente para indagar a turma sobre a execução dos jogos. Os itens foram lidos, debatidos pela turma e depois preenchidos individualmente por cada estudante. O grupo criador dos jogos avaliados nessa aula respondeu a uma autoavaliação (criada pela turma anteriormente) sobre seu desempenho na condução da execução do jogo.

Após a avaliação do último jogo praticado, foi realizada uma votação entre os estudantes para que fossem escolhidos os 3 jogos mais criativos e com maior predileção da turma para que eles fossem realizados em um evento de culminância do projeto.

A 4ª etapa ocorreu em 5 aulas e paralelamente à 3ª etapa, uma vez que, após a realização dos jogos, as avaliações eram realizadas para que os alunos não esquecessem ou confundissem os jogos vivenciados.

- **5ª Etapa:** a partir da seleção dos jogos com maior predileção pelas turmas, os estudantes do 4º ano vivenciaram os 3 jogos criados e escolhidos pela turma do 5º ano, e vice-versa. Depois dessas vivências, os estudantes participaram de um evento de culminância do projeto, denominado “Festival de Jogos Cria-Recria VSP”, realizado no ginásio do CEFD/UFES, no qual as duas turmas

envolvidas competiram entre si disputando os 6 jogos (3 de cada turma) criados e escolhidos pelos estudantes. Tal etapa teve a duração de 4 aulas;

- **6ª Etapa:** após a realização do evento de culminância, os alunos reconstruíram os mesmos jogos criados por eles no início do projeto, tendo como base a realização do jogo vivenciado pelos colegas, assim como os ajustes necessários durante sua execução, para o registro da versão final de seus jogos. Essa etapa teve a duração de apenas 1 aula;
- **7ª Etapa:** ao final do projeto, em uma aula, os alunos realizaram a avaliação final do projeto. Inicialmente havia sido proposto que os alunos respondessem a um questionário nessa etapa, contudo, observamos que muitas questões propostas inicialmente já haviam sido respondidas nas avaliações e autoavaliações elaboradas pelos alunos. Além disso, após a ida à UFES, alguns estudantes reclamaram por ter que realizar mais uma avaliação e sugeriram que fizessem desenhos como forma de avaliação do projeto. Sendo assim, a avaliação final foi modificada para um relato sobre o momento mais marcante vivenciado no projeto e o que aprenderam de mais relevante, através do preenchimento de um instrumento de registros (APÊNDICE C) e uma roda de conversa coletiva para tentar mensurar a relevância do projeto em seu processo de aprendizagem e sua opinião a respeito de tudo o que foi vivenciado nesse trimestre.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram o roteiro de observação, registros produzidos pelos alunos e diário de campo. O roteiro de observação (APÊNDICE A) foi utilizado para nortear os pontos a serem percebidos durante a pesquisa. A observação, segundo Marconi e Lakatos (2009, p.190), é uma técnica de coleta de dados para “conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

As produções ou registros produzidos pelos alunos podem assumir diversas formas, desde respostas a questões e atividades, até desenhos e textos. De acordo com Darido (2012), essas produções podem ser solicitadas com o objetivo de investigar o que aluno sabe previamente sobre determinado assunto ou podem ser solicitadas após um tema específico para avaliar o que os alunos apreenderam

durante o processo de ensino-aprendizagem de forma coletiva ou individual. O importante desses registros é que os alunos podem demonstrar o que aprenderam de uma forma mais livre, sem a preocupação de acertar ou errar, apenas relatar ou expressar o que aprenderam ou sentiram.

Durante a execução do projeto, fotografias e filmagens foram utilizadas para registro, com a intenção de ampliar as informações para o processo de análise. Segundo Vianna (2007, p. 43), esse tipo de observação “atenua a influência do *viés do observador* [...]”. Cabe ainda lembrar que o observador precisa desenvolver um método pessoal para fazer as suas anotações, para não ser traído pela sua memória e, além disso, deve fazer um registro de natureza narrativa de tudo que foi constatado no período de observação (VIANNA, 2007).

O diário de campo foi adotado para acompanhar e registrar a execução do projeto e do processo pedagógico desenvolvido com as turmas, as intervenções realizadas pela professora junto aos estudantes, jogos, debates e conflitos recorrentes nas aulas, uma vez que a retenção dos fatos ocorridos, apenas na memória, poderia ocasionar a perda de informações relevantes para a pesquisa. Pérez Gómez e Sacristán (2000, p.109) corroboram essa ideia, afirmando que essa técnica é muito utilizada, já que “[...] costuma-se registrar [...] a corrente de acontecimentos e impressões que o investigador observa, vive, recebe e experimenta durante sua estada no campo”.

Para a análise dos dados, utilizamos o método da Análise de Conteúdo, o qual, segundo Bardin (2011, p.48), designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Godoy (1995) corrobora a perspectiva de Bardin, quando afirma que a análise de conteúdo consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do pesquisador é duplo, uma vez que precisa entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal e, principalmente, desviar o olhar,



buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Tal método corrobora a pesquisa-intervenção, que pressupõe saber ouvir e conviver com o diferente, desenvolver atividades que possam constituir-se em acontecimentos analisadores, enfrentar os próprios limites e medos; registrar cada passo, cada reação e cada fala é um processo importante na coleta de dados (ROCHA; AGUIAR, 2003).

Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os sujeitos participantes da pesquisa (estudantes), assim como seus responsáveis legais, comunidade escolar e Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória, através da elaboração de um *e-book* com o processo metodológico utilizado na pesquisa, assim como os jogos criados pelos estudantes e as mediações pedagógicas realizadas pela professora.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu durante os meses de fevereiro a junho de 2022, totalizando 32 aulas, as quais foram divididas em 7 etapas. Todas as informações utilizadas neste trabalho foram extraídas dos relatos dos estudantes, vídeos e fotos das aulas, diário de campo e avaliações realizadas.

O projeto teve início com uma reunião realizada com os pais e responsáveis dos estudantes (Fotografia 1) das turmas de 4º e 5º anos, diretora e pedagoga, na qual apresentei o desenvolvimento, objetivos e benefícios da pesquisa. Também foi explicado sobre a elaboração do produto educacional (*E-book*), a ser produzido ao final do projeto com todo seu desenvolvimento metodológico e produções dos estudantes. Algumas dúvidas foram esclarecidas, como o local de realização das aulas e se havia algum custo financeiro para as famílias devido à produção do *E-book*.

Fotografia 1 - Reunião de pais e responsáveis para apresentação do projeto



Fonte: Acervo da própria autora.

Na ocasião, foi lido, explicado e entregue aos responsáveis o TCLE para que pudessem autorizar a participação dos estudantes no projeto, assim como o uso de imagens e vídeos. Dos 48 alunos envolvidos no projeto, compareceram à reunião 21 responsáveis. Aos ausentes, foi enviado um comunicado (Figura 1) junto ao TCLE, explicando o teor do projeto, para que pudessem tomar ciência e autorizar. Assim, conseguimos a autorização de todos os estudantes.

Figura 1 - Comunicado aos responsáveis que não compareceram à reunião

Prezados Pais e Responsáveis,

Conforme conversado na reunião de pais, os alunos do 4º e 5º anos do turno matutino estarão participando de um projeto com a Professora de Educação Física, Fernanda Silva dos Santos, durante as aulas dessa disciplina como parte dos estudos de Mestrado da professora. Nesse projeto os alunos irão criar jogos novos com o objetivo de estimular sua criatividade, autonomia, raciocínio lógico, trabalho em equipe e crescimento pessoal.

Na folha em anexo todo o projeto está explicado, assim como os dados da pesquisa aprovada na UFES e dados da professora para contato. No final do projeto que será no final de abril, será elaborado um livro virtual (e-book) com todos os jogos e desenvolvimento das aulas.

Para isso preciso da sua autorização de uso de imagens para que seu filho possa fazer parte desse projeto, assinando o "Termo de consentimento livre e esclarecido" que está junto com este bilhete. Os pais que autorizarem receberão uma cópia desse termo assim como um de participação do (a) aluno (a).

Conto imensamente com sua colaboração e autorização. Qualquer dúvida estou à disposição na escola para atendê-los.

Atenciosamente,
Fernanda Silva dos Santos (Professora de Educação Física)

Fonte: Produção da própria autora

A participação da família na escola é fundamental para a promoção do aprendizado da criança, pois a educação é um processo que não ocorre apenas na escola ou na família; é um processo que permeia todos os meios sociais em que a criança convive. Para Castro e Regattier (2009), as escolas devem propor atividades que levem à família a participar do desenvolvimento escolar de seus filhos, visando sua própria valorização dentro da escola e a formação da cidadania. Essa valorização da família por parte da escola pode se dar através de reuniões de pais e mestres e conselhos escolares, nos quais pais e outros responsáveis pela criança podem acompanhar o processo de ensino e aprendizagem que é desenvolvido pela escola.

Tais autores ratificam que um ponto fundamental na interação família-escola é a importância que a família dá à escola, considerando que, nela, há o desenvolvimento de valores positivos para que as crianças se sintam seguras e confortáveis, pois, se a família a valoriza, certamente as crianças farão o mesmo. Dessa forma, o resultado dessa união se concretiza no aprimoramento do ensino e aprendizagem e na formação integral da criança.

Após esse momento com as famílias, foi realizada uma reunião com as turmas envolvidas na pesquisa, explicando como o projeto ocorreria. O TALE foi lido, explicado e entregue aos estudantes autorizados pelos responsáveis para que pudessem assinar. As dúvidas sobre o desenvolvimento do projeto foram esclarecidas e os alunos mostraram-se bem empolgados com a proposta, principalmente com a ideia de seus jogos integrarem um "livro".

7.1 Vivenciando Jogos Competitivos

A primeira etapa do projeto teve uma duração de 9 aulas, devido a alguns feriados, reuniões de pais e avaliações diagnósticas realizadas no início do período letivo. Ambas as turmas envolvidas na pesquisa vivenciaram 7 jogos competitivos com características diferentes. Dentre os jogos escolhidos, alguns fazem parte da cultura popular, sendo muito praticados nas escolas, mas que não possuem uma origem conhecida. Os jogos utilizados foram: Boom, Dodebol, Pique Bandeira de 3, Queimada Coringa, Pique Estação, Queimada Inglesa e Torre.

Tais jogos foram escolhidos devido a uma lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação (BNCC, 2017). Segundo Ferreira e Ramos (2017), a lógica interna permite identificar diferenças e semelhanças nas práticas motrizes, o que pode contribuir para uma melhor organização dos conteúdos nas aulas de EFE.

Cada jogo foi vivenciado em uma aula, ocorrendo da seguinte forma: no início da aula era explicada a dinâmica do jogo através de um desenho²¹ (Fotografia 2) no quadro para que os alunos pudessem entender como ele ocorreria. Após os esclarecimentos sobre possíveis dúvidas, a turma era direcionada para a quadra esportiva para vivenciar o jogo. Ao final, uma pequena conversa sobre a execução da aula era realizada.

Fotografia 2 - Desenho explicativo da atividade a ser realizada



Fonte: Acervo da própria autora.

²¹ Essa já é uma rotina estruturada com as turmas que leciono. A utilização de desenhos no quadro foi uma estratégia adquirida ao longo da minha prática docente, após perceber que, dessa forma, os alunos conseguiam visualizar melhor o que iriam realizar corporalmente. Assim como a explicação das atividades ocorreu em sala de aula para uma melhor concentração dos alunos.

Para Casco (2007), o modelo do jogo, ao ser exposto numa lousa, facilita a visualização dos fatores que compõem o jogo e a percepção dos limites espaciais e das habilidades requeridas para sua prática. A simbolização do espaço aponta para a sua operacionalidade concreta, aspecto fundamental em uma possível criação de jogos, auxiliando na sua construção, uma vez que possibilita ao estudante vislumbrar a dinâmica do jogo sem necessariamente jogá-lo.

O primeiro jogo realizado foi o “Boom”, uma espécie de queimada individual, onde não existem times, cada jogador compete individualmente tentando queimar (acertar o adversário com a bola) todos os outros jogadores. Por ser um jogo diferente do que estavam habituados, ambas as turmas tiveram dificuldade em um primeiro momento para entender sua dinâmica. Foi realizada uma “reunião de crianças²²” (Fotografia 3) para que pudéssemos esclarecer novamente as regras e elucidar as dúvidas.

Fotografia 3 – Realização de uma “Reunião de crianças”



Fonte: Acervo da própria autora.

A roda de conversa é um momento de inclusão, encorajamento e motivação dos alunos, é essencial para que eles se sintam ouvidos e parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Nesse momento, eles se sentem à vontade para se expressarem livremente, confiando que suas ideias serão respeitadas e analisadas. Para Bakhtin (1999), ao falar, o sujeito compartilha com os outros as suas experiências e aprende a argumentar, abrindo uma porta para o grupo construir novas

²² O termo “Reunião de crianças” é utilizado pela professora para reunir os alunos no círculo central da quadra para que possam conversar, seja para esclarecer questões, passar comunicados, ou resolver alguma demanda com a atenção de todos, uma vez que na quadra os alunos dispersam com muita facilidade.

argumentações, tornando-se, assim, uma constante troca, união de saberes e experiências, gerando um espaço de aprendizado e construção coletiva e, ao mesmo tempo, de conquista individual. Vygotsky (1989) corrobora tal perspectiva, afirmando que, ao se expressar, o participante interage em busca do conhecimento, gerando mais conhecimento. As vozes refletidas formam uma junção, por onde perpassam umas às outras, sendo devolvidas como novas construções.

Após tal intervenção, o jogo foi reiniciado e executado de uma forma melhor pelos estudantes. Ao final da aula, alguns alunos relataram sobre a dificuldade que encontraram no jogo, tais como “*Não poder fazer plano com os colegas*” (S.O.R., 4º ano)²³ e “*Assim os meninos jogam a bola muito forte nas meninas*” (L.V.S.H., 4º ano). Contudo, muitos acharam interessante, como o aluno L.O.A.A. do 5º ano, que disse “*Melhorar o empenho de cada um*”.

De acordo com Darido e Rangel (2019), permitir que os alunos discutam em alguns períodos o andamento do jogo faz com que ele seja melhor assimilado, fazendo com que os discentes aprendam a importância do grupo para a obtenção dos resultados. Uma pequena reunião com as crianças é uma estratégia interessante que os professores podem utilizar para favorecer a discussão para eventuais ajustes durante o andamento da aula e para resoluções de conflitos entre os estudantes.

O segundo jogo vivenciado pelas turmas foi o “Dodebol”, um jogo baseado no esporte *Dodgeball*²⁴, no qual ocorre uma queimada com a utilização de 4 bolas, tendo por objetivo “queimar” todos os integrantes da outra equipe, mas também tendo a possibilidade de fazer seus colegas “queimados” retornarem ao jogo quando conseguem “agarrar” a bola jogada pelo adversário.

Ambas as turmas tiveram dificuldade com a utilização de 4 bolas no jogo; ficavam focados em apenas uma e esqueciam das demais, sendo, assim, “queimados”. Ao final da primeira partida, foi realizada uma “reunião de crianças” com ambas as turmas, em que conversamos sobre a dinâmica do jogo, pois alguns ainda estavam confusos. Uma nova partida foi realizada e os estudantes conseguiram ter um melhor desempenho. Ao final da aula, alguns alunos reclamaram do excesso de

²³ Para identificação dos estudantes, usaremos as iniciais de seus nomes para manter seu anonimato.

²⁴ O Dodgeball é um esporte muito praticado nos Estados Unidos e consiste em um jogo parecido com a queimada, sendo disputado com 6 bolas. Aqui no Brasil esse esporte não é oficial, porém é muito praticado nas escolas de forma adaptada.

bolas utilizadas, enquanto outros gostaram, por oportunizar que mais alunos pudessem “lançar as bolas”.

O terceiro jogo vivenciado foi o “Pique bandeira de 3”, uma variação do jogo convencional em que são utilizadas 3 bandeiras. A proposta desse jogo era mostrar para os alunos como é possível mudar um jogo tradicional adicionando ou retirando elementos. A turma do 5º ano não teve dificuldades na vivência do jogo, conseguiu se organizar e até elaborar estratégias de ataque e defesa para um melhor desempenho no jogo (Fotografia 4). Já a turma do 4º ano demonstrou um pouco de dificuldade inicialmente, mas na 2ª partida realizada já apresentou um melhor desempenho.

Fotografia 4 – Elaboração de estratégias de jogo pela turma do 5º ano



Fonte: Acervo da própria autora.

A proposta do “jogo transformado”, segundo Darido e Rangel (2019), contribui não só para a resolução de problemas enfrentados no cotidiano escolar, mas podem ser transferidos para diversas situações que enfrentamos “no dia a dia de uma sociedade capitalista”. Galvão (1996) corrobora essa ideia, afirmando que a transformação dos jogos é uma possibilidade de modificação das regras, fomentando, assim, a solução de alguns problemas recorrentes durante a vivência dos jogos, como as divisões das equipes e o envolvimento de todas as crianças na atividade.

O quarto jogo realizado foi a “Queimada Coringa”, uma variação do jogo “Queimada”, em que os jogadores devem descobrir e queimar o “coringa” (elemento secreto) da outra equipe. Nesse jogo, as equipes devem escolher, em conjunto e em segredo, um aluno para ser o “coringa” e que não pode ser queimado, caso contrário perdem a partida.

Esse é um jogo de muita estratégia, pois os jogadores devem proteger seu coringa, sem deixar a equipe adversária descobrir. No início da vivência da turma do 4º ano, os alunos, por instinto de defesa, acabavam por ficar protegendo excessivamente o aluno coringa, o que acabava por facilitar o trabalho da equipe adversária em descobrir o alvo a ser atingido. Uma rápida “reunião de crianças” foi realizada com a turma, uma vez que os alunos reclamaram do rápido encerramento do jogo. Após esse diálogo, as equipes se reuniram em grupos para pensarem em formas de confundir a outra equipe.

Com o decorrer das aulas, ambas as turmas desenvolveram formas criativas e diferentes para “despistar” os adversários. Em alguns casos, os alunos “fingiam” defender um “falso coringa” para confundir os adversários ou escolhiam um aluno menos habilidoso para ser o “coringa”, utilizando o fato dos colegas privilegiarem atingir primeiro os mais habilidosos como uma forma de “enfraquecer” a equipe adversária.

Os alunos do 5º ano, V.D.S.E., K.N.L. e G.P.N., relataram, ao final da aula, que o jogo possibilitava pensar em várias formas de “enganar” o outro time, dependendo de como eles combinavam no início de cada partida para evitar que “*eles já soubessem a nossa estratégia*” (K.N.L., 5º ano). As meninas relataram ter gostado da variação da queimada, pois possibilitava que elas participassem de formas diferentes do jogo, seja defendendo o coringa, sendo o coringa, pensando em novas formas de estratégias e lançando a bola.

O quinto jogo vivenciado com as turmas foi o “Pique Estação”, tendo sido realizado em 2 aulas devido à aplicação da avaliação diagnóstica, a qual ocupou uma parte das primeiras aulas. Tal jogo consiste em uma “queimada por estações”, em que os jogadores são divididos em 4 grupos que trocam de estações enquanto os “queimadores” de cada equipe tentam acertar os adversários (Fotografia 5).

Fotografia 5 – Vivência do jogo “Pique Estação” pela turma do 5º ano



Fonte: Acervo da própria autora.

A execução do jogo na primeira aula foi muito rápida devido ao tempo disponível nesse dia. No entanto, com a repetição do jogo na aula seguinte, os alunos estavam mais familiarizados com o jogo e puderam pensar melhor na forma de executá-lo. A atividade foi realizada sem muitos conflitos ou dúvidas e, ao final da aula, ambas as turmas relataram terem gostado do jogo, uma vez que possibilitava a participação por igual de todos os envolvidos. A regra de trocar os “queimadores” (alunos escolhidos para ficarem no centro da quadra acertando os jogadores) foi bem elogiada pelos estudantes, que tiveram a possibilidade de experienciar as duas funções do jogo, queimar e fugir.

O sexto jogo apresentado aos alunos foi a “Queimada Inglesa”, outra variação da queimada em que os jogadores “queimados” podem ficar na parte lateral da área de jogo para lançar a bola. A turma do 4º ano ficou um pouco confusa inicialmente com a regra de poder usar as laterais para arremessar a bola contra os adversários. No final da primeira partida, os alunos solicitaram uma “reunião de crianças” para dialogarem novamente sobre as regras do jogo, após reuniram-se em suas equipes para pensarem em algumas estratégias de ataque e defesa (Fotografia 6).

Fotografia 6 – Elaboração de estratégias de jogo pela turma do 4º ano



Fonte: Acervo da própria autora.

Ao retornarem à prática do jogo, as equipes apresentaram estratégias diferentes para alcançarem êxito; enquanto uma preferiu “queimar” logo 2 alunos para ter novas possibilidades de ataque, a outra preferiu trocar passes contínuos entre seus integrantes para “cansar” o time adversário e, assim, atingi-los com maior facilidade. A turma do 5º ano estava mais concentrada inicialmente e conseguiu pensar em alternativas de ataque e defesa com maior facilidade. Ao final da aula, os alunos relataram que, por já terem vivenciado outras formas de queimada, “foi mais fácil pensar em como ganhar” (L.O.A.A., 5º ano), fomentando, assim, ações mais eficientes na execução do jogo.

Essa prerrogativa de “pensar mais fácil” está vinculada à “prática transferível” de Bayer (1994), na qual o autor afirma que a aprendizagem se encontra assim facilitada logo que o jogador perceba semelhanças com uma estrutura ou jogo, já vivenciados por ele, utilizando-se dos conceitos relativos aos princípios comuns presentes em todos os jogos coletivos, os quais são passíveis de transferência de um jogo coletivo para outros devido às suas exigências semelhantes.

O último jogo realizado com as turmas foi “Torre”, um jogo similar ao handebol, em que o objetivo é o de fazer a bola chegar à mão do “aluno torre” localizado dentro do gol, em cima de uma cadeira (Fotografia 7). Por se tratar de um jogo com uma movimentação diferente dos demais, ambas as turmas apresentaram bastante dificuldade na sua prática, sendo necessário reunir os alunos algumas vezes durante o jogo para que eles pudessem entender melhor as regras.

Fotografia 7 – Vivência do jogo “Torre” pela turma do 5º ano



Fonte: Acervo da própria autora.

Após algumas rodas de conversas e intervenções durante o desenvolvimento do jogo, os alunos conseguiram ter um bom desempenho. Entretanto, ao final da aula, alegaram ter sido a atividade mais difícil, pois exigia mais concentração, colaboração e habilidade motora. Alguns acharam o jogo interessante, mas o fato de não poderem “andar com a bola” foi algo que dificultou o desenvolvimento do jogo.

Ao longo da vivência dos jogos, ambas as turmas demonstraram interesse e disponibilidade para aprenderem e pensarem em formas mais eficientes para alcançar os objetivos propostos e, assim, saírem vencedoras. As discussões durante o andamento das atividades – devido às dificuldades de execução do jogo, falta de entendimento das regras, definição de estratégias e trabalho em equipe – foram bem aceitas pelos estudantes, partindo, muitas vezes deles, a proposição para tal momento.

Podemos afirmar que esse interesse está relacionado à sua relação com o saber, através do prazer na realização das atividades. Segundo Charlot (2005, p. 43), “Não se pode pensar o saber (ou o “aprender”) sem pensar ao mesmo tempo o tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para alcançá-lo”. Dessa forma, o desejo em aprender se deriva do interesse despertado para aquela atividade ou conteúdo, a partir do sentido que fomenta no sujeito.

7.2 Refletindo sobre os Jogos Vivenciados

A segunda etapa do projeto consistiu em uma roda de conversa²⁵ realizada com os estudantes de ambas as turmas sobre os jogos vivenciados na primeira etapa, tendo como base para esse momento de debate e reflexão o roteiro de observação (APÊNDICE A) elaborado pela pesquisadora.

Esse momento ocorreu em sala de aula (FOTOGRAFIA 8), sendo os estudantes indagados sobre as perguntas constantes no roteiro de observação. Tal roteiro era composto por 13 perguntas relacionadas às definições dos jogos, suas características, objetivos, dinâmicas de jogo, participação dos alunos durante as vivências dos jogos e na roda de conversa.

Fotografia 8 – Roda de conversa realizada com a turma do 5º ano



Fonte: Acervo da própria autora.

Para essa análise iremos agrupar as perguntas em 4 grupos de categorização para objetivação dos conteúdos a serem apreciados. Para Bardin (2011), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia) com critérios definidos. O critério de categorização utilizado nesta pesquisa foi o semântico, o que representa categorias temáticas agrupadas por terem o mesmo sentido. Assim sendo, as perguntas do roteiro de observação foram agrupadas nas

²⁵ Esse momento foi gravado pela professora para posterior análise e registro das falas dos estudantes no Diário de Campo. Não foi possível transcrever fielmente as falas, pois em muitos momentos os alunos respondiam em conjunto as indagações feitas pela professora ou falavam ao mesmo tempo, não sendo possível identificar exatamente o autor de determinadas afirmações.

seguintes categorias: Definição dos jogos, Características dos jogos, Participação dos estudantes nos jogos e Participação na roda de conversa.

7.2.1 Definição dos jogos

As primeiras perguntas (1 a 5) referem-se à definição dos jogos. Quando indagadas sobre os jogos vivenciados na primeira etapa da pesquisa, ambas as turmas conseguiram elencar todos os 7 jogos experienciados. A maioria dos estudantes de ambas as turmas lembraram-se de todos os jogos mencionados pelo seu nome apenas; no entanto, alguns só lembraram quando foi explicado como o jogo ocorria. Na turma do 4º ano, os estudantes P.V.S.A e E.S.G registraram que não participaram dos dois primeiros jogos (Boom e Dodebol) pois foram matriculados na escola após a sua execução. Já na turma do 5º ano, o mesmo ocorreu com os alunos B.G.V e V.R.G, que foram matriculados no início do mês de março e não vivenciaram os jogos Boom, Dodebol e Pique Bandeira de 3.

Ao serem perguntados sobre como tais jogos ocorriam, os estudantes relataram as principais características dos jogos, como, por exemplo: “O Dodebol é o jogo que tem 4 bolas ao mesmo tempo.” (L.O.O.J., 5º ano), “Na Queimada Coringa a gente tem que adivinhar e queimar o coringa do outro time.” (A.F.A, 5º ano), “O Pique Estação é o jogo de queimada com 4 times.” (G.C.V.N., 4º ano), “Na Torre a gente tinha que acertar a bola na mão do colega na cadeira.” (I.L.L., 4º ano).

Quando indagados se os jogos vivenciados eram competitivos, cooperativos ou ambos, as duas turmas responderam que estes eram competitivos, uma vez que uma equipe ganhava e outra perdia. A aluna A.C.C.O. (4º ano), disse: “São todos de disputa de vencedores e perdedores”; já o aluno G.P.N. (5º ano) relatou que “Mesmo tendo trabalho em equipe nos jogos a gente quer ganhar do outro time, então é competição”.

7.2.2 Características dos jogos

As perguntas de 6 a 8 referem-se às características dos jogos, seus objetivos, semelhanças e diferenças. Ao serem perguntados sobre as diferenças que notaram nos jogos, os estudantes do 4º ano fizeram menção ao material utilizado (bola, cone

ou bambolê), à forma de ganhar os jogos (queimados, fazendo pontos, recuperando as “bandeiras”, etc) e às marcações de área de jogo na quadra. A aluna M.L.C.S. (4º ano) relatou que *“Mesmo usando a mesma bola, a forma de ganhar era diferente”*.

Na turma do 5º ano, as diferenças citadas foram as mesmas da turma do 4º ano, além de alguns jogos serem mais fáceis de serem jogados do que outros – uns com muitos materiais; outros, apenas com um. O aluno L.O.O.J. (5º ano) destacou o fato de o jogo “Boom” não ter equipe, enquanto os outros jogos tinham: *“O Boom é jogado sozinho, não temos time, cada um joga sozinho, nos outros jogos não, sempre tem time”*.

Com relação às semelhanças, ambas as turmas sinalizaram os mesmos aspectos, como o fato de terem vários tipos de queimadas, o mesmo material utilizado em jogos diferentes, sempre haverem ganhadores e perdedores e serem jogos em equipes. A aluna G.B.A. (5º ano) alertou para o fato de terem que criar estratégias para conseguirem atingir o objetivo dos jogos: *“Em todos os jogos a gente tinha que pensar em formas de ganhar, fazendo planos com os colegas do time”*. O aluno G.C.V.N. (4º ano) destacou o fato de que o trabalho em equipe era algo presente em todos os jogos (com exceção do “Boom”, que é um jogo individual): *“Tia, em todos os jogos a gente tinha que estar unido para poder ganhar, senão dava errado”*.

Sobre o fato de os estudantes detectarem os objetivos de cada jogo, foi notado que ambas as turmas tinham total esclarecimento sobre as metas propostas em cada jogo, mesmo que, em muitos casos, o objetivo fosse o mesmo (queimar o adversário), como podemos perceber na fala da estudante L.V.S.H. (4º ano): *“Na Queimada Coringa a gente tem que queimar só o coringa para ganhar, diferente da Queimada Inglesa que a gente tem que queimar todo mundo”*. O estudante H.S.M. (4º ano) complementou a fala da colega afirmando que *“Mesmo tendo que queimar os adversários os jogos têm jeitos diferentes que fazem a gente pensar diferente para poder vencer”*.

Ao relatarem os objetivos dos jogos, ficou claro como eles conseguiram entender a dinâmica do jogo e quais habilidades conseguiram adquirir em uma vivência para utilizarem em outra, corroborando a teoria de Bayer (1994) sobre prática transferível. Vislumbramos essa questão na fala do aluno L.O.A.A. (5º ano): *“Na Queimada Inglesa a gente podia queimar de qualquer lugar da quadra, e aí como a gente já tinha jogado o Pique Estação ficou fácil entender como queimar e como escapar da bola”*.



A respeito da interferência ou não das regras na execução dos jogos, a turma do 5º ano afirmou que as regras fazem com que os jogos aconteçam de formas diferentes, mesmo que tenham o mesmo princípio, como no caso dos tipos distintos de queimadas. A aluna do 5º ano, M.A.E., disse: *“As regras fazem a gente jogar de forma diferente em cada momento, as regras mudam tudo, são elas que mostram como os jogos acontecem, e como devemos jogar”*.

A turma do 4º ano teve a mesma percepção e foi ainda além, o estudante G.C.V.N. afirmou que *“As regras são importantes para dizer o que podemos e o que não podemos fazer no jogo, sem elas vira bagunça e dá briga, ninguém se entende e o jogo fica sem graça”*. Para Retondar (2013), a existência de regras é fundamental no jogo, dividindo-se em regras explícitas ou implícitas, externas ou internas. Essas regras ordenam e conduzem a brincadeira; são regras que podem ser pré-existentes ou serem criadas no momento da brincadeira.

7.2.3 Participação dos estudantes nos jogos

As perguntas 9 a 11 referem-se à participação dos estudantes nos jogos vivenciados na primeira etapa. Os estudantes do 4º ano relataram terem sido bem participativos nos jogos experienciados, e que tentaram melhorar seus rendimentos durante a execução das aulas. No entanto, o aluno S.O.R. mostrou-se incomodado com o fato de as meninas conversarem durante alguns jogos: *“As meninas ficaram conversando durante alguns jogos e aí a gente perdeu por causa disso, elas têm que prestar atenção no jogo para poder ajudar o time”*. Em contrapartida, a aluna L.V.S.H. afirmou que *“Os meninos nunca deixam a gente pegar a bola ou as bandeiras, aí a gente conversa mesmo, a gente fica reclamando deles, não é que a gente não quer jogar, eles não deixam”*. Tal afirmação também foi confirmada pelas estudantes A.C.C.O, A.E.F.P. e I.L.L., que alegaram não acharem legal essa atitude dos meninos e que, assim, elas *“não aprendem tanto”*.

A turma do 5º ano sinalizou uma boa participação dos estudantes, tendo o envolvimento da maioria dos integrantes da turma. Contudo, alguns alunos *“Ficaram se escondendo durante as aulas com preguiça de fazer”* (L.M.R.T.), a aluna A.F.A. afirmou que *“As pessoas que não ajudam, que se escondem, atrapalham a equipe e aí a gente tem que fazer o papel delas, senão perde o jogo”*. Para o estudante D.B.V.C. *“Os meninos participam mais que as meninas, porque elas têm medo da bola e são fracas”*. Já para a aluna H.A.V. a questão é que *“Os meninos são fominhas e não*

deixam as meninas jogarem direito, aí a gente fica quieta às vezes, ou reclama com a professora”.

Para Darido e Rangel (2019), essa heterogeneidade motora relacionada ao gênero existente nas salas de aula é muito comum, uma vez que meninos e meninas têm incentivos motores diferenciados em sua infância. Os meninos são estimulados a jogarem bola na rua, soltar pipa, andar de bicicleta e realizarem atividades que envolvem riscos e desafios, enquanto as meninas são desencorajadas a praticar tais atividades, por ser “perigoso para elas”, ocasionando, assim, um desempenho motor diferente e uma cultura de que as meninas “são menos habilidosas” do que os meninos.

Ao serem questionadas sobre a importância que dão aos jogos, ambas as turmas alegaram gostar bastante desses momentos, porque *“é muito divertido e legal jogar, quando a gente ganha dá uma sensação boa na gente, e quando a gente perde, quer jogar melhor para poder ganhar”* (G.C.V.N., 4º ano). Outro aluno afirmou ser a *“melhor parte da aula na escola, porque a gente se diverte e faz amizades”* (M.S.M., 4º ano). Para K.N.L. (5º ano) *“Os jogos são importantes porque ajudam a gente a pensar em estratégias e isso é bom para a gente aprender outras coisas também”*. Para as crianças, o jogo é visto como algo prazeroso, um aprendizado atraente e que gera um misto de emoções (alegria, tristeza, superação, desafio, medo, entre outros) gerando, assim, o desejo em praticá-lo.

O jogo/brincadeira promove oportunidades para a mediação no desenvolvimento de habilidades cognitivas, expressão de sentimentos, opiniões, aquisição da autonomia, internalização de regras, socialização e construção do conhecimento. Kishimoto (2008) ainda ressalta que a criança motivada se interessa pelo jogo e supera as dificuldades relacionadas à emoção e à cognição. Para a autora:

As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente (KISHIMOTO, 2008, p. 96).

Sobre os jogos que tiveram maior predileção, os estudantes relataram terem gostado de todos os jogos; contudo, ao serem questionados sobre qual ficaria em primeiro lugar, o “Boom” foi escolhido por ambas as turmas. Ao serem questionados sobre o motivo pela preferência por ele, as falas foram bem parecidas e podem ser expressas pelo aluno K.N.L. (5º ano): *“No Boom a gente joga sozinho, não depende de time bom ou ruim, damos o nosso melhor e temos a chance de sair e entrar de*

novo no jogo, é muito legal". O segundo jogo mais citado pelas turmas foi o "Dodebol" que, segundo a aluna L.V.S.H (4º ano), *"É muito legal porque tem 4 bolas e aí a gente tem mais chance de jogar a bola, e temos como salvar nossos amigos que foram queimados"*.

A respeito do jogo que acharam mais difícil, houve divergências entre as turmas. Para os estudantes do 4º ano, o jogo "Torre" foi o mais difícil, uma vez que os alunos não podiam se movimentar com a bola, tinham que passar sempre para outro colega. A "Queimada Coringa" também foi citada, com a justificativa de *"Ser difícil descobrir o coringa, a gente não sabe em quem jogar a bola, tem que adivinhar, aí complica para gente, além de ter que esconder o nosso coringa sem deixar o outro time descobrir"* (I.L.L., 4º ano).

Para a turma do 5º ano, o jogo "Torre" foi citado pelo mesmo motivo da turma anterior; no entanto, acharam que o "Pique Estação" também foi bem difícil, já que *"Os queimadores não podem sair do lugar, enquanto os fugitivos ficam correndo pra lá e pra cá, aí é muito difícil, tem que ter uma mira muito boa, ou então dar muita sorte"* (L.M.R.T., 5º ano).

7.2.4 Participação dos estudantes na roda de conversa

As perguntas 12 e 13 referem-se à participação dos estudantes durante a roda de conversa. Sobre o envolvimento dos estudantes nesse momento, ambas as turmas tiveram uma boa participação, tendo grande parte dos alunos se envolvido nas respostas, opinando, concordando ou discordando das falas de alguns colegas, ou agregando informações aos comentários feitos. Ambas as turmas demonstraram bastante clareza em suas respostas, com defesas justificadas de suas opiniões e debatendo com seus colegas quando não concordavam com o que havia sido dito. Nas duas turmas houve alunos que não se manifestaram individualmente, apenas concordavam ou não com o que era dito. Mesmo sendo indagados em alguns momentos, tais alunos preferiam não se pronunciar; uns por timidez, e outros por acharem que não sabiam falar de uma "forma correta".

Esse momento de reflexão sobre as vivências corporais realizadas torna-se relevante para despertar no estudante o sentido/significado de sua prática em seu processo de ensino-aprendizagem. Ao refletir sobre sua prática, o aluno toma



consciência de sua ação, apropriando-se de seus mecanismos, avançando na direção do objeto e na possibilidade de apreender, construir e transformar o mundo. Corroborando essa perspectiva, Pérez Gómez e Sacristán (2000) afirmam que é necessário criar, na sala de aula, um contexto de comunicação; um “espaço compartilhado” para fomentar um momento de compreensão comum, enriquecido constantemente com contribuições dos diferentes participantes (alunos, docentes, comunidade, entre outros), trazendo tanto seus conhecimentos e concepções quanto seus interesses, preocupações e desejos, envolvidos num processo vivo de aprendizagem, possibilitando, assim, um desenvolvimento cognitivo mútuo.

7.3 Criando novos jogos

Após a roda de conversa, na aula seguinte, foi perguntado aos estudantes o que seria necessário para se criar um jogo. Ambas as turmas sinalizaram para os mesmos itens: jogadores, equipes (ou não), estratégias, o que pode ou não fazer e como se vence o jogo. Foi evidenciado que alguns desses itens são relacionados às regras estipuladas nos jogos, além de ser salientado que era preciso dar um nome ao jogo e pensar na sua dinâmica de execução (como o jogo ocorre do início ao fim).

Em seguida, foi explicado aos estudantes que eles teriam que criar (ou recriar) novos jogos, os quais seriam praticados por eles nas próximas aulas. As turmas foram divididas em grupos de 3 ou 4 alunos para que pudessem pensar coletivamente sobre o novo jogo. A divisão dos grupos ocorreu de forma livre pelos próprios estudantes, não havendo minha interferência. Os alunos que faltaram nesse dia foram agrupados na aula seguinte. Um ponto importante a ser observado foram as formações dos grupos; havia grupos formados só por meninos, só por meninas (o que já era esperado), mas também grupos mistos, sinalizando que essas questões de gênero por vezes ocorrem despretensiosamente pelas crianças, ou seja, eles não se dividem em meninos e meninas, e sim de acordo com seu grau de amizade com os colegas de classe.

Após a formação dos grupos, foi entregue um formulário de criação dos jogos (APÊNCIDE D), em que os alunos encontravam itens (nome do jogo, integrantes, regras, materiais, entre outros) a serem pensados para tal processo. Foi explicado cada item, esclarecendo as dúvidas que porventura surgissem. Na sequência, os

estudantes começaram com o processo de criação dos jogos, tendo sempre que solicitado minha mediação para apresentação de ideias ou esclarecimento de novas dúvidas (FOTOGRAFIA 9).

Fotografia 9 – Momento de criação dos jogos pela turma do 4º ano



Fonte: Acervo da própria autora.

Esse processo de criação dos jogos teve uma duração de 2 aulas, uma vez que na primeira aula os estudantes levaram um certo tempo para adequar e ajustar suas ideias em conjunto. Na segunda aula, os grupos me apresentaram suas ideias e solicitaram auxílio na escrita de algumas palavras e sugestões de nomes para os jogos. Em todos os momentos, tentei não influenciar nas decisões dos grupos, apenas provocar reflexões sobre alguns pontos que não estavam muito claros. De acordo com Souza Júnior (2001), a presença do professor, com sua experiência, favorece a concentração mais prolongada, a elaboração e a sistematização de conhecimentos de maior complexidade; logo, a escola deve propiciar os trabalhos em grupos mediados pelo diálogo professor-alunos.

Mesmo sendo auxiliados nesse processo de construção, 3 grupos do 5º ano não conseguiram finalizar seus jogos nas 2 aulas propostas. Para não atrasar o andamento do projeto e deixar os grupos mais uma aula em sala, nos reunimos no horário de planejamento (apenas com os grupos faltantes) para finalizar suas construções (FOTOGRAFIA 10). As principais dúvidas dos grupos para criação dos jogos foram sobre como pensar no ataque e na defesa, em um jogo legal para os colegas, como não deixar os alunos muito tempo parados ou fora da atividade e no nome do jogo.

Fotografia 10 – Atendimento individual aos grupos com dificuldades



Fonte: Acervo da própria autora.

Os estudantes mostraram-se bem empenhados e preocupados em criarem jogos atrativos para seus pares, uma vez que eles estariam vivenciando aquele momento junto com eles. A vivência de jogos em formatos diferentes foi significativa para que pudessem pensar em possibilidades diversas de construções. A aluna A.F.A. (5º ano) relatou que: *“Depois desse monte de jogo novo que a gente fez dá para pensar em um monte de coisa legal”*. Já o aluno K.N.L. (5º ano) disse: *“Já pensei em misturar 2 jogos que a gente fez, vai ficar massa, mas é surpresa”*.

Se a nossa intenção enquanto educadores é proporcionar meios para que nossos estudantes tenham autonomia ao refletirem sobre sua ação, que criem, vivenciem, socializem, produzam, reproduzam e transformem as formas culturais da atividade física, o jogo pode ser um dos caminhos para atingi-la. Khouri e Freire (2017) apontam que a autonomia do estudante em relação a sua aprendizagem funciona como um elemento facilitador do clima criativo em sala de aula, em um ambiente incentivador de participação, com os alunos assumindo mais responsabilidades, para se criar um clima mais propício para gerações de ideias e aprendizados.

Tal perspectiva é reafirmada por Ghedin (2012), quando expõe que o processo educativo situa-se na reflexão, como horizonte de autocompreensão, ultrapassando os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros. Ghedin (2012, p. 168) afirma que:

A tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é a de proporcionar a si e a toda a educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Isto se concretiza por meio de um processo reflexivo-crítico. Educar para e na reflexão é a tarefa essencial do presente,

caso quisermos construir uma sociedade e uma humanidade distinta desta marcada radicalmente pela exploração.

De acordo com nossa concepção, o jogo na EFE pode ir muito além do simples ato de jogar (não que ele não seja importante), mas entendemos que através desse conteúdo podemos estimular a construção do conhecimento a partir do vivenciar, do criar, do recriar, do experienciar, do refletir e do ressignificar. Despertando no estudante os significados de sua ação, sua autonomia, responsabilidade e comprometimento, tendo como meio e objetivo a criatividade.

No tocante à criação dos jogos, os alunos podem desenvolver sua criatividade, sua cognição e a resolver problemas, como elaborar novas regras, espaços, estratégias, entre outros. É instigante para eles tentarem “inventar” algo novo, uma criação única, que venha a surpreender seus pares. Notamos isso na fala da aluna G.B.A. (5º ano): “*Quero algo totalmente novo, bem legal e divertido para meus colegas*”, e do aluno B.G.V. (5º ano): “*Está difícil ser algo novo, vamos pensar muito, porque queremos algo assim... novo*”. Segundo Taffarel (1985), devemos entender a função do professor para, assim, desenvolvermos o processo de ensino/aprendizagem. Dessa maneira:

Cabe, portanto, ao professor, uma parte das iniciativas, no sentido de inovar ou renovar o contexto de ensino, para assim, com seus alunos, desenvolver comportamentos singulares que contribuirão para a produção criativa e encorajamento do processo criativo em sua totalidade (TAFFAREL, 1985, p. 11).

Segundo Casco (2007), criar exige abandonar as certezas do que é habitual nos jogos, como o espaço, material, regras, entre outros, e desenvolver novas regras e habilidades não só corporais, mas também relacionais e sociais. Para o autor:

O ato criador, sobretudo aquele exercido nos jogos, tem o poder de desvelar aquilo que está oculto sob o peso da ideologia, inimiga da autonomia, revelando seus valores, muitas vezes embutidos até na aparente ingenuidade dos jogos infantis (CASCO, 2007, p. 16).

O processo de criação de jogos utiliza-se dos conhecimentos e experiências prévias dos alunos que trabalham de forma investigativa e empírica para pensarem em novos jogos. De acordo com André, Hastie e Araújo (2015), os estudantes buscam criar desafios ao alcance de todos e almejam uma experiência positiva, desejos estes que devem ser instigados pelo professor no processo da criação de jogos. Nesse aspecto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal faz parte desse processo de criação, uma vez que os desafios introduzidos nos novos jogos são elaborados a partir do nível de habilidade dos alunos envolvidos.

7.4 Experenciando os Jogos Criados

A terceira etapa do projeto consistiu na vivência dos jogos criados pelos estudantes. Cada grupo recebeu um número para que pudessem saber a ordem de execução de seus jogos e se preparassem para a apresentação. No início de cada aula, os estudantes que criaram o jogo explicavam a sua dinâmica aos colegas da forma como achavam mais conveniente. No entanto, para minha surpresa, os alunos reproduziram minha forma de explanação das aulas, fazendo desenhos no quadro para explicar a dinâmica dos jogos.

Os estudantes do grupo criador eram os responsáveis pela organização da aula naquele dia, tendo que separar os materiais, dividir as equipes, explicar e mediar a execução do jogo, ficando a meu cargo a mediação de possíveis conflitos, observação e registro das aulas. No início da primeira apresentação dos jogos, os alunos indagaram se eles seriam “professores” naquele dia. Foi informado que não, porque eles estariam apenas apresentando um “trabalho”, e não ministrando aula ou lecionando conhecimentos. Contudo, os estudantes pediram para usarem o termo “professor do dia”, só para ilustrar o papel de “responsável” pela aula. Conversamos sobre o significado da palavra “professor” e as atribuições do cargo, para que os estudantes entendessem a diferença entre o que estavam realizando e o trabalho docente. No entanto, como os estudantes pediram para utilizar tal termo apenas para ilustrar a função de comando da aula nos dias das apresentações, foi consentido²⁶.

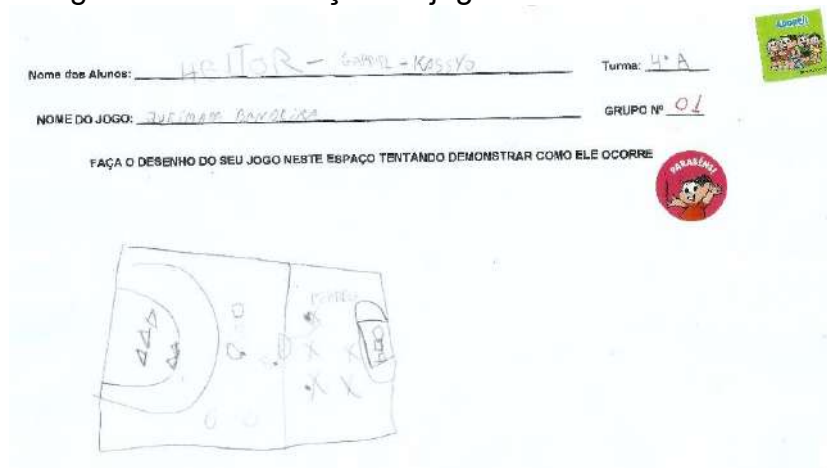
As regras, assim como as dúvidas esclarecidas, eram explicadas em sala de aula pelo grupo responsável. Em alguns casos, os estudantes, por timidez, não conseguiam explicar corretamente as regras, ou então não conseguiam entender as indagações feitas pelos colegas. Nesses casos, eu mediava a situação, auxiliando os estudantes nesse processo. As equipes dos jogos criados também eram divididas pelos “professores do dia”.

²⁶ No trabalho de Khouri e Freire (2017) vemos a utilização do termo “alunos-professores” para especificar os estudantes criadores e responsáveis pela explicação dos jogos.

7.4.1 Jogos criados pela turma do 4º ano

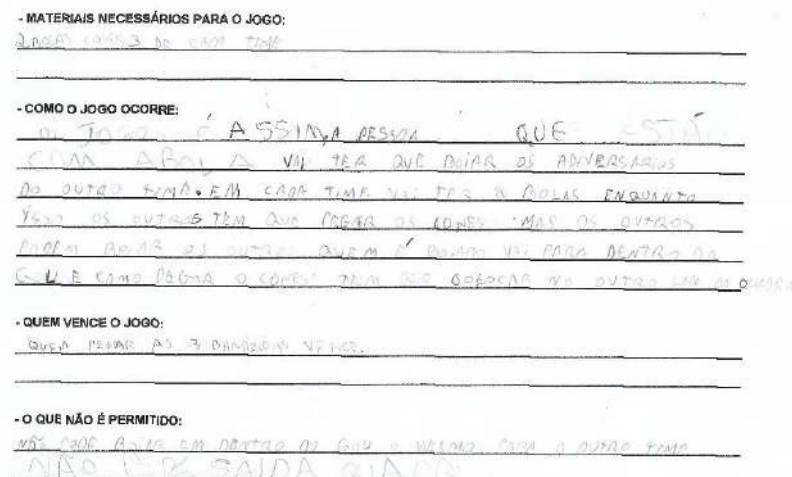
A turma do 4º ano era composta por 19 estudantes²⁷, que se dividiram em 7 grupos (5 trios e 2 duplas). O primeiro jogo apresentado foi a “Queimada Bandeira” (FIGURAS 2 e 3), tendo como criadores os alunos G.C.V.N., H.S.M. e K.M.S.L. O jogo consistia na mistura de dois jogos vivenciados, a Queimada e o Pique Bandeira de 3.

Figura 2 – Estruturação do jogo “Queimada Bandeira”



Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 3 – Regras do jogo “Queimada Bandeira”



Fonte: Acervo da própria autora.

Os estudantes tinham autonomia para explicar o jogo da forma como achassem mais confortável. Contudo, acabaram por reproduzir a forma como costumam fazer com eles, desenhando no quadro a atividade a ser realizada. Os três alunos explicaram

²⁷ A aluna E.S.V. foi matriculada na turma após esse momento de criação dos jogos, no dia 04 de maio, por isso a diferença no quantitativo final de alunos na turma.



momentos diferentes do jogo sem demonstrarem timidez ou nervosismo, tiraram as dúvidas iniciais dos colegas e nos dirigimos para a quadra.

Havíamos combinado inicialmente que os “professores do dia” não iriam vivenciar o jogo criado por eles, apenas ministrar a atividade. No entanto, no momento da execução do jogo, tais alunos pediram para participar, pois queriam experienciar junto aos colegas. Nós nos reunimos na “roda de conversa” e combinamos que os “professores do dia” poderiam jogar se assim quisessem, mas que deveriam ficar atentos às regras criadas, e que os conflitos seriam resolvidos por eles; meu papel seria o de auxiliar a atividade, observando seu andamento e mediando situações que, por ventura, o grupo criador não conseguisse ou não tivesse autonomia para tal (como no caso de um estudante se machucar ou outra situação relacionada especificamente a professores).

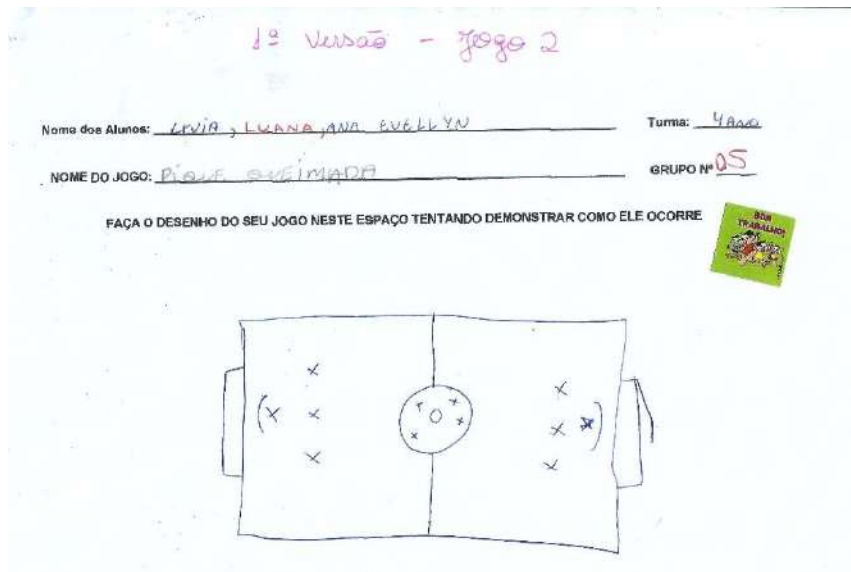
Realizamos uma primeira partida, e algumas dúvidas surgiram no andamento do jogo. Como o jogo era a junção da “Queimada” e do “Pique Bandeira de 3”, mas com 4 bolas, a turma ficou um pouco confusa inicialmente. A possibilidade de “queimar” e “boiar” no mesmo momento também criou estranheza e uma certa confusão. Os “professores do dia” pediram uma “reunião de crianças” e reexplicaram as regras, citando exemplos ocorridos naquele momento, como no trecho a seguir: *“Vocês estão tentando queimar dentro do nosso campo, não pode, só no campo de vocês, é igual a queimada... no seu campo você só pode boiar e não queimar”* (G.C.V.N.)

Reiniciamos o jogo, e ele ocorreu conforme previsto pelos criadores. Após perceberem melhor a dinâmica do jogo, os estudantes dominaram sua forma de execução e conseguiram jogar com prazer e envolvimento. Os “professores do dia” ficaram felizes pela 2ª partida ter acontecido conforme planejaram, e um deles (H.S.M.) relatou: *“Viu Tia, agora deu certo e ficou muito legal!”*. Tal pensamento foi compartilhado também pela turma, que elogiou bastante o jogo e repetiu o jogo por mais 2 partidas.

Ao final da aula, em sala, a turma elogiou bastante o jogo experienciado, o que deixou os “professores do dia” bem felizes e satisfeitos. A criatividade e a condução da atividade pelos colegas criadores também foram exaltadas pela turma. A aluna A.C.C.O. relatou que se divertiu muito e esperava que seu jogo também fosse dessa forma. Ao final da aula, realizamos o sorteio do próximo grupo a se apresentar.

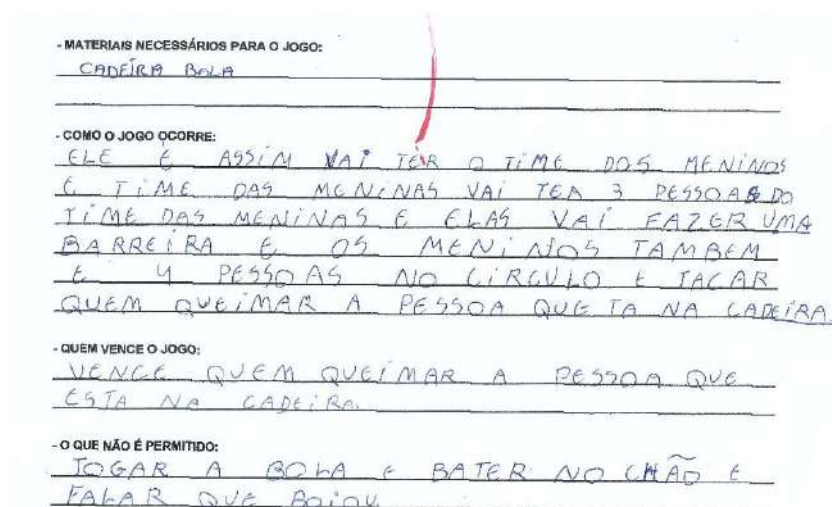
O segundo jogo vivenciado foi o “Pique Queimada” (FIGURAS 4 e 5), criado pelas alunas A.E.F.P., L.V.S.H. e L.F.M. Diferente do primeiro grupo, apenas uma aluna (L.V.S.H.) explicou o jogo; as outras estavam envergonhadas e só auxiliaram a colega no momento de esclarecer as dúvidas da turma. O jogo consistia em uma mistura dos jogos “Torre” e “Queimada”, em que os “queimadores” deveriam ficar apenas dentro do círculo central da quadra para tentar acertar a pessoa que estava em cima da cadeira no time adversário.

Figura 4 – Estruturação do jogo “Pique Queimada”



Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 5 – Regras do jogo “Pique Queimada”



Fonte: Acervo da própria autora.

Divergindo do primeiro grupo e do que habitualmente realizamos em aula, as “professoras do dia” resolveram separar em sala as equipes para o jogo e definiram a função de cada participante. Essa organização causou estranheza por parte da turma, já que nossa rotina é diferente, as equipes são separadas por mim para que não haja um grupo mais “forte” que outro, mas as funções que cada um irá desempenhar são decididas coletivamente por cada equipe. No entanto, não houve interferência na dinâmica criada pelas “professoras do dia”, pois elas alegaram que iriam alternando as funções durante o jogo.

Durante a vivência do jogo, os estudantes mostraram-se confusos com o desenvolvimento do jogo e desrespeitavam algumas regras criadas, como os queimadores não poderem sair do círculo central. As “professoras do dia” preferiram não participar do jogo com os colegas para poderem observar o andamento do jogo. Como o jogo estava confuso e os alunos não estavam agindo conforme o planejado pelas criadoras, foi solicitada uma “reunião de crianças”.

A turma reclamou do fato de existirem muitas regras confusas e por terem sido colocados nas funções que as alunas criadoras tinha imposto e não nas que eles preferiam de acordo com suas habilidades. Foi solicitado que eles pudessem mudar de função, mas as “professoras do dia” não concordaram. As regras foram novamente explicadas, e alguns conflitos percebidos no desenvolvimento do jogo foram esclarecidos. Após esse momento, o jogo foi reiniciado, porém permaneceu confuso.

Como os estudantes continuaram confundindo as regras (mesmo sendo alertados a todo o momento), uma nova “reunião de crianças” foi realizada. Os alunos começaram a reclamar novamente de algumas regras impostas, e as “professoras do dia” acabaram perdendo o controle e desrespeitando os colegas, chamando-os por palavras ofensivas. Nesse momento, repreendi as alunas e expliquei que elas deveriam ter paciência com os colegas, que dúvidas e reclamações ocorrem naturalmente nas aulas, mas que isso, não é justificativa para o desrespeito.

Tal atitude gerou insatisfação dos colegas de turma, que não queriam mais realizar o jogo proposto. Mudamos algumas regras, deixamos as equipes livres para se organizarem e tentamos reiniciar a atividade. Contudo, duas das “professoras do dia” (A.E.F.P. e L.V.S.H.) continuaram tentando impor suas vontades e a ofender os colegas que não as “obedeciam”. A aula foi interrompida novamente para dialogarmos sobre respeito, autoritarismo e colaboração. O aluno S.O.R. reclamou que “As

Dessa forma, combinamos com a turma que o respeito deveria ser assegurado independentemente da posição de hierarquia deles durante as aulas, uma vez que o objetivo do projeto era estimular a participação ativa dos estudantes nas aulas, fazendo-os compreender o significado de suas ações em seu processo de ensino-aprendizagem para aprimoramento de seu desenvolvimento.

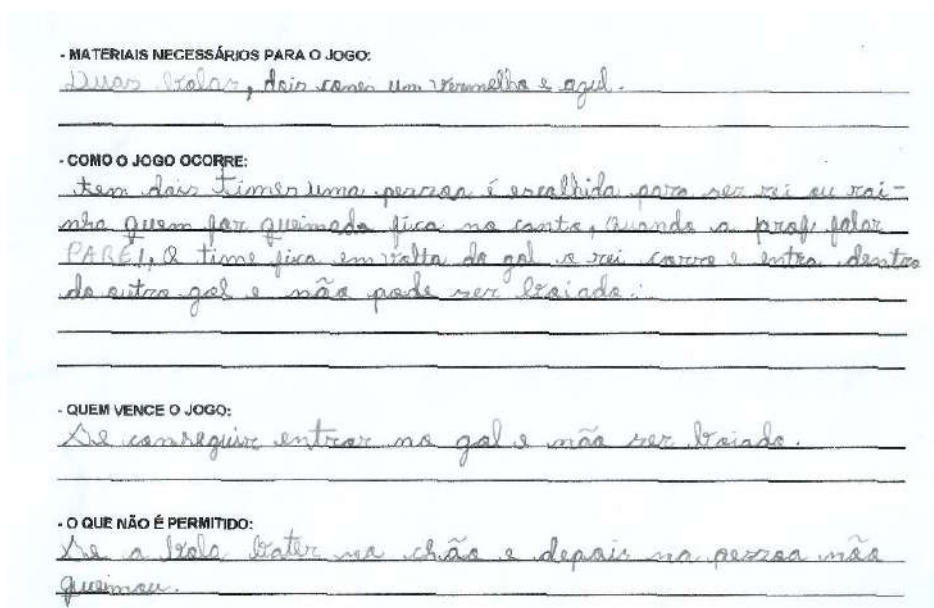
O terceiro jogo criado foi a “Queimada Rei e Rainha” (FIGURAS 6 e 7), elaborado pelas alunas I.L.L., M.E.S.M. e M.L.C.S. O jogo tinha uma proposta diferente dos demais, pois não era a mistura de outros jogos praticados, mas uma variação da Queimada com uma perspectiva diferenciada. A apresentação da atividade foi explicada por todas as estudantes, que, mesmo envergonhadas, conseguiram explicar com clareza sua proposta.

Figura 6 – Estruturação do jogo “Queimada Rei e Rainha”



Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 7 – Regras do jogo “Queimada Rei e Rainha”



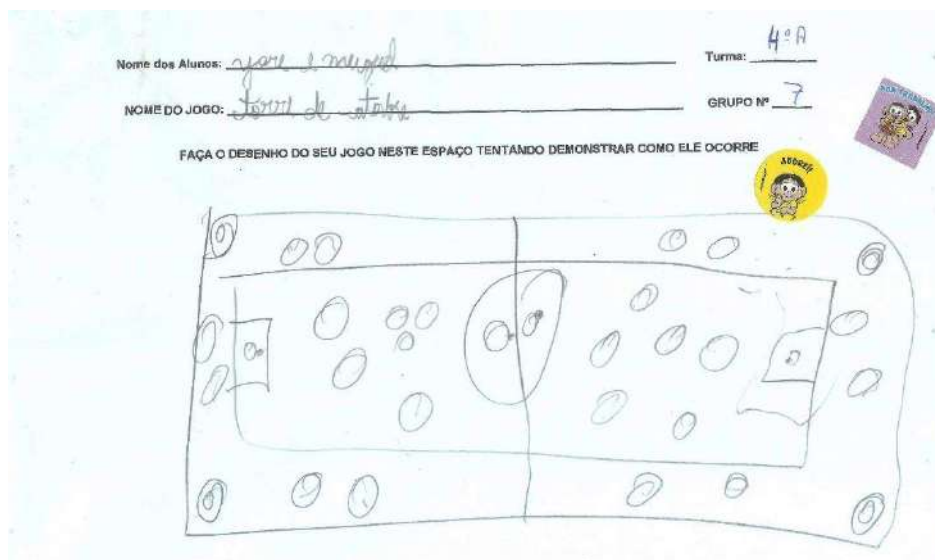
Fonte: Acervo da própria autora.

Uma primeira partida foi realizada sem muitos contratempos, apenas algumas dúvidas corriqueiras quanto ao jogar. No intervalo da aula, realizamos uma “reunião de crianças” para esclarecer alguns pontos, e o jogo foi retomado. Como a atividade fluiu sem muitas interrupções, foi possível repetir o jogo algumas vezes, fato que possibilitou a criação de estratégias para melhoria do desempenho dos estudantes.

Ao final da aula, a turma elogiou bastante o jogo experienciado. O aluno Y.G.S.B. relatou que “Fiquei surpreso com a criação das meninas, o jogo foi muito legal!”. A aluna E.S.G. disse que o fato de poder defender o alvo com o próprio corpo foi algo muito legal. As “professoras do dia” mostraram-se muito felizes pelo retorno que receberam dos colegas. A estudante I.L.L. afirmou que “Ver meus colegas felizes com meu jogo é muito massa! Tô feliz demais!”.

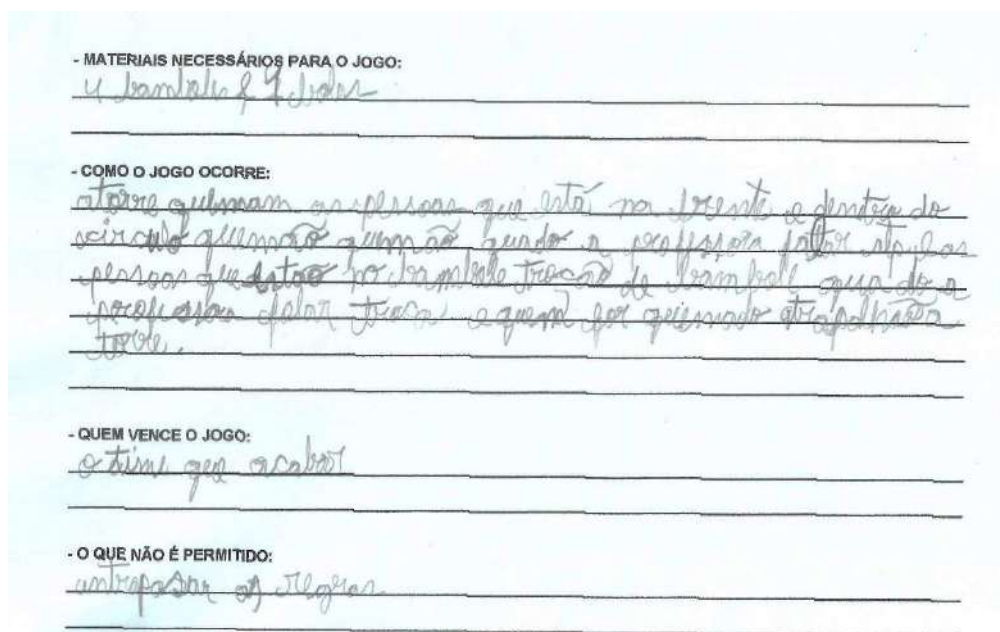
O quarto jogo criado foi o “Torre de Ataque” (FIGURAS 8 e 9), elaborado pelos estudantes M.S.M. e Y.P.A., ambos explicaram o jogo para a turma, contudo, levamos um tempo para entender a dinâmica do jogo, uma vez que ele consistia em duas queimadas que ocorriam simultaneamente. As regras estavam confusas e sobrepostas e, mesmo com minha mediação, a turma estava com dificuldades de entender como o desenvolvimento do jogo ocorreria. Devido ao tempo da aula, decidimos ir para a quadra e tentar entender a dinâmica do jogo durante sua vivência.

Figura 8 – Estruturação do jogo “Torre de Ataque”



Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 9 – Regras do jogo “Torre de Ataque”



Fonte: Acervo da própria autora.

As primeiras partidas do jogo foram bem confusas, e precisamos realizar duas “reuniões de crianças” para conversarmos sobre o jogo e mudar algumas regras. Após esses momentos, a turma conseguiu realizar o jogo com fluidez e um melhor entendimento das regras. Os “professores do dia” auxiliaram bastante os colegas na execução do jogo, indo até os colegas com alguma dificuldade e explicando a maneira correta.



Ao final da aula, a turma elogiou o jogo (mesmo sendo confuso no início) e principalmente o comportamento dos “professores do dia”, que são alunos que costumam ser indisciplinados. O estudante Y.P.A. é atendido pelos profissionais da Educação Especial (EE) e, no caso específico das aulas de EF, apresenta um comportamento agressivo quando contrariado, além de ser disperso durante o desenvolvimento de algumas atividades.

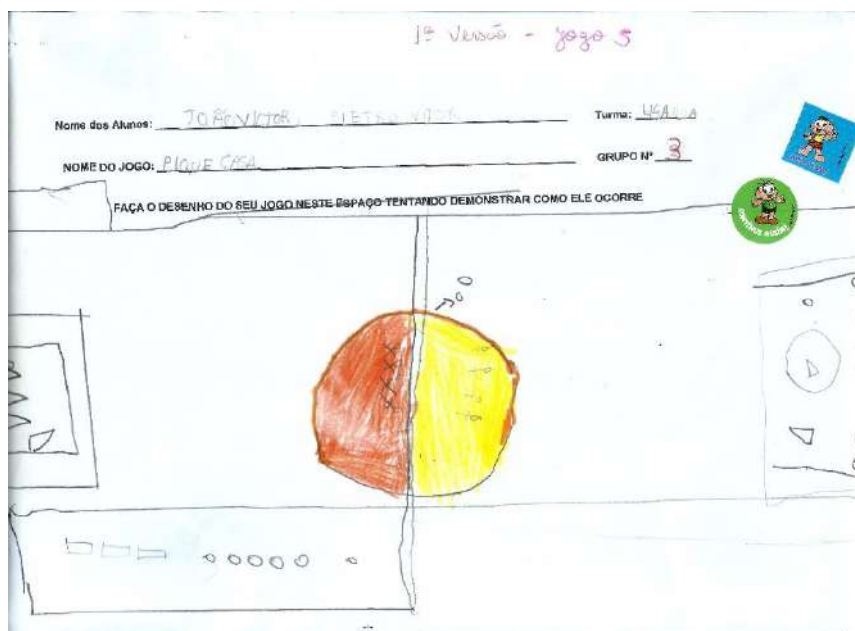
Todavia, ambos os estudantes surpreenderam com sua postura e comportamento na condução da aula. O aluno Y.G.S.B. ressaltou que “Os *meninos são atentados, mas fizeram o jogo direitinho. Foi bem legal!*”. Já a aluna A.C.C.O. brincou, dizendo: “*Professora já sabemos como fazer os meninos obedecerem, põe eles para serem professores*”. Ao serem questionados e elogiados por mim sobre a postura positiva naquela aula, tais alunos relataram que “*Nós temos que ter responsabilidade quando somos professores*” (M.S.M.), e “*Não podemos bagunçar na nossa aula né! Temos que dar o exemplo!*” (Y.P.A.).

A respeito dessa questão, Santos (2002) afirma que quando crianças se envolvem em seu processo de ensino aprendizagem, ocupando um papel de responsabilidade para com o outro, elas assumem uma postura mais formal e comprometida. Nesse sentido, é importante que a escola desenvolva projetos que estimulem o desenvolvimento de valores pessoais e sociais, através de aulas centradas no ensino de práticas corporais e na transferência desses valores para a vida cotidiana dos alunos.

Ao assumirem esse papel de protagonistas e responsáveis pela aula ou atividade proposta, a indisciplina – até então utilizada como uma forma de rebeldia, desmotivação ou desinteresse – passa a ficar em segundo plano, fazendo com que o estudante se sobressaia por suas habilidades e comprometimento com o objetivo proposto.

O quinto jogo realizado foi o “Pique Casa” (FIGURAS 10 e 11). Ele foi criado pelos alunos J.V.A.S. e P.V.S.A. O jogo consistia em uma variação do Pique Bandeira com elementos da Queimada. No entanto, ao explicarem as regras, percebemos que a proposição da dupla era muito parecida com a do primeiro grupo. Os “professores do dia” alegaram que era diferente por causa da disposição na quadra, mas, ao iniciarmos a vivência do jogo, a dinâmica realmente era a mesma.

Figura 10 – Estruturação do jogo “Pique Casa”



Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 11 – Regras do jogo “Pique Casa”

- MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:

BOLA E BANDEIRA E CONE

- COMO O JOGO OCORRE:

OS COREDOS VÃO CORRE ATÉ OUTRO LADO DA QUADRA NO OUTRO LADO DA QUADRA TEM 4 BANDEIRAS E O OBJETIVO É PEGAR AS 4 BANDEIRAS OS QUE INIMADOS RES OBJETIVO DELES É NÃO PROTEGE A BANDEIRAS

- QUEM VENCE O JOGO:

QUEM QUEREM TODOS MODO OU PEGAR AS 4 BANDEIRAS

- O QUE NÃO É PERMITIDO:

NÃO IMPURTA NÃO PEGAR BOLA

Fonte: Acervo da própria autora.

Ao constatar a semelhança entre os jogos, os estudantes do grupo 1 e demais colegas de turma começaram a reclamar e dizer que o jogo era uma “cópia” do primeiro e que, por isso, deveria ser mudado. Os “professores do dia” afirmaram que não tiveram tal atitude e que realmente pensaram em algo parecido, mas com uma formatação diferente, o que não foi aceito pela turma. Propus uma “reunião de



crianças” para que os “professores do dia”, ajudados por seus colegas de turma, pudessem mudar as regras do jogo e, assim, torná-lo diferente.

Algumas mudanças foram sugeridas, mas não aceitas pelos “professores”, que alegavam não ser o que tinham pensado. O aluno B.F.V. sugeriu que os colegas mudassem o posicionamento das bandeiras ou dos bambolês. A partir dessa proposição, os alunos criadores resolveram mudar a posição dos “queimadores”, colocando-os dentro da “casa”, que era o gol. A proposta foi aceita pela turma e uma partida teste foi realizada.

Após o final da partida, a turma elogiou as alterações feitas – as quais deram um novo formato para o jogo. Os “professores do dia” mostraram-se satisfeitos com as mudanças e agradeceram aos colegas pela colaboração. Outras partidas foram realizadas com criações de novas estratégias pelos discentes. Ao final da aula, o jogo foi elogiado por todos, e os alunos criadores fizeram questão de frisar a ajuda dos colegas: “*Vocês foram muito importantes para a mudança do jogo*” (J.V.R.S.), “*O trabalho em grupo é muito legal porque ajuda a todos!*” (P.V.S.A.).

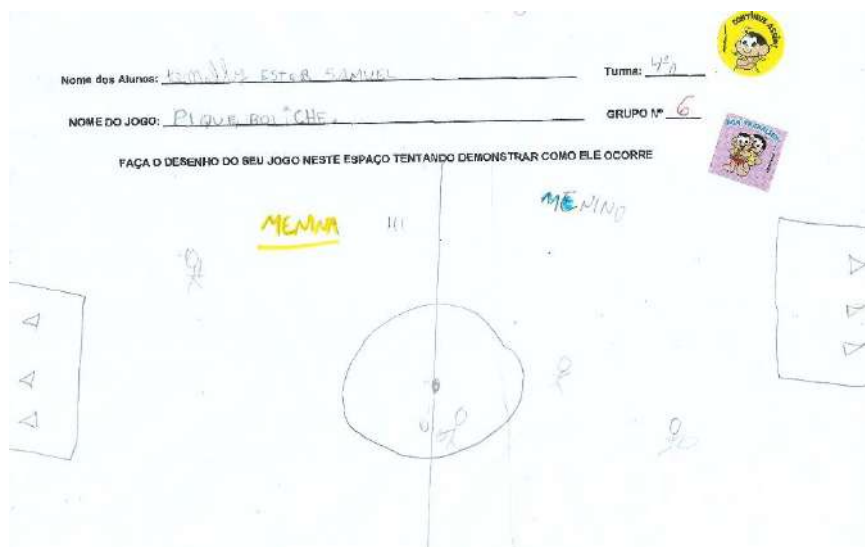
No trabalho colaborativo há o entendimento de que cada pessoa tem uma determinada forma de aprender, que é individual. Além disso, cada estudante tem vivências e experiências distintas, que fazem com que interaja com o ambiente escolar de maneiras diversas. Santos (2002) evidencia que, na aprendizagem colaborativa, os alunos passam a ser protagonistas do processo de educação, tornando-os mais ativos e vislumbrando utilidades práticas nos conhecimentos adquiridos na sala de aula. Essa interação estimula a motivação e o engajamento dos estudantes com a escola e a sua própria aprendizagem, ocasionando o aumento da sensação de realização e satisfação com os resultados do processo de aprendizagem, uma vez que eles sentem que, efetivamente, construíram aquele conhecimento, ao invés de apenas repetir o que foi dito ou feito por outra pessoa.

Ao suscitar a participação ativa, o estudante torna-se mais autônomo e ativo, assim, é possível que ele tenha mais interesse pelo que está sendo ensinado, compreenda a existência de diversas formas de aprender e seja capaz de participar do planejamento, expondo suas ideias para seus pares e professores. De acordo com Brickman e Taylor (1991), ao resolverem problemas e desafios ao longo do seu processo de aprendizagem, as crianças desenvolvem independência e vão

aprendendo a tomar decisões que rumam à resolução de conflitos, aprendendo a não depender em demasia do outro para fazer ou saber o porquê e quando fazer.

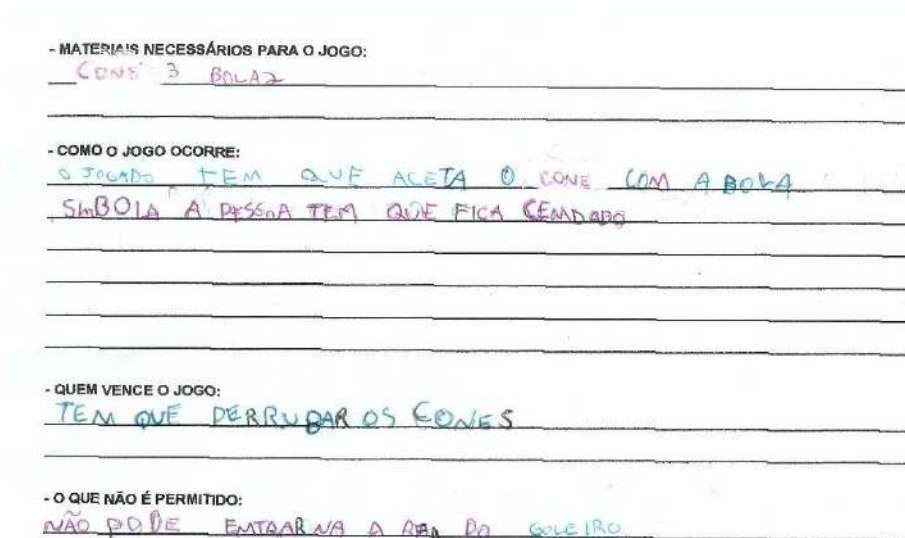
O sexto jogo criado foi o “Pique Boliche” (FIGURAS 12 e 13), sendo elaborado pelos estudantes E.S.G., K.E.S.N. e S.O.R. O jogo consistia em uma mistura de Queimada e Boliche, sendo possível vencer de duas formas: derrubando os cones ou queimando a equipe adversária. O grupo teve dificuldades para explicar as regras para a turma, pois estavam envergonhados. Após algumas tentativas, intervim e os auxiliei na apresentação.

Figura 12 – Estruturação do jogo “Pique Boliche”



Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 13 – Regras do jogo “Pique Boliche”



Fonte: Acervo da própria autora.

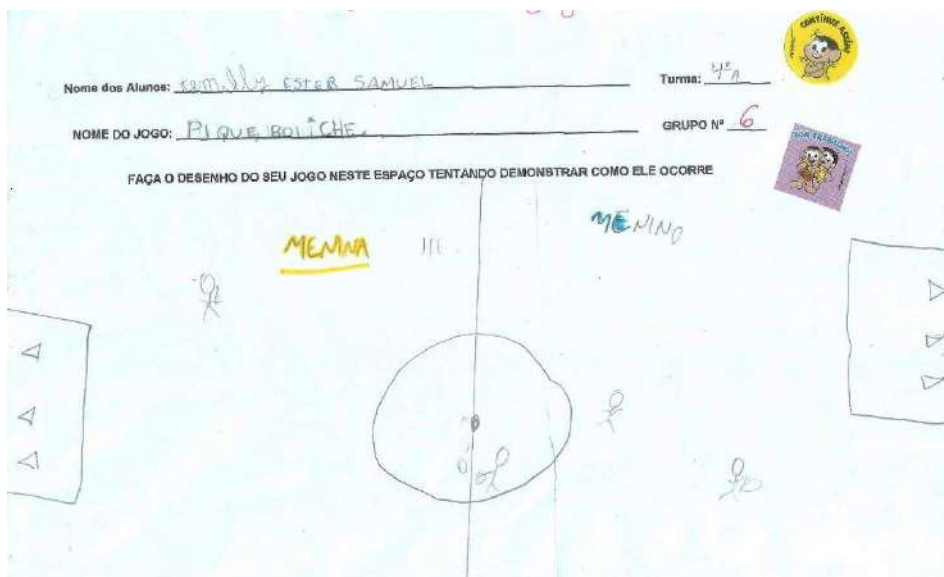
A primeira partida foi confusa e com muitas reclamações por parte dos estudantes sobre o cumprimento das regras, inclusive pelos “professores do dia”. Durante a execução do jogo, o grupo criador foi alterando as regras e tendo falas contraditórias sobre o seu desenvolvimento. Uma “reunião de crianças” foi solicitada para que as divergências fossem esclarecidas.

Foi solicitado que os “professores do dia” entrassem em um consenso sobre as regras e dinâmica do jogo, já que, como as instruções no “formulário de criação do jogo” estavam superficiais, dava margem para interpretações diferentes. O grupo de criadores se reuniu e chegou a um consenso acerca da execução do jogo. Uma nova partida foi realizada, dessa vez sem conflitos.

O jogo foi muito elogiado ao final da aula, assim como o comportamento do aluno S.O.R., que também apresenta problemas disciplinares, reafirmando a citação anterior sobre o envolvimento e motivação dos estudantes no desenvolvimento das aulas. Ao ser felicitado por seu comportamento, S.O.R. alegou que se esforçou para fazer um jogo que agradasse aos colegas e a ele próprio, pois havia se esforçado muito. A aluna E.S.G. relatou que “*Ser professora não é fácil, agora sei como você tem trabalho*”. Já a aluna K.E.S.N. afirmou ter sido “*algo inesquecível*” para ela.

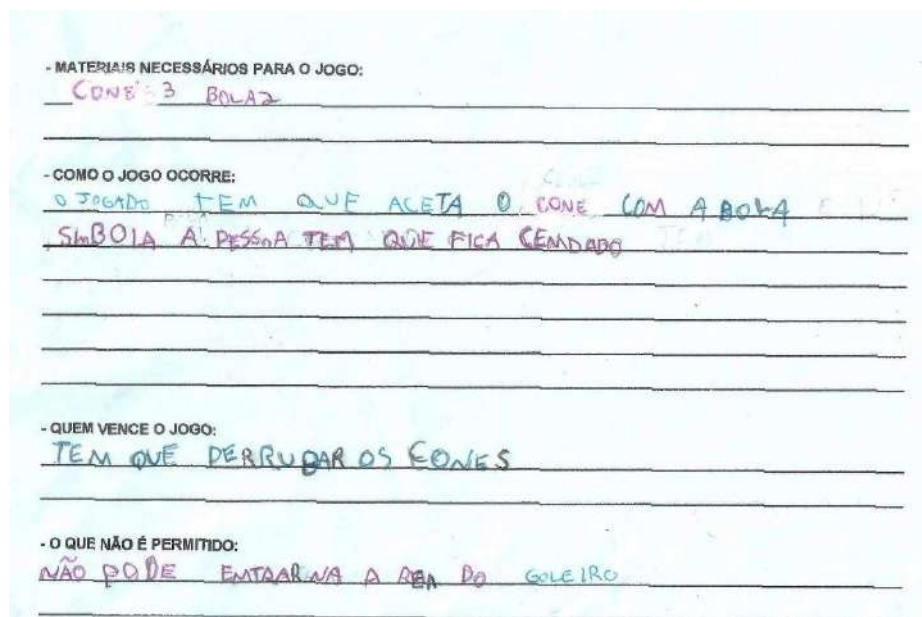
O sétimo e último jogo apresentado foi o “Pique Bandeira Queimada” (FIGURAS 14 e 15), criado pelos estudantes A.C.C.O., B.F.V. e Y.G.S.B. O grupo teve um pouco de dificuldade em explicar as regras, porque estavam envergonhados e a turma muito agitada. Foi solicitado que os alunos se lembrassem do diálogo sobre respeito, realizado em aula anterior, e colaborassem com os colegas na apresentação do jogo. Após essa intervenção, o grupo conseguiu explicar a dinâmica da atividade e nos encaminhamos para a vivência prática.

Figura 14 - Estruturação do jogo “Pique Bandeira Queimada”



Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 15 – Regras do jogo “Pique Bandeira Queimada”



Fonte: Acervo da própria autora.

Durante a realização da primeira partida, os estudantes reclamaram da dinâmica do jogo, alegando que, de acordo com a disposição proposta, uma equipe ficava prejudicada na sua forma de defesa, uma vez que dispunha de todos os elementos do jogo (bolas e cones). Uma “reunião de crianças” foi realizada; as argumentações analisadas pelos “professores do dia” e algumas modificações foram



propostas pelo grupo. Uma nova partida foi realizada e as mudanças sugeridas foram aprovadas pela turma.

Ao final da aula, os alunos elogiaram o jogo modificado durante a aula e relataram ser importante esse trabalho coletivo. A “professora do dia”, A.C.C.O., disse que *“O trabalho em grupo ajuda a pensar em melhorias para os jogos”*. O estudante Y.G.S.B. afirmou que *“Às vezes a gente pensa em algo que quando vamos fazer fica diferente, por isso é bom testar”*. A respeito do jogo vivenciado, o aluno G.C.V.N. relatou que *“O jogo foi diferente dos outros, os ‘professores do dia’ se preocuparam em pensar na participação de todos os alunos”*.

Os jogos criados pela turma do 4º ano tiveram como inspiração jogos já vivenciados por eles e, em sua maioria, os de sua predileção. Ao analisarmos o processo criativo, percebemos que os principais pontos abordados na elaboração ou recriação dos jogos dizem respeito aos materiais utilizados, a participação dos estudantes durante o jogo, as divisões do espaço de jogo e formas de vencer. A respeito dos materiais, em alguns jogos a quantidade de bolas ou cones era ampliada para proporcionar maior participação dos alunos, evitando, assim, que só alguns (geralmente os mesmos e mais habilidosos) manuseassem tais elementos e, assim, pudessem atuar mais ativamente nos jogos.

No que se refere à participação dos estudantes durante os jogos, notamos a preocupação dos alunos em não excluir os participantes, pensando em formas de retorno e/ou salvamento dos colegas que eram eliminados, além da criação de funções variadas no desenvolvimento dos jogos para concentrar um número maior de alunos ativos. Quanto às divisões de espaços, percebemos uma preocupação de modificar algumas marcações, objetivando uma igualdade entre áreas de ataque e defesa para evitar vantagens para alguma das equipes. Sobre as formas de vencer a partida, notamos que alguns grupos mesclaram dois tipos de jogos, suscitando, assim, duas possibilidades de vitória, prevalecendo a primeira a ser alcançada. Tal proposta possibilitava aos participantes elaborarem estratégias diferentes a cada partida.

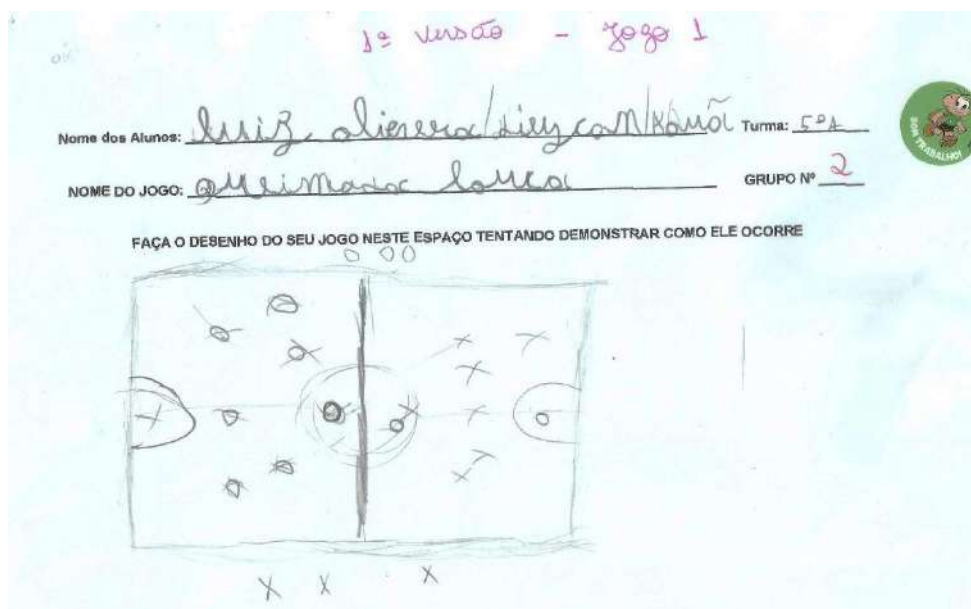
A experiência vivenciada pelos estudantes se apresentou como uma forma de estimular a análise crítica, considerando que a estratégia de criação de jogos é o estímulo à liberdade dos alunos para realizarem escolhas, refletirem sobre sua prática e apreenderem novos conhecimentos. Tal análise é baseada na pedagogia participativa defendida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), que afirmam ser

esse método de ensino centrado numa aprendizagem que dá relevância ao papel da criança, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, à interação entre pares e à colaboração do professor.

7.4.2 Jogos criados pela turma do 5º ano

A turma do 5º ano era composta por 29 estudante, que se dividiram em 8 grupos (5 quartetos e 3 trios). O primeiro jogo vivenciado foi a “Queimada Louca” (FIGURAS 16 e 17), criada pelos estudantes D.B.V.C., K.A.R.L. e L.O.O.J. O grupo teve dificuldade em explicar a dinâmica do jogo, uma vez que mesclaram as regras de 3 outros jogos (Queimada, Pique Bandeira e Boom). Muitas dúvidas foram suscitadas pela turma, e os “professores do dia” não conseguiam esclarecer. Mesmo intervindo junto ao grupo para auxiliá-los na explicação, nós nos dirigimos à quadra para experimentação da atividade ainda com algumas indagações, mas apostando que, com a vivência prática, poderíamos entender melhor o desenvolvimento do jogo.

Figura 16 – Estruturação do jogo “Queimada Louca”



Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 17 – Regras do jogo “Queimada Louca”

- MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:
1 BOLA

- COMO O JOGO OCORRE:
TEM JOGADORES E O SACADOR O SACADO TODC
SE MACHUCA COM A BOLA PARA QUE MA
OS OUTRO TIME TEM QUE QUE MA PARADO
QUEM É QUEIMADO VAI PARA O GOL E NÃO
JOGA MAIS.
SE QUEIMAR O SACADOR O TIME PERDE

- QUEM VENCE O JOGO:
QUEM QUEMA O SACADO

- O QUE NÃO É PERMITIDO:
CHUTA A BOLA E JOGA FOTE A BOLA

Fonte: Acervo da própria autora.

Uma primeira tentativa de jogo foi realizada, mas sem sucesso. Os participantes estavam confusos quanto à realização do jogo, e os “professores do dia” passavam informações controversas. Uma “reunião de crianças” foi realizada na tentativa de esclarecermos as regras e de termos um melhor entendimento do jogo. No entanto, os próprios alunos criadores estavam confusos sobre sua execução. Uma nova partida foi iniciada igualmente sem sucesso. A turma reclamava muito do fato de não poderem se mover no momento de defesa e também do excesso de regras conflituosas. A aluna W.V.S.S. reclamou do fato de *“Ao mesmo tempo que a gente não pode correr, temos que nos movimentar para nos defender do adversário sem sair do local”*.

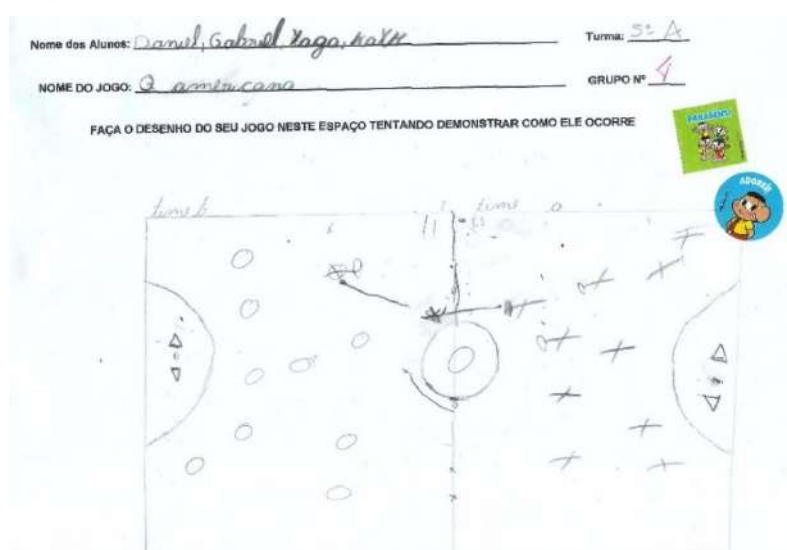
Foram realizadas mais 2 tentativas de mudança nas regras, inclusive com minha intervenção, sendo retirados alguns itens de acordo com a percepção dos estudantes participantes. Os “professores do dia” ficaram chateados com o fato de sua criação não ter saído conforme o planejado, tampouco agradado a turma. Mesmo com as alterações realizadas, houve muita reclamação da turma e uma má avaliação da aula.

O aluno Y.B.A. reclamou do fato de *“A gente conversou mais do que brincamos, foi desorganizado”*. Já a estudante A.F.A. alegou que *“Os meninos não pensaram direito no jogo para a turma”*. Para H.A.V. *“Os meninos ficaram com pressa de acabar o jogo e fizeram sem pensar direito”*. O grupo criador pediu desculpas e afirmou que

“Queríamos algo muito diferente, mas acabamos confundindo as coisas do jogo” (D.B.V.C.), e que “Achamos que daria certo, mas é muita coisa para pensar” (L.O.O.J.).

O segundo jogo vivenciado foi a “Queimada Americana” (FIGURAS 18 e 19), elaborado pelos estudantes D.S.S., G.P.N., K.N.L. e Y.B.A. Mesmo não tendo contato com a turma do 4º ano, o jogo pensado pelo grupo era basicamente igual ao da “Queimada Bandeira”. Tal coincidência não foi informada para a turma para evitar possíveis conflitos.

Figura 18 – Estruturação do jogo “Queimada Bandeira”



Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 19 – Regras do jogo “Queimada Bandeira”

- MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:
2 Bolas para o jogo e 4 cones

- COMO O JOGO OCORRE:
Tem 15 pessoas quando faz queimada pode queimar nas laterais e tem que atirar para pegar as Bolas e a Bola enquanto tem a queimada primeiro pega a Bandeira depois a Bola

- QUEM VENCE O JOGO:
quem pega as Bandeira e as Bolas primeiro

- O QUE NÃO É PERMITIDO:
não pode jogar bola no corpo e no peito de outro

Fonte: Acervo da própria autora.

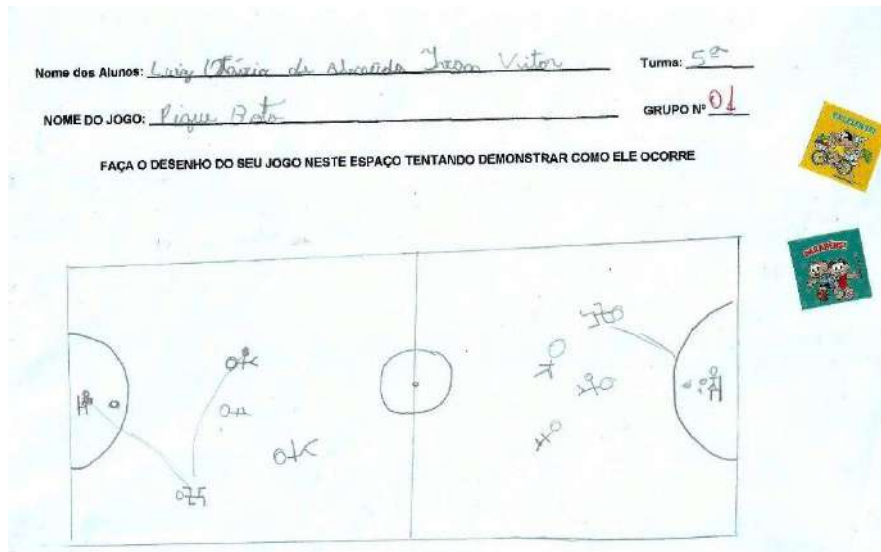
Os “professores do dia” não tiveram dificuldades em explicar o jogo e conseguiram esclarecer as dúvidas que surgiram entre os colegas. No entanto, a turma estava um pouco dispersa e com conversas paralelas, fato que desagradou os alunos responsáveis pela aula. Ao nos dirigirmos para a quadra, uma primeira partida foi realizada e algumas regras descumpridas, sendo necessário paralisar o jogo para que a dinâmica de desenvolvimento fosse novamente explicada. Os “professores do dia” ressaltaram que a falta de atenção da turma na sala de aula contribuiu para os equívocos ocorridos no jogo.

Uma segunda tentativa foi realizada com sucesso pela turma, que conseguiu repetir o jogo outras vezes e, assim, elaborar estratégias diferentes para alcançarem a vitória. Ao final da aula, o jogo foi muito elogiado pela turma, que relatou ter sido bem divertido e criativo. No entanto, o grupo criador relatou que alguns colegas não prestaram atenção nas explicações realizadas, fato esse que atrapalhou o desenvolvimento do jogo em alguns momentos.

O fato de os estudantes terem que apresentar oralmente seu jogo para os colegas é uma estratégia para estimular a comunicação e reflexão dos sujeitos envolvidos nesse processo, tanto os que estão se expressando quanto os que estão recebendo as informações. De acordo com Khouri e Freire (2017), essa proposta é relevante, uma vez que estimula o diálogo entre o grupo responsável pela apresentação e seus demais colegas – os quais realizam perguntas e reflexões nem sempre pensadas previamente pelos criadores, o que eleva a compreensão do que está sendo desenvolvido e praticado.

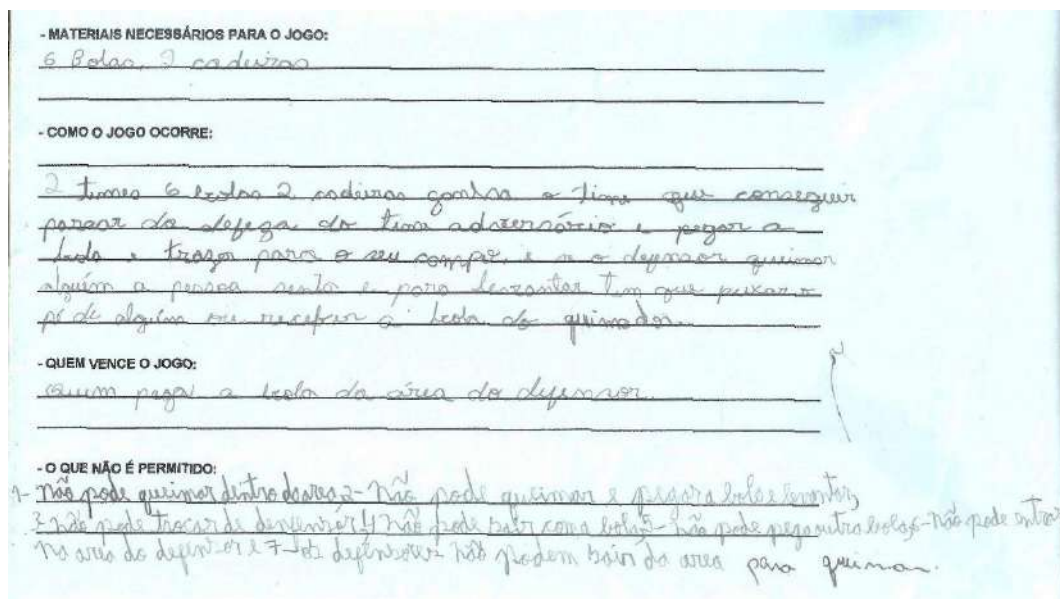
O terceiro jogo experienciado foi o “Pique Boto” (FIGURAS 20 e 21), elaborado pelos estudantes I.S.S., L.O.A.A. e V.D.S.E. No início da explicação do jogo, os “professores do dia” solicitaram atenção da turma para que não houvesse dúvidas no momento da experimentação. Ao explanarem sobre a dinâmica do jogo, os alunos iam fazendo gestos e detalhando no quadro como ocorria o desenvolvimento da atividade – ação essa que deixou a explicação mais atrativa e esclarecedora para a turma.

Figura 20 – Estruturação do jogo “Pique Boto”



Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 21 – Regras do jogo “Pique Boto”



Fonte: Acervo da própria autora.

Devido à forma como explicaram na sala de aula, o jogo ocorreu sem nenhum conflito ou dúvida quanto à sua execução, tanto que não houve necessidade de se realizar reuniões durante a aula. A atividade foi muito elogiada prontamente pela turma, que conseguiu realizar o jogo tranquilamente durante toda a aula. No intervalo de uma das partidas, as equipes se reuniram para poder criar estratégias para alcançarem o resultado de uma forma mais eficaz.



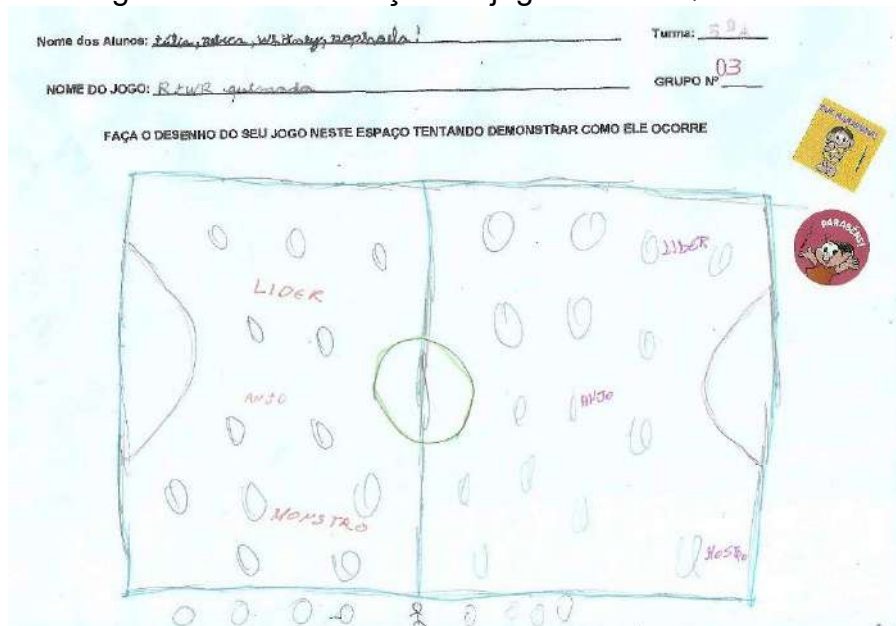
Ao término da aula, a turma parabenizou os “professores do dia” pela criação, apresentação e organização da atividade. Para os criadores, o jogo foi muito bem-sucedido, já que não houve dúvidas ou interrupções durante sua execução. De acordo com L.O.O.J.: *“O jogo foi excelente, pois foi simples de ser realizado, tanto que não houve reunião de crianças”*. O estudante I.S.S. mostrou sua preocupação na elaboração do jogo, quando relatou ter testado a atividade com seus vizinhos para ver se precisariam mudar algo. A aluna R.V.F.A. frisou que *“Os meninos se preocuparam com todos os detalhes do jogo”*. Para o colega P.M.C.B. *“A estratégia do grupo para apresentar o jogo foi muito boa, pois fizeram mímicas e explicaram bem”*.

Ao assumirem esse papel de responsabilidade pela execução da aula, os estudantes despertam em si um simbolismo sobre aquele papel social e tentam representá-lo com eficácia. Para Elkonin (1998), o jogo protagonizado caracteriza-se pela riqueza e predomínio das situações fictícias sobre regras rigidamente estabelecidas, pois, ao teatralizar as relações sociais, a criança se apropria e assume determinadas regras incorporadas pelos papéis sociais que pretende protagonizar. Nesse momento, faz-se necessário uma intervenção crítica e criativa do professor que, ao contextualizar as regras, pode enriquecer o conteúdo dos próprios jogos e possibilitar que a criança se aproprie das funções sociais adultas da forma mais democrática e agradável possível.

O quarto jogo realizado foi o “RJWR Queimada” (FIGURAS 22 e 23). O nome do jogo é a junção das iniciais dos nomes das alunas criadoras: R.P.S., J.A.S.S., W.V.S.S. e R.V.F.A. Tal jogo era uma alusão ao programa Big Brother Brasil (BBB)²⁸, tendo como base o jogo “Queimada Coringa”. O grupo adicionou elementos utilizados no *reality show*, como “líder”, “anjo” e “monstro”, para designar as funções no jogo.

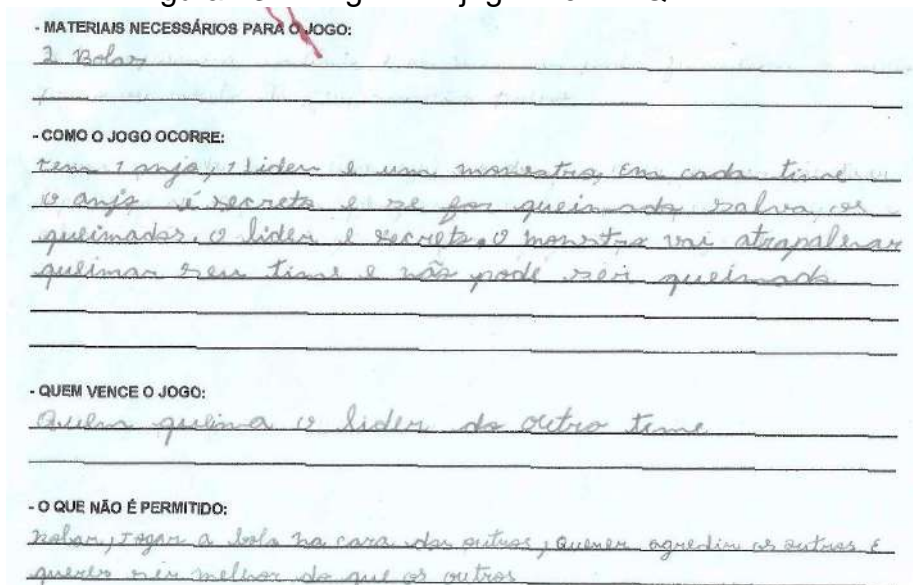
²⁸ *Reality show* produzido e exibido pela emissora Rede Globo. O programa consiste no confinamento de um número variável de participantes em uma casa cenográfica, sendo vigiados por câmeras 24 horas por dia, sem conexão com o mundo exterior.

Figura 22 – Estruturação do jogo “RJWR Queimada”



Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 23 – Regras do jogo “RJWR Queimada”



Fonte: Acervo da própria autora.

As alunas tiveram muita dificuldade em explicar o jogo devido ao excesso de timidez e, mesmo com regras simples, o nervosismo das integrantes foi um fator limitador na apresentação da ideia proposta. Mesmo sendo auxiliadas por mim, e tendo o incentivo dos colegas de turma, as “professoras do dia” ficaram intimidadas e não conseguiram realizar esse momento inicial. Expliquei o jogo para a turma e nos encaminhamos para a vivência prática.

A experimentação do jogo ocorreu sem muitos conflitos ou dúvidas, devido à simplicidade das regras. Os alunos adoraram o fato de estarem utilizando personagens do BBB na atividade e parabenizaram as “professoras do dia” pela criatividade. Mesmo estando nervosas no início da aula, as alunas criadoras conseguiram conduzir a atividade na quadra com tranquilidade, tendo a colaboração dos colegas, que, a todo momento, tentavam ajudá-las.

No momento final da aula, as “professoras do dia” agradeceram a acolhida dos colegas e da professora. Para a aluna J.A.S.S., *“Foi uma experiência muito emocionante e angustiante, mas agradeço aos colegas e a você, Tia!”*. O aluno D.B.V.C. relatou que *“Não esperava um jogo tão legal e com coisas da televisão”*. O mesmo sentimento foi ressaltado pelos demais estudantes, que se mostraram muito satisfeitos com a vivência proposta.

Para André, Hastie e Araújo (2015), quando o estudante é colocado para ensinar um jogo que criou, como especialista do conteúdo que irá transmitir aos seus colegas, surge um novo desafio na medida em que os estudantes não estão acostumados a exercer tal função, suscitando, nesses casos, sentimentos diversos, como ansiedade, medo, vergonha, entusiasmo, entre outros. Corroborando essa perspectiva, Maldonado e Silva (2016) afirmam que a criação de jogos serve de estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico/criativo dos estudantes, além de proporcionar satisfação aos discentes por explicarem o seu jogo aos colegas, colocando-se numa posição de protagonistas, estimulando uma melhor oratória e a possibilidade de poderem vivenciar juntos o jogo que criaram.

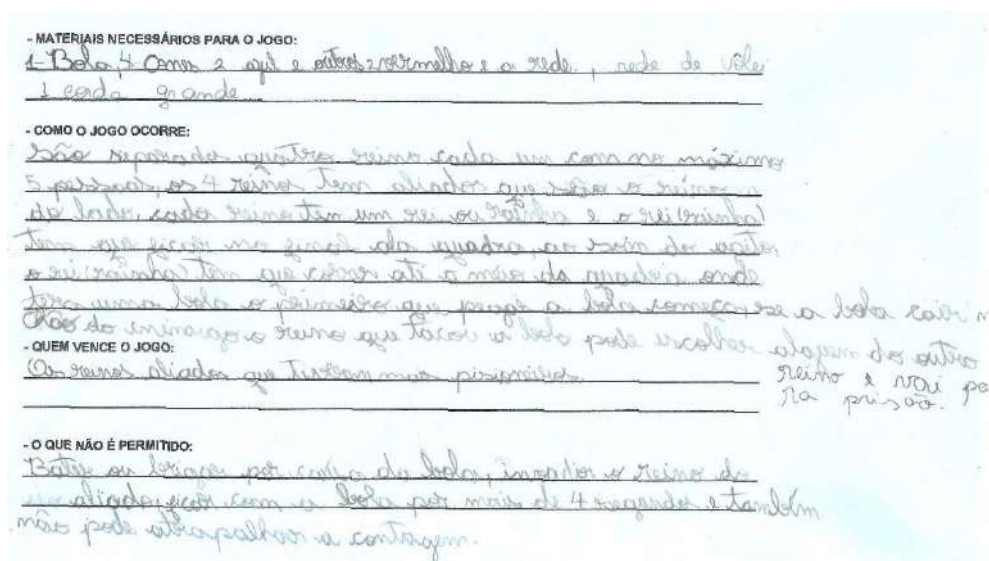
O quinto jogo apresentado foi o “The 4 Kingdoms” (FIGURAS 24 e 25), elaborado pelas estudantes A.F.A., G.M.B., G.B.A. e M.A.E. O jogo tinha uma proposta totalmente diferente dos demais, além de não ter relação nenhuma com os jogos vivenciados anteriormente. Tratava-se de um jogo de estratégia e atenção, em que o objetivo era jogar a bola em espaços vazios para eliminar os jogadores adversários, sendo utilizada uma rede de vôlei e uma corda grande. Ao explicarem o jogo em sala, a turma mostrou-se muito animada a experienciar essa nova proposta, além de elogiar previamente a criatividade das “professoras do dia”.

Figura 24 – Estruturação do jogo “The 4 Kingdoms”



Fonte: Acervo da própria autora.

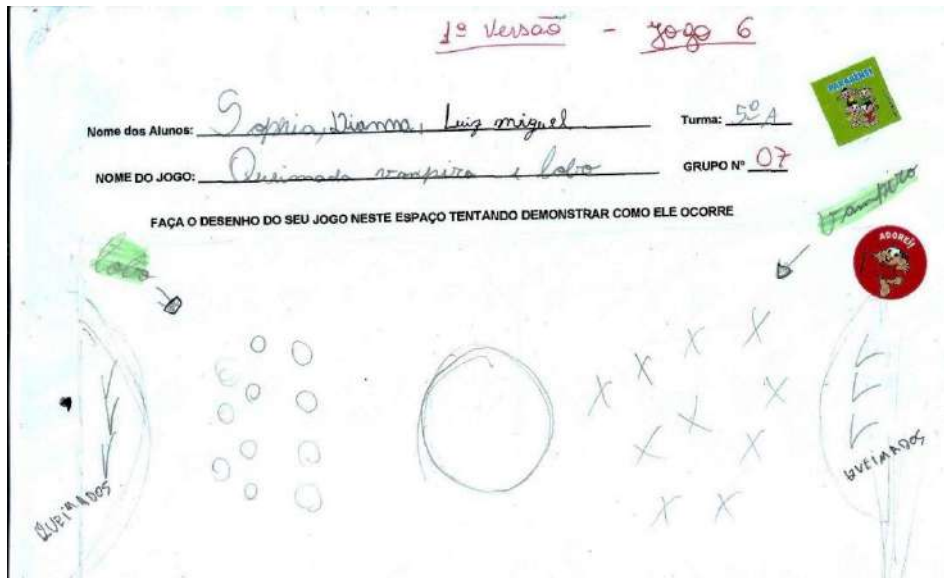
Figura 25 – Regras do jogo “The 4 Kingdoms”



Fonte: Acervo da própria autora.

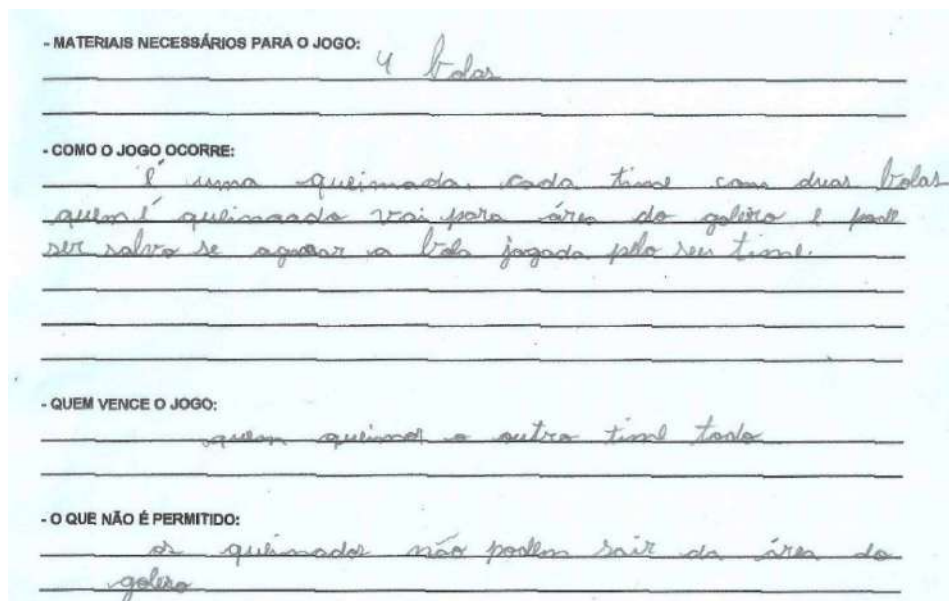
No início da realização do jogo, os estudantes tiveram um pouco de dificuldade em entender o objetivo do jogo, que era acertar a bola em locais vazios para eliminar os jogadores, e não os acertar. Contudo, com o desenvolvimento da atividade, alguns alunos se atentaram para tal fato e começaram a jogar com maior eficiência. O fato de os jogadores eliminados não poderem ser salvos ou resgatados causou

Figura 26 – Estruturação do jogo “Queimada Vampiro e Lobo”



Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 27 – Regras do jogo “Queimada Vampiro e Lobo”



Fonte: Acervo da própria autora.

A primeira partida ocorreu sem conflitos ou dúvidas quanto ao seu desenvolvimento, já que as regras eram bem simples e claras. No intervalo entre as partidas, as equipes se reuniram para pensar em estratégias que os permitissem vencer de uma forma mais rápida. Uma das equipes percebeu que, como o objetivo do jogo era “queimar” todos os jogadores do time adversário, era mais promissor sempre salvar seus componentes atingidos, uma vez que, assim, eliminam os

adversários e não diminuem seu quantitativo de jogadores, o que impede que a equipe adversária vença.

No momento de finalização da aula, a turma elogiou muito a atividade desenvolvida, em especial a preocupação com a participação de todos durante o jogo, como vemos no relato do estudante V.D.S.E.: “Os *meninos pensaram na participação de todos, o que é muito legal!*”. O “professor do dia”, L.M.R.T., afirmou que “A *gente pensou nisso na hora de criar o jogo, porque ficar parado ou fora do jogo é muito chato*”. Para a aluna H.A.V., “A *regra dos queimados não poderem queimar dá mais emoção ao jogo, porque não temos medo deles nos queimarem*”.

É a partir das regras que conseguimos nos entender e realizar nossas ações. Quando as regras são claras e simples de serem entendidas, não geram dúvidas ou conflitos e permitem que as pessoas se inter-relacionem de uma maneira melhor, suscitando em resultados coletivos melhores. De acordo com Darido e Rangel (2019, p. 172):

Nos nossos jogos dentro da escola ou fora dela, como no ‘jogo da vida’, é importante sabermos as regras para que não ‘joguemos fora’ as oportunidades de fazer sempre o melhor possível. Principalmente quando estamos com nossos colegas, a contribuição de cada um pode fazer um jogo ficar cada vez mais divertido e empolgante.

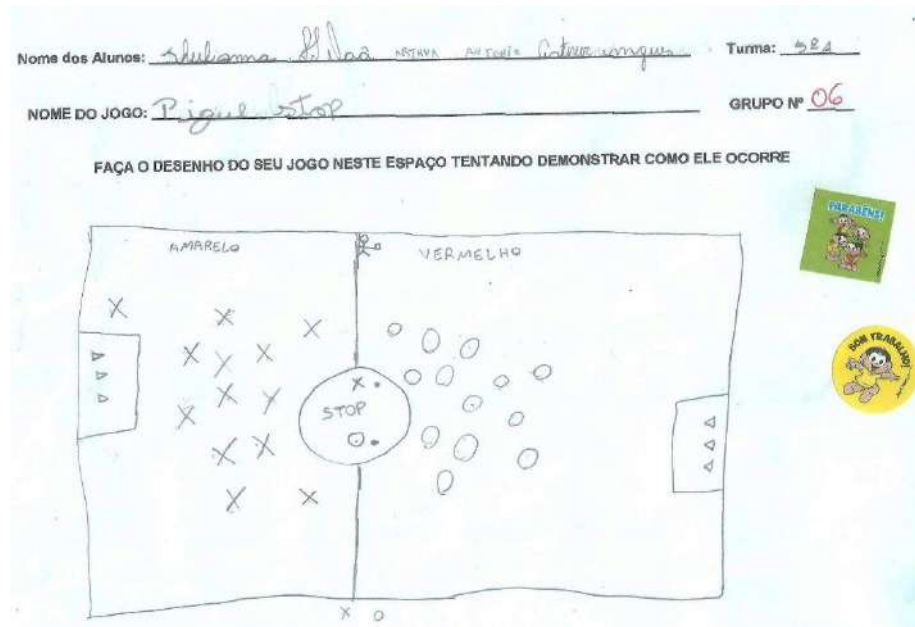
Ainda segundo as autoras, criar e transformar jogos com os estudantes pode contribuir para solucionar os problemas enfrentados no cotidiano escolar e levam a pensar de forma crítica sobre as diferentes situações que enfrentamos diariamente em uma sociedade capitalista. Os professores precisam estimular esse processo e serem críticos dos acontecimentos da sociedade, ajudando, assim, os alunos a enfrentarem e transformarem essa realidade.

O sétimo jogo realizado foi o “Pique Stop” (FIGURAS 28 e 29), criado pelos estudantes A.A.L.D., A.M.F., H.A.V. e J.M.C. O jogo também é uma mistura dos jogos “Pique Bandeira” e “Queimada”, mas diferente dos que já haviam sido propostos por alguns grupos. Por timidez, os “professores do dia” tiveram um pouco de dificuldade em apresentar as regras do jogo e foi preciso auxiliá-los.

Durante a explicação das regras, houve um momento de contradição entre as informações passadas pelos alunos criadores e as informações que constavam no formulário de criação, sendo necessário que o grupo se reunisse rapidamente para decidir a dinâmica correta. O fato da turma ter reclamado de ficar fora do jogo, ou

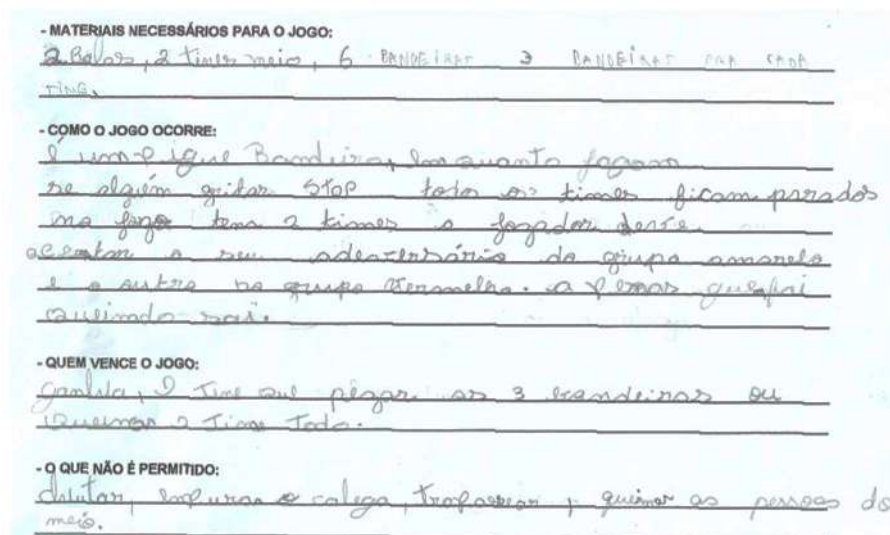
muito tempo parado nos jogos anteriores, ocasionou nessa contradição do grupo, que se preocupou em agradecer os colegas de turma.

Figura 28 – Estruturação do jogo “Pique Stop”



Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 29 – Regras do jogo “Pique Stop”



Fonte: Acervo da própria autora.

Durante a realização do jogo surgiram dúvidas e alguns desentendimentos sobre as regras, sendo necessária a realização de uma “reunião de crianças” para esclarecimentos. Alguns estudantes sugeriram mudanças em algumas regras, como outros jogadores poderem lançar a bola para queimar também, e não apenas o

“queimador” do círculo central; no entanto, os “professores do dia” não concordaram com os pedidos.

O jogo foi reiniciado, mas a turma continuou reclamando de algumas regras que achavam “injustas”. O fato de só uma pessoa poder “queimar” o adversário facilitava o ataque dos adversários, assim como o fato de a defesa não poder adentrar na área das bandeiras. Outra reunião foi realizada para tentar convencer os “professores do dia” sobre esses pontos, mas sem sucesso. A justificativa do grupo criador foi que se atendessem às mudanças ficaria igual ao jogo do grupo 2 (“Pique Boto”), e esse não era o objetivo. Mesmo assim, ao final da aula, a turma demonstrou satisfação com a vivência do jogo, assim como os “professores do dia” em se manterem firmes sobre a condução da atividade.

A respeito do cuidado com as regras e o envolvimento dos estudantes durante todo seu desenvolvimento, percebemos que os “professores do dia” tiveram a preocupação de colocar nos jogos experiências próprias, desejos, anseios e angústias que, por vezes, vivenciam quando estão jogando. Os fatos de ficarem parados muito tempo, serem excluídos logo no início do jogo ou terem apenas que esperar a ação do colega foram pontos destacados em alguns momentos de experimentação dos jogos.

De acordo com Kunz (2001), o se-movimentar humano é caracterizado como a relação que o sujeito estabelece com a cultura a partir do repertório, informações/conhecimentos, movimentos e condutas de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos. Nesse sentido, cada aluno realiza as diversas práticas corporais propostas nas aulas de EF, de acordo com as experiências que obteve na sua vida.

O oitavo e último jogo criado foi o “Pique ao Contrário” (FIGURAS 30 e 31), elaborado pelos estudantes B.G.V., H.O.B., P.M.C.B. e V.R.G. Esse grupo teve muita dificuldade em construir o jogo e, mesmo sendo auxiliado separadamente, não conseguiu chegar a um consenso. Foi permitido que eles esperassem a realização do primeiro jogo para que pudessem observar o desenvolvimento de todo processo de experimentação, visando que se sentissem mais confiantes para concluir seu projeto.

Os alunos tiveram dificuldade em apresentar o jogo para a turma; uns por timidez e outros por serem indisciplinados e terem dificultado a vivência dos jogos de

outros colegas. Depois da turma ser advertida, o grupo foi auxiliado na explicação das regras, dinâmica do jogo e esclarecimento das dúvidas que surgiram.

Figura 30 – Estruturação do jogo “Pique ao Contrário”



Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 31 – Regras do jogo “Pique ao Contrário”

- MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:
- 2 Bolas
- FITAS VERMELHAS E AZUIS
- COMO O JOGO OCORRE:
- É AO CONTRÁRIO DO PIQUE NORMAL, ISM QUE ATRAVESSAR
- COM A BOLA SEM SER BOLA DO E ENTRAR NO GOL
- QUE É BOLA DO COM A BOLA SEMTA NO CÍRCULO E SE
- LEVANTA SE FOR SALVO.
- QUEM VENCE O JOGO:
- QUEM TOCAR COM A BOLA PRIMEIRO
- O QUE NÃO É PERMITIDO:
- DESRESPEITAR AS REGRAS JOR E EMPURRAR

Fonte: Acervo da própria autora.

A primeira partida foi realizada sem conflitos ou contratemplos, já que a simplicidade das regras e a execução do jogo colaboraram para o entendimento coletivo. Os “professores do dia” se dividiram em 2 duplas para que, enquanto uma



dupla participasse do jogo, a outra ficasse de fora “coordenando” o andamento da atividade. Na partida seguinte, as duplas trocavam de posição – ação até então não realizada por nenhum grupo.

Como o jogo fluiu com sucesso, as equipes conseguiram se reunir para pensarem em estratégias melhor elaboradas para alcançarem a vitória de uma forma mais eficaz e rápida. Ao final da aula, o grupo foi muito elogiado, principalmente pelo comportamento e concentração na condução da atividade proposta. A aluna H.A.V. afirmou que *“Os meninos surpreenderam com a criatividade e comportamento”*. O *“professor do dia” B.G.V. relatou que “Deu trabalho fazer o jogo porque a gente não conseguiu pensar direito. A Tia ajudou, mas a gente demorou para pensar em algo legal”*, e o aluno P.M.C.B. afirmou que *“Fiquei feliz que deu certo, porque foi difícil fazer”*.

Para Rocha e Aguiar (2003), na pesquisa-intervenção o pesquisador é, ao mesmo tempo, indutor e receptor de práticas; ele interfere e sofre interferências da realidade. Nesse processo de interferência, existe uma confluência de saberes e produção coletiva de novos conhecimentos. Isso demonstra a necessidade de pensar formas de restituição do que é construído durante a pesquisa, formas de socializar os achados, pois o pesquisador não pode apenas restringir-se à coleta de informações sobre a realidade, e sim incentivar reflexões, construir outras práticas, provocar o debate entre diferentes posições, possibilitar o encontro entre os sujeitos, com o pretexto de descobrir/contar a história de suas vivências.

Os jogos criados pela turma do 5º ano tiveram características parecidas com as da turma do 4º ano, no que se refere aos pontos abordados no momento da criação, como materiais utilizados, participação dos estudantes durante o jogo, divisões do espaço de jogo e formas de vencer. Contudo, notamos uma variedade maior de jogos não relacionados diretamente aos vivenciados na primeira etapa do projeto. A simplicidade nas regras e execução dos jogos foi outro fator determinante na experimentação das atividades realizadas, tanto que, na turma do 5º ano, observamos vários jogos que não necessitaram ser interrompidos para esclarecimento de dúvidas sobre as regras ou seu desenvolvimento.

A satisfação dos estudantes após a execução de seus jogos foi algo percebido em todos os grupos. O sentimento de “dever cumprido” e a realização de algo atrativo e prazeroso para seus pares estimulavam a autoestima dos estudantes, que, em

alguns momentos (principalmente no início do projeto), disseram não serem capazes de criar algo legal.

Maldonado e Silva (2016) corroboram que a criação de jogos serve de estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico/criativo dos estudantes, sendo possível compreender o orgulho dos discentes ao explicarem seu jogo aos colegas e poderem jogar juntos. Além disso, após esse processo de construção e vivência, os alunos compreendem as aulas de EF como um espaço de construção de conhecimentos, de forma alegre e prazerosa.

O processo de apresentação dos jogos criados foi um fator positivo observado, uma vez que estimulava os estudantes a refletirem sobre suas ações e construções coletivas – mesmo os que inicialmente apresentavam dificuldades de comunicação por timidez eram estimulados a pensar e cogitarem sobre as demandas que surgiam –, além de demonstrar o domínio dos integrantes dos grupos sobre sua construção. A esse respeito André, Hastie e Araújo (2015, p. 330) afirmam que:

As descrições de situações de jogo demonstravam que os criadores dos jogos tinham consciência da importância das regras e mostravam um desenvolvimento cognitivo relacionado à compreensão desportiva. Nesse mesmo sentido, os criadores demonstraram valorizar as regras de seus jogos, na medida em que essas moldavam uma realidade de jogo a qual eles almejavam.

A timidez e a falta de confiança de alguns estudantes foi um fator limitante na apresentação dos jogos criados. Percebemos que alguns dos jogos com maior aceitação da turma foram apresentados por estudantes que demonstraram insegurança e vergonha no momento de exposição, mas que, conforme o jogo se desenvolvia com uma boa aceitação pela turma, eles iam se sentindo mais confiantes e, assim, mais seguros para se comunicarem com seus pares.

De acordo com André, Hastie e Araújo (2015), a criação de jogos apresenta-se como um conteúdo viável para a EF, no sentido de que é capaz de ensinar sobre a jogabilidade (se é possível ou não jogar o que foi proposto), a relação entre regras e estratégias, demonstrando como a alteração de uma regra altera a configuração e as táticas do jogo e, até mesmo, o próprio gosto dos praticantes, na medida em que eles percebem o que os motivava.

A pedagogia participativa estimula o envolvimento dos estudantes nas decisões sobre a organização das aulas e sobre sua própria aprendizagem. Bracht (2011) afirma que o método de ensino que busca uma gestão mais democrática das aulas, solicitando a participação mais efetiva dos alunos, é fundamental para o

desenvolvimento da autonomia do sujeito, uma vez que este sente prazer e percebe a relevância no que está aprendendo.

Nesse sentido, cabe ao professor estimular esses momentos de reflexão e construção de aprendizagem coletiva. O docente que trabalha numa perspectiva de práticas inovadoras deve ser capaz de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes a fim de que, juntos, possam propor projetos que estimulem sua criatividade e seu desejo por aprender novos conhecimentos.

7.5 Avaliando os Jogos Criados

As avaliações realizadas segundo uma abordagem qualitativa precisam levar em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a efetiva, os valores, as motivações e, até mesmo, a própria história de vida. Segundo Santos (2005), a avaliação deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal, incentivando a autonomia, como no social, relacionada à ordenação democrática.

Dentre os tipos de avaliações existentes, a avaliação formativa corrobora a perspectiva da pesquisa qualitativa. De acordo com Santos (2005, p. 90), a avaliação formativa “é realizada durante o desenvolvimento das atividades desencadeadas com o intuito de delinear as ações necessárias para manter ou produzir o estado objetivado”. Corroborando essa ideia, Perrenoud (1999, p.78) afirma que a avaliação formativa é “[...] toda prática de avaliação contínua que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”.

A avaliação formativa propõe o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens do aluno. O resultado desse acompanhamento são informações que alimentam e direcionam de forma significativa a ação pedagógica, aproximando de maneira considerável professor e aluno. Para Perrenoud (1999), a mudança na relação pedagógica se concretiza quando o professor se compromete a planejar e criar um ambiente de aprendizagem efetiva, sendo o aluno responsável por aprender dentro desse ambiente.

A quarta etapa do projeto consistia na avaliação dos jogos construídos e vivenciados pelas turmas e na autoavaliação dos estudantes criadores desses jogos.



ilustrar os conceitos adotados. Proposta que foi prontamente aceita pela turma, que já indicou quais figuras deveriam ser utilizadas.

Os itens a serem avaliados foram discutidos e decididos pelos estudantes de acordo com o que achavam relevante ser abordado. Na turma do 4º ano, a postura dos “professores do dia” foi incluída devido ao conflito que ocorreu durante a realização do segundo jogo (em que as aulas foram autoritárias e desrespeitosas com seus colegas), item não apontado na ficha do 5º ano. As fichas de autoavaliação seguiram o mesmo critério após um breve momento de reflexão sobre o instrumento para os alunos criadores.




Na parte final da aula, os itens sugeridos nas fichas de avaliação e autoavaliação foram lidos para aprovação dos estudantes. Sugeri que na parte final dos instrumentos de avaliação fosse reservado um espaço para livre expressão dos alunos sobre o jogo e sua participação na aula, o que foi bem aceito pelos estudantes. Também me comprometi em formatar as fichas e apresentá-las na próxima aula para aprovação da turma e preenchimento dos dados.

Na aula seguinte, os instrumentos de avaliação foram apresentados em cada turma, sendo explicada a sua forma de preenchimento. A ficha de avaliação (FIGURA 32) da turma do 4º ano era composta por 9 perguntas objetivas, já a ficha do 5º ano (FIGURAS 33) era composta por 8 perguntas.

aplicativos ou em conversas informais na Internet, e embora tenha um significado particular, cada termo é interpretado de acordo com o contexto em que está inserido (EMOJI, 2022).

Figura 32 – Instrumento de Avaliação dos jogos do 4º ano

AVALIAÇÃO DO JOGO: _____ NOME: _____

TÓPICOS A SEREM AVALIADOS			
1- VOCÊ GOSTOU DO JOGO ENSINADO PELOS COLEGAS?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- OS "PROFESSORES POR UM DIA" FORAM EDUCADOS COM VOCÊ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- SENTIU DIFICULDADE EM REALIZAR O JOGO NO COMEÇO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- A RODA DE CONVERSA AJUDOU A MELHORAR O JOGO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- VOCÊ DEU SUA OPINIÃO NA RODA DE CONVERSA PARA AJUDAR NA AULA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- VOCÊ SE DIVERTIU COM O JOGO DOS SEUS COLEGAS?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- OS "PROFESSORES POR UM DIA" CONSEGUIRAM EXPLICAR COMO ERA O JOGO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- VOCÊ ACHOU QUE SEUS COLEGAS SE DEDICARAM NA CRIAÇÃO DO JOGO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- GOSTARIA DE REALIZAR O JOGO NOVAMENTE EM OUTRAS AULAS?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CONTE UM POUCO DO QUE ACHOU DESSA AULA COM O JOGO CRIADO POR SEUS COLEGAS.




ELABORAÇÃO: ESTUDANTES DA TURMA DO 4º ANO A – MATUTINO

FORMATAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PROF. FERNANDA SANTOS

Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 33 - Instrumento de Avaliação dos jogos do 5º ano

AVALIAÇÃO DO JOGO: _____ NOME: _____

TÓPICOS A SEREM AVALIADOS			
1- VOCÊ ENTENDEU AS REGRAS DO JOGO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- OS "PROFESSORES DO DIA" FORAM CLAROS NA EXPLICAÇÃO DO JOGO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- SENTIU DIFICULDADE EM REALIZAR O JOGO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- A RODA DE CONVERSA AJUDOU A MELHORAR O JOGO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- GOSTOU DO JOGO CRIADO PELOS COLEGAS?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- VOCÊ SE DIVERTIU NO MOMENTO DO JOGO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- VOCÊ AJUDOU NO MOMENTO DE REALIZAR O JOGO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- VOCÊ AJUDOU A PENSAR EM MELHORAS PARA O JOGO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CONTE UM POUCO DO QUE ACHOU DESSA AULA COM O JOGO CRIADO POR SEUS COLEGAS.

ELABORAÇÃO: ESTUDANTES DA TURMA DO 5º ANO A – MATUTINO

FORMATAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PROF. FERNANDA SANTOS

Fonte: Acervo da própria autora.

Para cada jogo era entregue uma ficha de avaliação aos estudantes que vivenciaram os jogos e uma ficha de autoavaliação para os alunos criadores. Cada jogo era avaliado individualmente, sendo as perguntas lidas em voz alta para reflexão

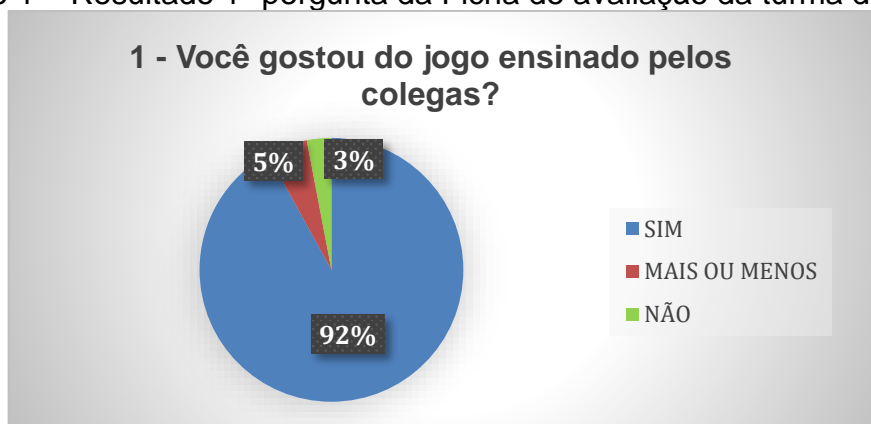
e preenchimento pelos alunos. Depois um tempo era reservado para que os estudantes pudessem escrever livremente sobre seus sentimentos na última questão.

7.5.1 Avaliando os Jogos Criados pela turma do 4º ano

Na turma do 4º ano, os 9 itens de avaliação foram divididos em 4 categorias: Experimentação do jogo, Apresentação do jogo, Comportamento e postura dos “Professores do dia” e Reflexões durante o jogo. Todas as respostas foram contabilizadas e estruturadas em formato de gráfico para análise.

- **Experimentação do jogo:** todos os jogos criados foram bem elogiados pelos estudantes (GRÁFICO 1), mesmo aqueles que começaram de uma forma confusa, foram modificados durante sua execução e, assim, agradaram os participantes, tanto que, ao serem perguntados se haviam se divertido e se gostariam de jogá-lo novamente, afirmaram que sim (GRÁFICOS 2 e 3).

Gráfico 1 – Resultado 1ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano



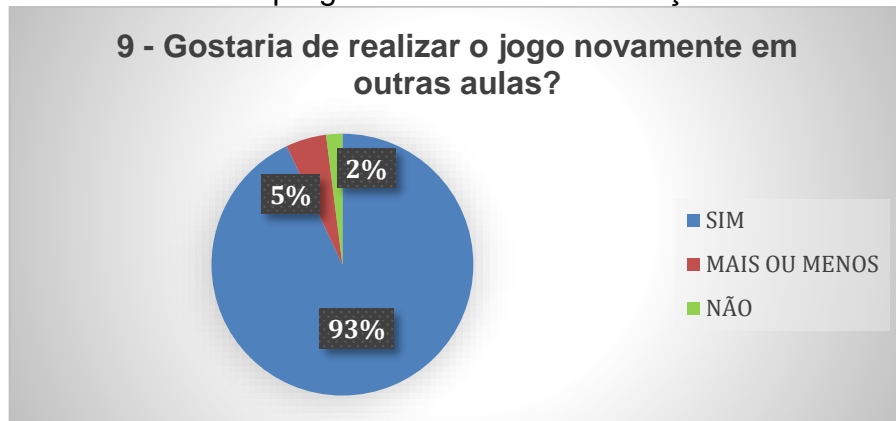
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 – Resultado 6ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

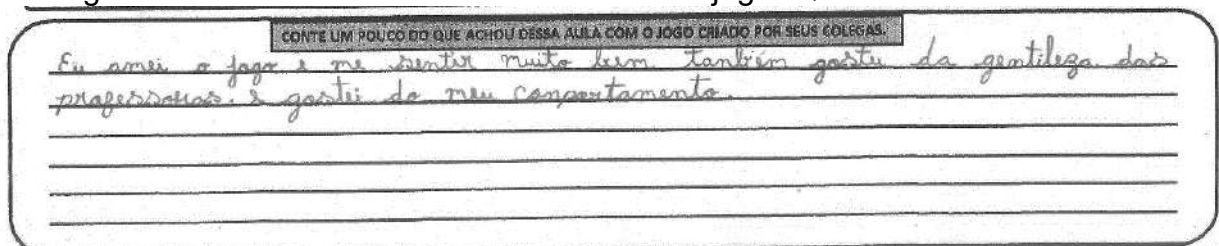
Gráfico 3 – Resultado 9ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

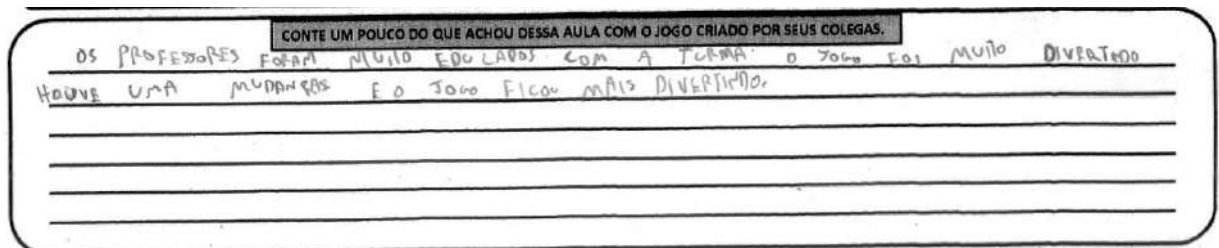
Vejamos alguns relatos dos estudantes referente a estas questões:

Figura 34 – Relato da aluna A.C.C.O. sobre o jogo “Queimada Rei e Rainha”



Fonte: Ficha de avaliação da estudante.

Figura 35 – Relato do aluno G.C.V.N. sobre o jogo “Pique Casa”



Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

- **Apresentação do jogo:** ao serem perguntados se tiveram dificuldade em realizar o jogo inicialmente, muitos relataram que sim (GRÁFICO 4), provavelmente devido à dificuldade de alguns colegas em apresentar a dinâmica do jogo por timidez, como percebemos no Gráfico 5, referente à explicação dos jogos pelos “Professores do dia”. Contudo, mesmo demonstrando certa dificuldade no momento da apresentação, a turma reconheceu que os colegas se dedicaram na

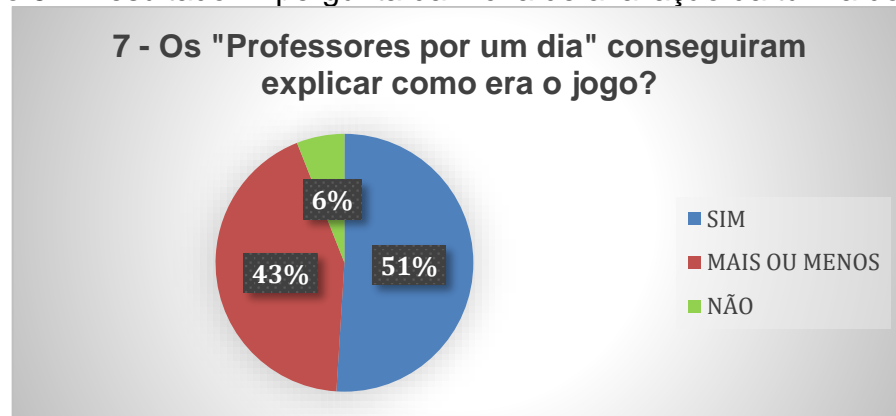
criação dos jogos (GRÁFICO 6), tanto que se divertiram bastante durante as vivências (GRÁFICO 2).

Gráfico 4 – Resultado 3ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano



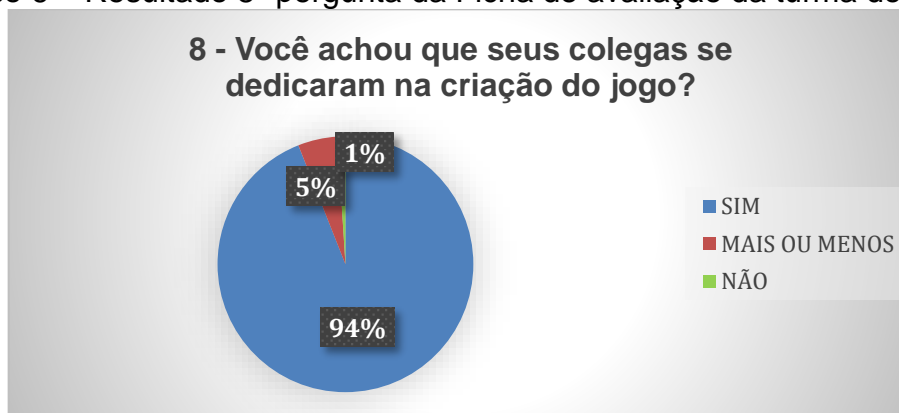
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 5 – Resultado 7ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Resultado 8ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

Vejamos alguns relatos dos estudantes a respeito desses temas:

Figura 36 - Relato da aluna E.S.G. sobre o jogo “Pique Casa”

CONTE UM POUQUINHO DO QUE ACHOU DESSA AULA COM O JOGO CRIADO POR SEUS COLEGAS.

O JOGO É LEGAL E ELAS VORAM EDUCADOS O JOGO NO INICIO
EU SENTI DIFICULDADE MAS NO FINAL JA ERA FACIL

Fonte: Ficha de avaliação da estudante.

Figura 37 - Relato do aluno H.S.M. sobre o jogo “Torre de ataque”

CONTE UM POUQUINHO DO QUE ACHOU DESSA AULA COM O JOGO CRIADO POR SEUS COLEGAS.

ELAS FORAM MUITO LEGAL
MAIS EU TIVE UMPOUCO DE DIFICULDADE
PARA JOGAR O JOGO DELES MAIS FOL MUITO DIVERTIDO
PARA MENS MEUS A MI GOFIM

Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

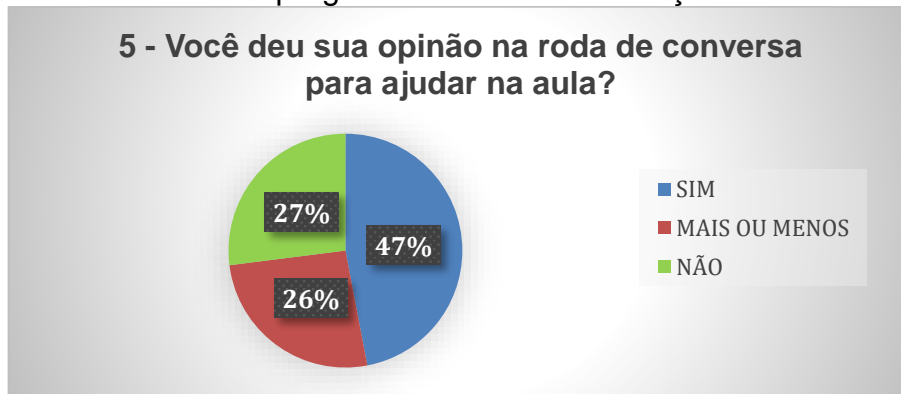
- **Reflexões durante o jogo:** as rodas de conversas (“reunião de crianças”) são um momento potente de aprendizado e reflexão para melhoria do andamento das aulas e resolução de conflitos. Ao serem questionados se esses momentos contribuíram para a melhoria dos jogos que estavam sendo vivenciados, 88% dos estudantes relataram que sim (GRÁFICO 7). Contudo, ao indagarmos sobre sua participação nas rodas de conversas, vemos uma redução considerável nesse número (GRÁFICO 8); em muitos casos, a ideia surge de um aluno e é complementada pelos demais. A timidez em se expor e não ter sua ideia aceita acaba por inibir essa participação mais ativa.

Gráfico 7 – Resultado 4ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

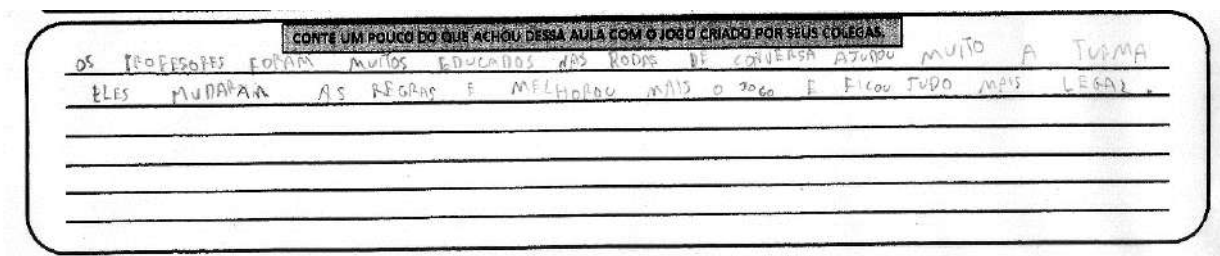
Gráfico 8 – Resultado 5ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

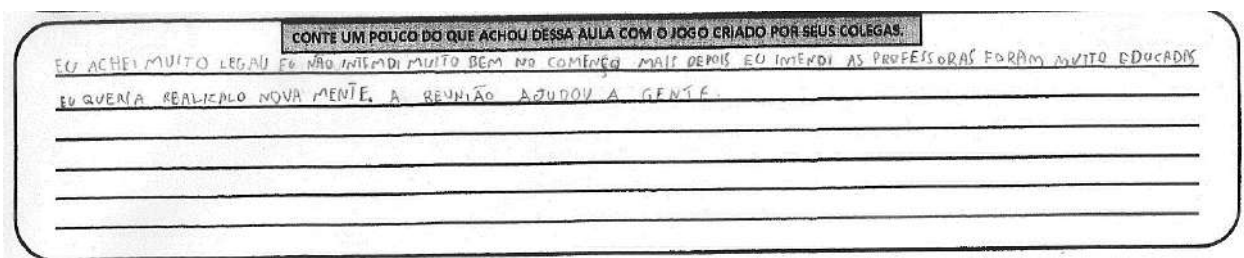
Vejamos alguns registros dos estudantes referente a estas questões:

Figura 38 - Relato da aluna M.L.C.S. sobre o jogo “Pique Casa”



Fonte: Ficha de avaliação da estudante.

Figura 39 - Relato do aluno B.F.V. sobre o jogo “Queimada Rei e Rainha”



Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

- **Comportamento e postura dos “Professores do dia”**: esse item apareceu apenas nesta turma devido à postura do grupo de alunas que apresentou o jogo “Pique Bandeira” (o 2º realizado na turma). A partir das reflexões feitas na referida ocasião e na roda de conversa realizada em sala de aula – a qual tratou especificamente sobre “respeito” –, a postura dos “Professores do dia” passou a ser mais observada por seus colegas, sendo refletida no Gráfico 9. Em todos os

momentos de desrespeito ou autoritarismo injustificado, ocorriam intervenções ou mediações de minha parte.

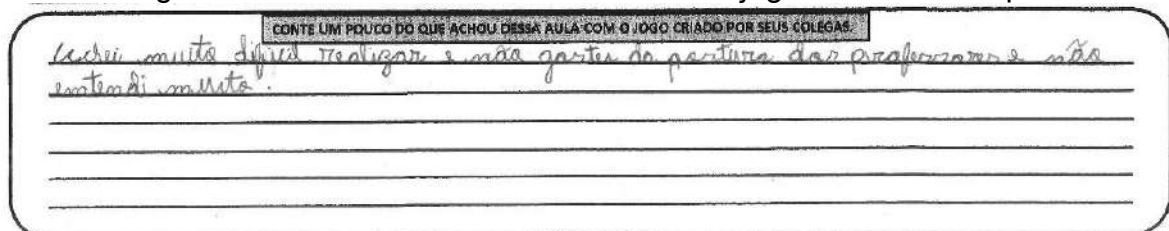
Gráfico 9 – Resultado 2ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 4º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

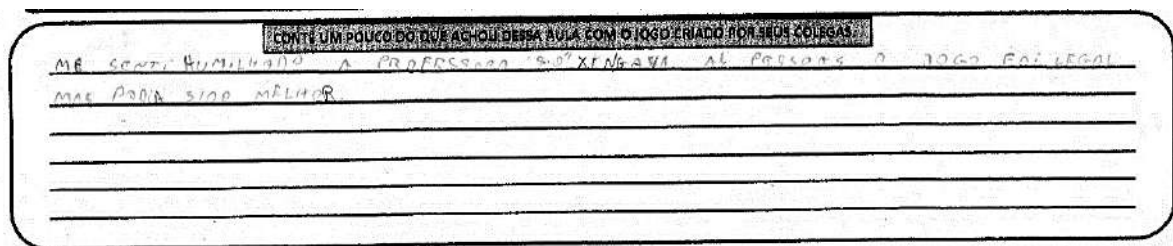
Vejamos alguns relatos dos estudantes a respeito desses temas:

Figura 40 - Relato da aluna L.F.M. sobre o jogo “Torre de ataque”



Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

Figura 41 - Relato do aluno K.M.S.L. sobre o jogo “Pique Queimada”



Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

O comportamento dos estudantes não foi abordado nas fichas de avaliação dos jogos, mas mesmo assim foi apontado em alguns relatos (FIGURA 43). A postura da turma interfere diretamente no andamento da aula, auxiliando ou dificultando a realização das atividades. O comportamento positivo de alguns alunos que geralmente são indisciplinados também foi relatado nas avaliações (FIGURA 44).

Figura 42 - Relato da aluna A.C.C.O. sobre o jogo “Pique Boliche”

CONTE UM POUCO DO QUE ACHOU DESSA AULA COM O JOGO CRIADO POR SEUS COLEGAS.

Gostei do jogo não gostei do comportamento das colegas e não gostei porque teve briga.

Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

Figura 43 - Relato do aluno K.M.S.L. sobre o jogo “Torre de ataque”

CONTE UM POUCO DO QUE ACHOU DESSA AULA COM O JOGO CRIADO POR SEUS COLEGAS.

Foi muito legal os que bagunçam se comportaram meu comportamento acho que foi bom mas achei confuso.

Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

Para Charlot (2013, p. 114), “ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos”. Ou seja, ao professor cabe levar o estudante ao mundo de possibilidades, de questionamentos, do prazer que é conhecer, entender, descobrir e inventar. O prazer de viajar por tempos e espaços, contextualizá-los, de forma a compreender melhor o nosso presente, com o objetivo de redimensionar nosso futuro, ainda que considerando a sua imprevisibilidade.

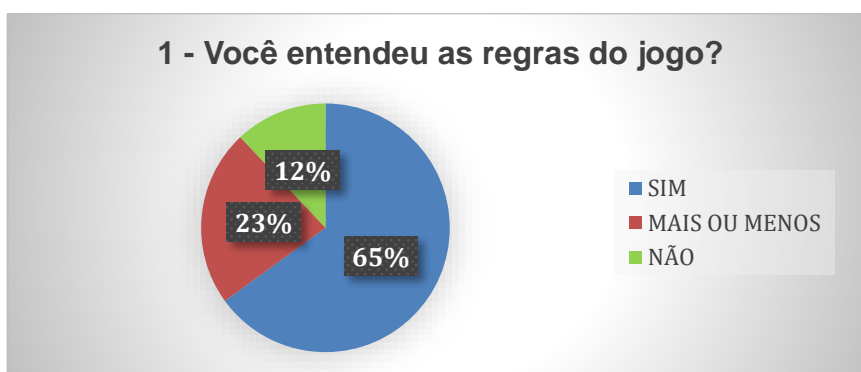
Ao darem significado a sua prática, os estudantes passam a valorar seu aprendizado e, assim, se concentram mais nas aulas, melhorando seu comportamento e participação efetiva. Segundo Charlot (2013), frente às relações com o saber, o aprendizado é concebido como social, uma vez que é através dessas relações que os estudantes se desenvolvem, se fortalecem e se constroem. Experienciar é imergir em possibilidades de apropriação, modificação do estado inicial e suscitar mudanças. Ou seja, o ato de aprender é colocar em marcha a nossa condição de aprendizado, é avançar para novos desafios e possibilidades. Aprender com o outro, comigo mesmo e com o mundo, emergindo, assim, a nossa relação com o saber.

7.5.2 Avaliando os Jogos Criados pela turma do 5º ano

Na turma do 5º ano, os 8 itens de avaliação foram divididos em 3 categorias: Apresentação do jogo, Experimentação do jogo e Reflexões durante o jogo. Todas as respostas foram contabilizadas e estruturadas em formato de gráfico para análise como na turma anterior.

- **Apresentação do jogo:** ao ser indagada sobre o entendimento das regras dos jogos vivenciados, a maioria da turma respondeu que tinha compreendido. No entanto, tivemos um número expressivo de estudantes que ficaram com dúvidas ou não entenderam (GRÁFICO 10). Isso se deve à dificuldade que alguns “professores do dia” tiveram no momento da apresentação dos jogos, devido à timidez e à falta de experiência com esse tipo de dinâmica (GRÁFICO 11). Esse fato acabou suscitando uma certa dificuldade no início da realização dos jogos (GRÁFICO 12), sendo resolvido com as “reuniões de crianças”.

Gráfico 10 – Resultado 1ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano



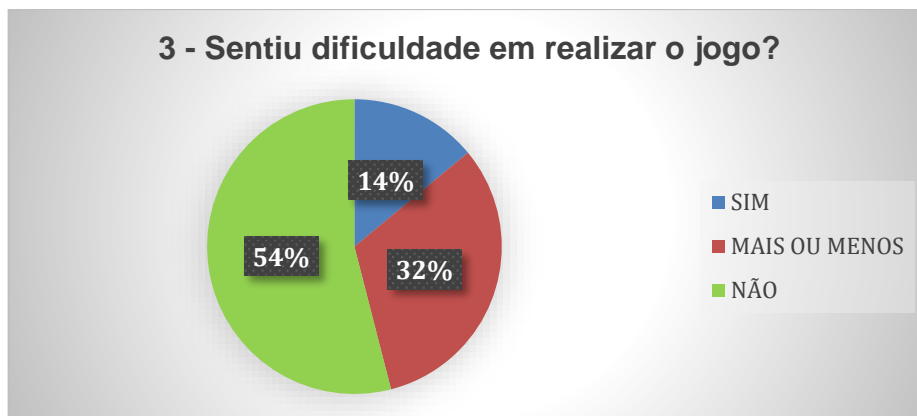
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 11 – Resultado 2ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

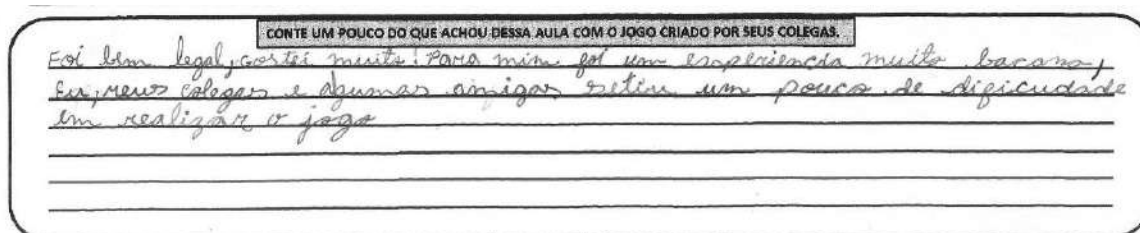
Gráfico 12– Resultado 3ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

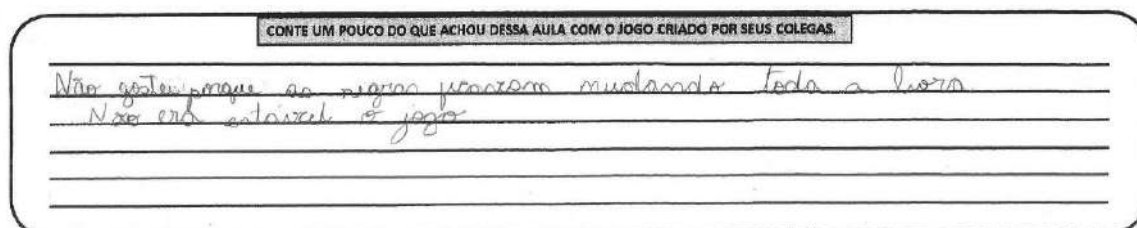
Vejamos alguns registros dos estudantes referente a estas questões:

Figura 44 - Relato da aluna R.V.F.A. sobre o jogo “Pique Boto”



Fonte: Ficha de avaliação da estudante.

Figura 45 - Relato do aluno L.O.A.A. sobre o jogo “Queimada Louca”

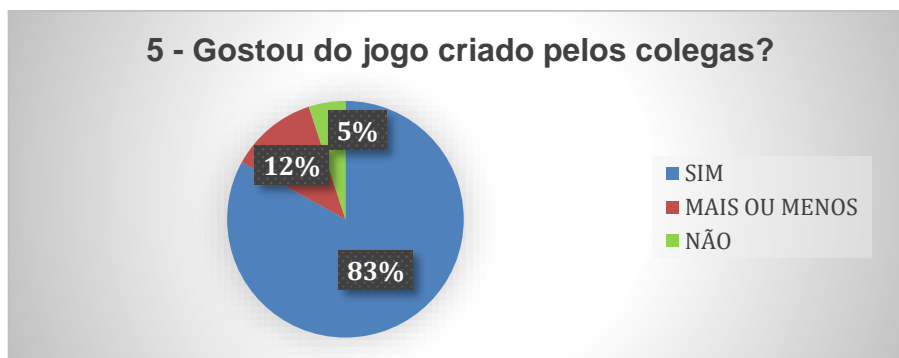


Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

- **Experimentação do jogo:** em relação à vivência dos jogos, cerca de 88% dos estudantes relataram que gostaram dos jogos criados e se divertiram durante sua experimentação (GRÁFICOS 13 e 14). Com relação ao envolvimento dos alunos e colaboração no desenvolvimento dos jogos, a maioria dos relatos apontou para uma participação positiva (GRÁFICO 15). O auxílio aos “professores do dia” no momento da execução das atividades ocorreu de forma natural, uma vez que os

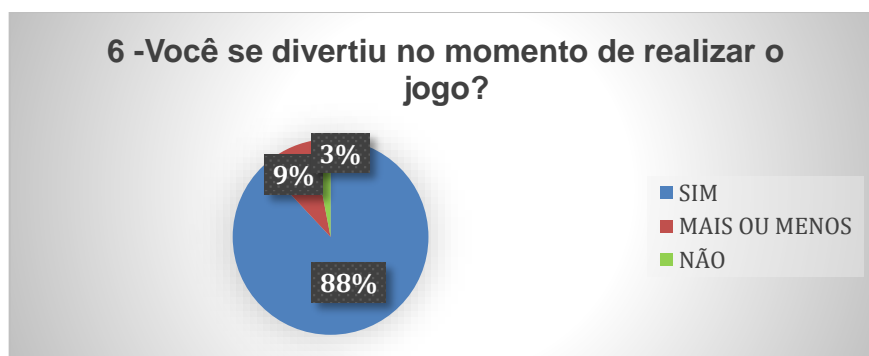
alunos entenderam que naquele momento eram jogadores, mas na próxima aula seriam os “professores” e, assim, precisariam da colaboração dos colegas.

Gráfico 13 – Resultado 5ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano



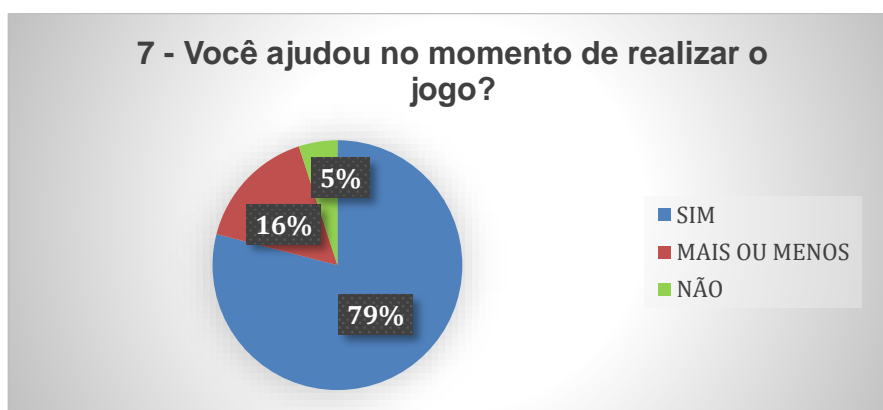
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 14 – Resultado 6ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 15 – Resultado 7ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

Vejamos alguns relatos dos estudantes sobre esses aspectos a seguir:

Figura 46 - Relato da aluna J.M.C. sobre o jogo “RJWR Queimada”

CONTE UM POUCO DO QUE ACHOU DESSA AULA COM O JOGO CRIADO POR SEUS COLEGAS.

fui legal, eu ajudei e o jogo foi bastante criativo

Fonte: Ficha de avaliação da estudante.

Figura 47 - Relato do aluno L.M.R.T. sobre o jogo “The 4 Kingdoms”

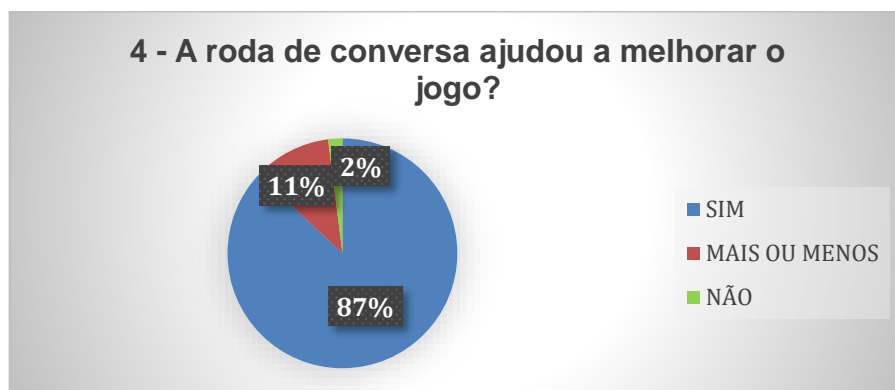
CONTE UM POUCO DO QUE ACHOU DESSA AULA COM O JOGO CRIADO POR SEUS COLEGAS.

legal dizendo muito bem foi uma verdadeira
elas foram muito legais em criar esse jogo

Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

- **Reflexões durante o jogo:** as “reuniões de crianças” ocorrem sempre que é preciso dialogar coletivamente sobre alguma demanda que surgiu durante a execução das aulas. No caso dos jogos vivenciados, as rodas de conversas serviam para alinhar algumas regras que não haviam sido bem entendidas, para resolver conflitos ou realizar modificações nos jogos para aperfeiçoamento. Ao serem questionados, 87% dos estudantes afirmaram que a roda de conversa auxiliou na melhoria dos jogos (GRÁFICO 16), e 66% deles alegaram ter contribuído diretamente para essas alterações (GRÁFICO 17).

Gráfico 16 – Resultado 4ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

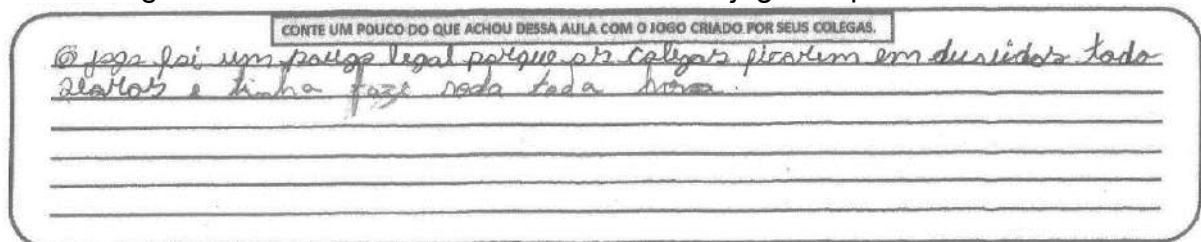
Gráfico 17 – Resultado 8ª pergunta da Ficha de avaliação da turma do 5º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

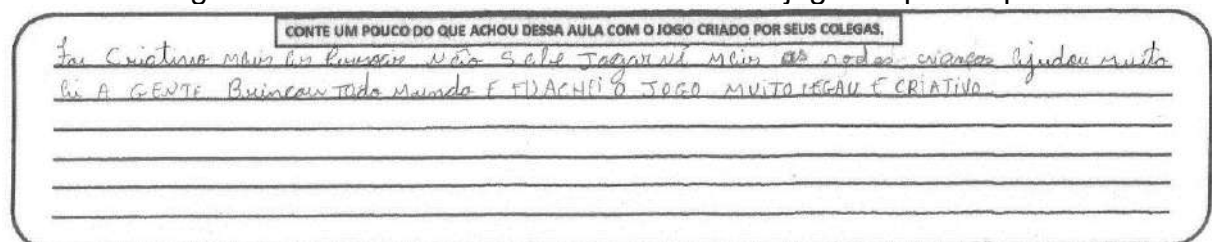
Vejamos alguns registros dos estudantes referente a estas questões:

Figura 48 - Relato do aluno G.P.N. sobre o jogo “Pique ao contrário”



Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

Figura 49 - Relato da aluna G.M.B. sobre o jogo “Pique Stop”



Fonte: Ficha de avaliação da estudante.

Mesmo não sendo abordado nas fichas de avaliação, alguns estudantes relataram o fato das regras terem contribuído, ou não, para o bom desempenho dos jogos, ou para a elaboração de estratégias, demonstrando o melhor entendimento dos estudantes sobre os conceitos de jogo, regras e estratégias. O comportamento e o envolvimento dos colegas de turma nas atividades também foram ressaltados nos registros, como podemos ver a seguir:

Figura 50 - Relato da aluna G.M.B. sobre o jogo “Queimada Louca”

CONTE UM POUCO DO QUE ACHOU DESSA AULA COM O JOGO CRIADO POR SEUS COLEGAS.

TAVA UM POUCO CHATO AS MENINA SO FICAVA PARADA CONVERSANDO OS MENINOS
SO FICAVA EM CIMA DA BOLA E TINHA REUNIÃO TODA HORA E EU FICAVA PARADA.

Fonte: Ficha de avaliação da estudante.

Figura 51 - Relato do aluno V.D.S.E. sobre o jogo “Queimada Vampiro e Lobo”

CONTE UM POUCO DO QUE ACHOU DESSA AULA COM O JOGO CRIADO POR SEUS COLEGAS.

EU GOSTEI MUITO TEM COMO VOLTA DEPOIS DE QUERER
-MAAO EU GOSTO MUITO DISCO OBR QUE VOCE E OXAFIMAN
E NÃO VOJA VOCE FICAVA FAZENDO NADA O JOGO
MÃO FOI TÃO CRIATIVO MAIS GOSTEI PORQUE TAMBEM OS PROFE-
-SORES NÃO DEIXA O GRUPO DA CONVERSA FICA JUNTO ISSO E DDM
QUE NÃO ATRADALHA O JOGO.

Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

De acordo com Maldonado e Silva (2017b), a EFE vem possibilitando que as crianças olhem para determinados conhecimentos de uma forma mais aprofundada, dando condições para que elas questionem e analisem criticamente informações, fatos, situações e contextos. O professor é, por sua vez, o agente que fornecerá a ponte que relaciona o conhecimento com o compreender, dando possibilidades para que as crianças se sintam parte do processo de aprendizagem.

A avaliação após a vivência dos jogos é de grande importância, uma vez que se busca, através das discussões e das reflexões, a superação das dificuldades e dos conflitos entre os alunos, favorecendo o crescimento das experiências futuras. O diálogo entre os estudantes a fim de atingir os objetivos propostos no início do projeto estimulou a aprendizagem de todos sobre os jogos competitivos, sua dinâmica de desenvolvimento, a importância das regras e o trabalho colaborativo.

Segundo Casco (2007), os resultados avaliativos dos jogos criados sempre serão positivos no sentido de se construir permanentemente um ambiente favorável à troca, à colaboração e não à competição, uma vez que o objetivo dos estudantes é criar jogos atrativos e prazerosos para todos e não criar o “melhor” jogo. O momento de avaliação coletiva é importante, pois todos falam, ouvem e se fazem ouvir. Todos têm direito à participação sem julgamento e à reflexão sobre os pontos abordados, visando, assim, um consenso final. Para o autor, o sentido integrador desses

momentos tem a intenção de democratizar as relações, dando voz e vez a todos, para que todos se manifestem em plenitude.

Durante o processo de avaliação, foi possível perceber o amadurecimento e melhora no processo de análise dos jogos criados por seus colegas em ambas as turmas envolvidas. Os estudantes começaram a ficar mais criteriosos e a ponderarem mais os fatos ocorridos durante as vivências para justificarem suas avaliações. Podemos constatar essa diferença ao vermos as avaliações do primeiro (FIGURA 52) e último (FIGURA 53) jogo, realizadas pela aluna M.E.S.M. (4º ano).

Figura 52 - Relato da aluna M.E.S.M. sobre o jogo “Queimada Bandeira”

CONTE UM POUCO DO QUE ACHOU DESSA AULA COM O JOGO CRIADO POR SEUS COLEGAS.

Foi legal, divertido e bom.

Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

Figura 53 - Relato da aluna M.E.S.M. sobre o jogo “Pique Bandeira Queimada”

CONTE UM POUCO DO QUE ACHOU DESSA AULA COM O JOGO CRIADO POR SEUS COLEGAS.

Foi ótima a experiência, o jogo foi criativo e bem compensado, os professores foram dando uma explicação e todo mundo se comprometeu. Nesse jogo todos participaram muito bem, um acabou! Parabéns meninas! A aula foi incrível e todos gostaram e melhor até agora.

Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

O envolvimento por parte dos estudantes – que superaram as dificuldades iniciais, como a elaboração dos jogos, sua apresentação e condução da vivência – pode ser visualizada de uma forma positiva. Mesmo tendo ocorrido momentos de dificuldades nos jogos praticados, os momentos de reflexões e construções coletivas auxiliaram nesse processo, agregando aprendizagem e desenvolvendo o senso crítico, a autonomia, o protagonismo e a participação ativa dos estudantes.

De acordo com Pérez Gómez e Sacristán (2000, p. 26):

[...] a função da escola, em sua vertente compensatória e em sua exigência de provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação, requer a transformação radical das práticas pedagógicas e sociais que ocorrem na aula e na escola e das funções e atribuições do professor/a. O princípio básico que se deriva destes objetivos e funções da escola contemporânea é facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos/as nas diferentes



tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem.

As atividades desenvolvidas promoveram práticas inovadoras, no sentido de trabalharem com perspectivas de que a EF, assim como as outras disciplinas curriculares, possui um conhecimento relevante socialmente (BRACHT, 2011). Para o autor, ao olhar o espaço pedagógico de maneira cotidiana, emergem práticas pedagógicas inovadoras capazes de romper com a lógica linear e hegemônica. Tais práticas entendem que a EF tem um aglomerado de conhecimentos relevantes socialmente e que devem ser trabalhados e discutidos no ambiente escolar, a fim de que os estudantes sejam capazes de apropriar, refletir e transformar esse conjunto de conhecimentos.

A construção da aprendizagem a partir da experiência interativa e contínua, a disposição do direito da criança à participação e o direito ao apoio sensível e estimulante por parte do adulto estabelecem os objetivos da pedagogia em participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). Considera-se, desta forma, que a atividade da criança deve ser exercida junto com o adulto ou com os seus pares, incluindo-se a reflexão sobre as atividades realizadas e seus resultados.

Ainda segundo os autores, essa forma de ensino passa a centrar-se no aprender, e não na transmissão de conhecimentos, considerando-se, assim, as individualidades das crianças, a necessidade da existência de uma relação de proximidade entre o adulto e a criança, de modo que o aprender que nos referimos se verifique a partir do desenvolvimento de situações de aprendizagem impulsionadoras da criação de significados.

7.6 Autoavaliação dos estudantes

A autoavaliação possui características de avaliação formativa ao permitir que o aluno, depois de refletir sobre os seus problemas, procure soluções para ultrapassá-los, permitindo que, numa determinada situação de aprendizagem, ele desenvolva estratégias de análise e de interpretação das suas produções e da sua autonomia, favorecendo a tomada de consciência do seu percurso de aprendizagem (SANTOS, 2005).

Nessa mesma perspectiva, Hoffmann (2004), assegura que na autoavaliação o aluno participa de maneira mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, uma



vez que tem a oportunidade de analisar seu progresso nos estudos, suas atitudes e comportamento diante do professor e colegas. Ainda segundo a autora, a avaliação deve ser, sempre que possível, acompanhada e complementada pela autoavaliação, já que se pretendemos que nossos alunos sejam ativos no processo de aprendizagem, eles devem se tornar ativos também no processo de avaliação.

Quando realiza a autoavaliação, o aluno desenvolve uma interação crítica consigo mesmo, visando alcançar o sucesso; o que Perrenoud (1999) designa como o conjunto de operações metacognitivas do sujeito e das suas interações com o meio, modificando os seus processos de aprendizagem, uma vez que o aluno estabelece a comparação entre aquilo que fez e aquilo que se esperava que fizesse. Ainda segundo o autor, a autoavaliação se manifesta em cada indivíduo de forma espontânea, mas a aprendizagem não deve descuidar do seu aperfeiçoamento, através de um processo que requer tempo, prática e intencionalidade.

Portanto, de acordo com Santos (2005, p. 105), a autoavaliação baseada na avaliação qualitativa:




[...] objetiva a conscientização do aluno quanto a seus acertos, erros, dificuldades, motivações e possibilidades e, para os educadores, são fontes importantes para analisar em que medida os objetivos foram ou estão sendo alcançados e se as estratégias teórico-metodológicas estão possibilitando a concretização desses objetivos.

O processo de criação dos instrumentos de autoavaliação nas turmas envolvidas ocorreu concomitante aos de avaliação (conforme descrito na subseção 7.5). O instrumento de autoavaliação da turma do 4º ano era composto por 9 perguntas (FIGURA 54) e o do 5º ano por 8 perguntas (FIGURA 55).

Figura 54 – Instrumento de Autoavaliação dos estudantes do 4º ano

AUTOAVALIAÇÃO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO E VIVÊNCIA DOS JOGOS

NOME: _____
 JOGO CRIADO: _____

1- VOCÊ GOSTOU DO JOGO QUE CRIOU?			
2- AJUDOU SEU GRUPO NA CRIAÇÃO DO JOGO?			
3- CONSEGUIU EXPLICAR O JOGO PARA SEUS COLEGAS DE TURMA?			
4- ACHOU LEGAL, MÉDIO OU DIFÍCIL CRIAR O JOGO?			
5- TEVE RESPEITO COM SEUS COLEGAS QUANDO FOI 'PROFESSOR' ?			
6- APRENDEU COISAS IMPORTANTES CRIANDO E ENSINANDO O JOGO?			
7- CONSEGUIU AJUDAR OS COLEGAS COM DÚVIDAS NO MOMENTO DO JOGO?			
8- VOCÊ ACHA QUE SEUS COLEGAS SE DIVERTIRAM NO SEU JOGO?			
9- GOSTOU DE SER "PROFESSOR POR UM DIA" E ENSINAR ALGO NOVO PARA SEUS COLEGAS?			

CONTE UM POUCO COMO SE SENTIU SENDO "PROFESSOR POR UM DIA" E VENDO SEUS COLEGAS VIVENCIANDO O JOGO CRIADO POR VOCÊ.




ELABORAÇÃO: ESTUDANTES DA TURMA DO 4º ANO A – MATUTINO FORMATAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PROF. FERNANDA SANTOS

Fonte: Acervo da própria autora.

Figura 55 – Instrumento de Autoavaliação dos estudantes do 5º ano

AUTOAVALIAÇÃO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO E VIVÊNCIA DOS JOGOS

NOME: _____
 JOGO CRIADO: _____

1- VOCÊ GOSTOU DO JOGO QUE CRIOU?			
2- VOCÊ AJUDOU A PENSAR NAS REGRAS DO JOGO DO SEU GRUPO?			
3- AJUDOU NA EXPLICAÇÃO DO JOGO PARA SEUS COLEGAS DE TURMA?			
4- ACHOU LEGAL, MÉDIO OU DIFÍCIL CRIAR O JOGO?			
5- GOSTOU DA PARTICIPAÇÃO DE SEUS COLEGAS NA AULA?			
6- ACHOU QUE OS COLEGAS RESPEITARAM AS REGRAS DO SEU JOGO?			
7- CONSEGUIU AJUDAR OS COLEGAS COM DÚVIDAS NO MOMENTO DO JOGO?			
8- CONSEGUIRIA CRIAR OUTRO JOGO SOZINHO AGORA?			

CONTE UM POUCO COMO SE SENTIU SENDO "PROFESSOR POR UM DIA" E VENDO SEUS COLEGAS VIVENCIANDO O JOGO CRIADO POR VOCÊ.

ELABORAÇÃO: ESTUDANTES DA TURMA DO 5º ANO A – MATUTINO FORMATAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PROF. FERNANDA SANTOS

Fonte: Acervo da própria autora.

O preenchimento dos instrumentos de autoavaliação ocorreu de forma participativa, uma vez que ocorria no mesmo momento em que a turma respondia à avaliação do jogo criado. Logo, os alunos argumentavam sobre os aspectos de sucesso ou insucesso ocorridos nos jogos vivenciados, fazendo comparações entre a postura dos colegas, salientando os pontos positivos e negativos em seu comportamento e condução das atividades. O empenho, dedicação, esforço e criatividade dos “professores do dia” também eram destacados no momento de avaliação, o que contribuía para que os alunos criadores pudessem refletir sobre sua postura e, assim, terem uma base de análise para sua autoavaliação. Zabala (1998, p. 124) aponta a relevância desses momentos, afirmando que:

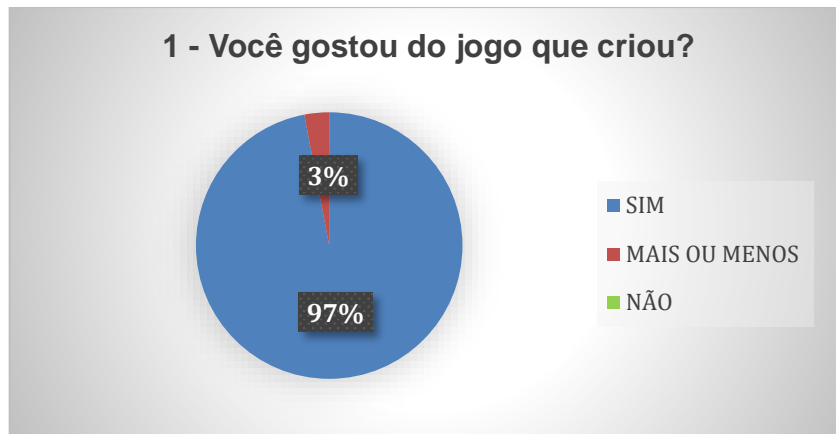
[...] uma organização deste tipo oferece uma grande quantidade de oportunidades para que os meninos e meninas assumam cada vez mais responsabilidades para com os outros, aprendam a se comprometer, a avaliar seu trabalho e o dos demais, a oferecer ajudas [...]. É aqui também que há relação com a função de convivência, já que dá chance para que se estabeleçam vínculos afetivos, de ajuda, de companheirismo e de aceitação dos outros e de suas diferenças.

7.6.1 Autoavaliação dos estudantes da turma do 4º ano

Assim como ocorreu com a avaliação sobre os jogos, os 9 itens presentes no instrumento de autoavaliação foram divididos em 3 categorias: Criação do jogo, Realização do jogo e Avaliação pessoal. Todas as respostas foram contabilizadas e estruturadas em formato de gráfico para análise.

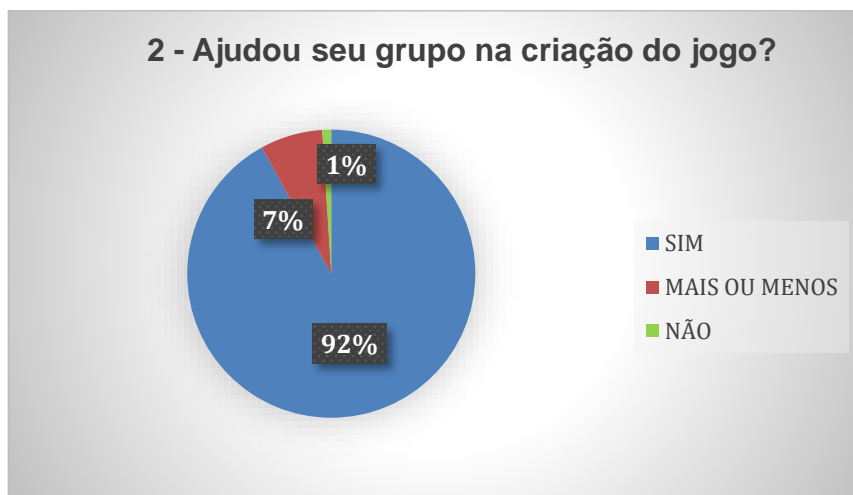
- **Criação do jogo:** essa categoria compreende as perguntas de números 1, 2 e 4, as quais se referem à criação do jogo. Ao serem questionados se haviam gostado do jogo criado, praticante todos os estudantes disseram que sim (GRÁFICO 18). Quanto ao processo de construção, 92% dos estudantes alegaram ter contribuído diretamente na elaboração do jogo (GRÁFICO 19), enquanto 7% disseram ter auxiliado parcialmente. No que se refere ao momento de criação, a maioria da turma relatou ter gostado da proposta, mesmo que alguns tenham tido um pouco de dificuldade em entender a dinâmica indicada inicialmente (GRÁFICO 20).

Gráfico 18 – Resultado 1ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 4º ano



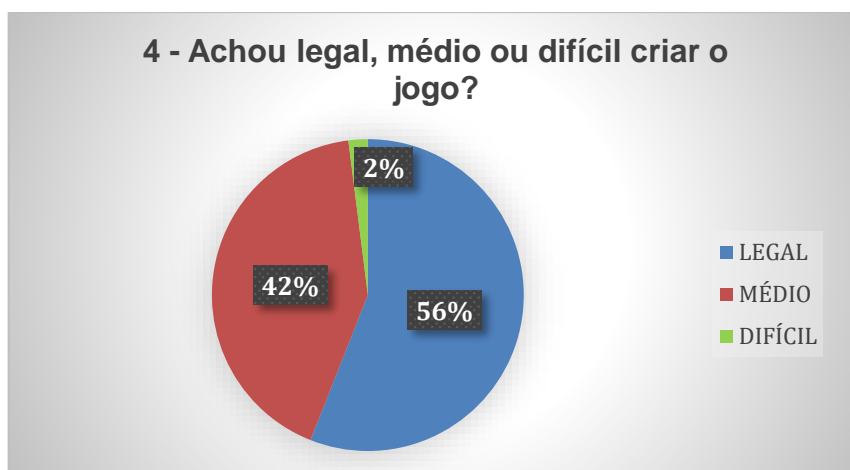
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 19 – Resultado 2ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 4º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 20 – Resultado 4ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 4º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos afirmar que essa satisfação está vinculada ao sentido e significado dado pelos estudantes ao seu momento de aprendizagem. Nessa perspectiva, Melo (2008) afirma que o sentido está vinculado ao propósito de cada ação vivenciada, enquanto o significado diz respeito aos valores que cada um atribui à aprendizagem decorrente da ação. Vejamos alguns relatos dos estudantes sobre sua satisfação com o processo vivenciado:

Figura 56 - Relato do aluno G.C.V.N. em sua ficha de autoavaliação

CONTE UM POUCO COMO SE SENTIU SENDO "PROFESSOR POR UM DIA" E VENDO SEUS COLEGAS VIVENCIANDO O JOGO CRIADO POR VOCÊ.

EU GOSTEI DE FAZER O JOGO FOI EMOCIONANTE, MUITO LEGAL. PODIA TER MAIS.

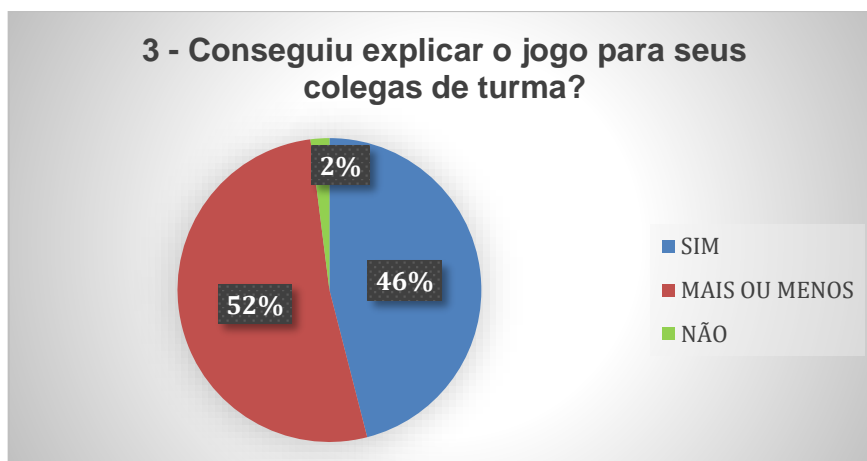
Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

- **Realização do jogo:** o momento de apresentação do jogo foi algo novo e desafiador para muitos estudantes, devido a sua timidez (como já mencionado na avaliação dos jogos). Esse fato ficou evidente quando 52% da turma afirmou ter tido dificuldades para explicar as regras aos colegas (GRÁFICO 21). Sobre sua postura enquanto "professor do dia", a maioria absoluta afirmou ter tido respeito com os colegas (GRÁFICO 22), e as estudantes que tiveram uma postura inadequada com a turma³² admitiram não terem se comportado de forma correta.

A respeito do auxílio aos colegas com dúvidas durante a realização dos jogos, 93% afirmaram terem conseguido esclarecer as indagações sobre as regras e contribuído com seus pares (GRÁFICO 23). Sobre sua percepção em relação à aceitação do seu jogo pela turma, todos afirmaram que os estudantes gostaram das atividades propostas, já que se divertiram durante as vivências (GRÁFICO 24), mesmo que alguns conflitos tenham surgido durante a realização dos jogos.

³² No jogo "Pique Queimada" (o 2º jogo vivenciado) ocorreu desrespeito por parte do grupo que estava conduzindo o jogo para com seus colegas de turma, conforme relatado na descrição da referida vivência.

Gráfico 21 – Resultado 3ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 4º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 22 – Resultado 5ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 4º ano



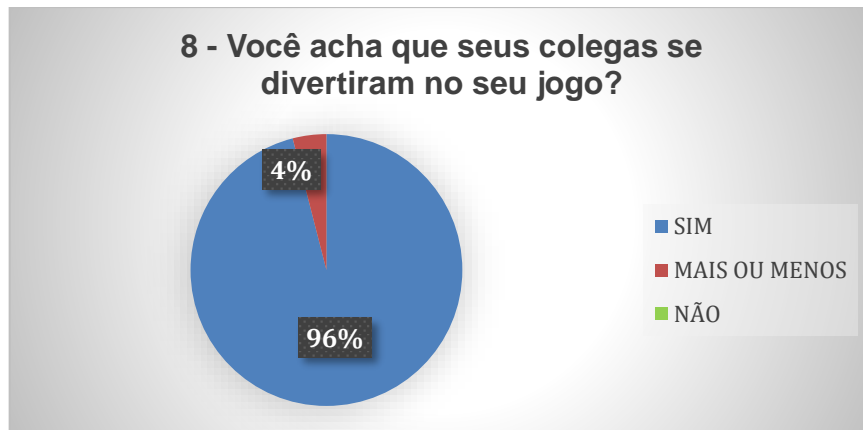
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 23 – Resultado 7ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 4º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 24 – Resultado 8ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 4º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

Vejam os alguns registros dos estudantes em sua autoavaliação sobre a realização dos jogos criados por eles:

Figura 57 - Relato do aluno S.O.R. em sua ficha de autoavaliação

CONTE UM POUCO COMO SE SENTIU SENDO "PROFESSOR POR UM DIA" E VENDO SEUS COLEGAS VIVENCIANDO O JOGO CRIADO POR VOCÊ.

FOI LEGAL MUITO BOM, TODO MUNDO ADOROU, TEVE UM POUCO DE BACUNSA, DEPOIS PAROU, EU ME COMPORTEI E A TIA DEU PARABENS, FICO FELIZ. QUE DE NOVO.

Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

Figura 58 - Relato da aluna A.E.F.P. em sua ficha de autoavaliação

CONTE UM POUCO COMO SE SENTIU SENDO "PROFESSOR POR UM DIA" E VENDO SEUS COLEGAS VIVENCIANDO O JOGO CRIADO POR VOCÊ.

UM POUCO RUIM PORQUE MEUS AMIGOS NÃO GOSTARAM. FALARAM NAU DE MIM. SÓ PORQUE BRIGUEI.

Fonte: Ficha de avaliação da estudante.

- **Avaliação pessoal:** ao serem questionados sobre o aprendizado apreendido na vivência proposta, 87% da turma afirmou ter aprendido coisas relevantes para seu desenvolvimento pessoal (GRÁFICO 25), mesmo que, em alguns momentos, os estudantes tenham tido um pouco de dificuldade, tanto que podemos ver o relato de alguns discentes que gostariam de realizar a dinâmica novamente. A satisfação suscitada pela experiência que viveram foi demonstrada na última pergunta, na

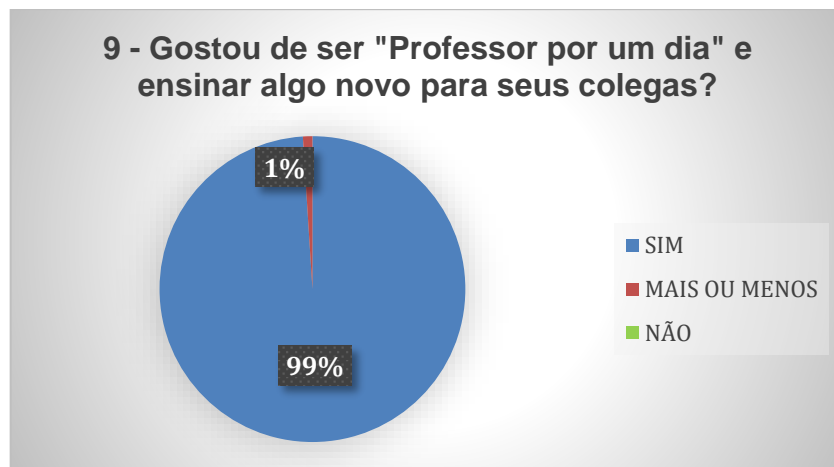
qual os estudantes, em sua maioria absoluta, afirmaram terem gostado do processo experienciado (GRÁFICO 26).

Gráfico 25 – Resultado 6ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 4º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

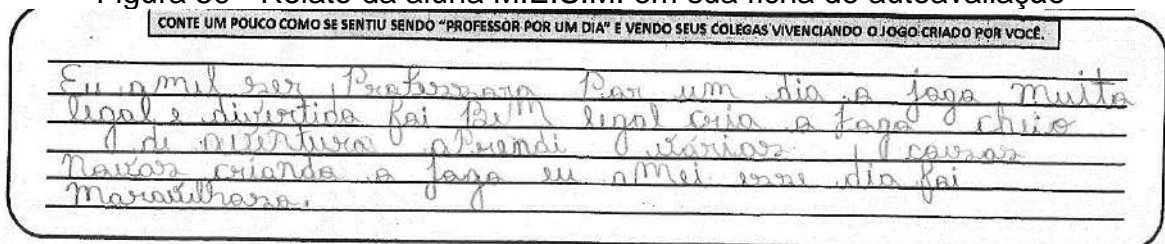
Gráfico 26 – Resultado 9ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 4º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

Vejamos alguns registros dos estudantes referente a estas questões:

Figura 59 - Relato da aluna M.E.S.M. em sua ficha de autoavaliação



Fonte: Ficha de avaliação da estudante.

Figura 60 - Relato da aluna A.C.C.O. em sua ficha de autoavaliação

CONTE UM POUCO COMO SE SENTIU SENDO "PROFESSOR POR UM DIA" E VENDO SEUS COLÉGAS VIVENCIANDO O JOGO CRIADO POR VOCÊ.

MEEB ADORA MAIS AINDA A EDUCAÇÃO FÍSICA GOSTE MUITO DE SE PROFESSOR POR UM DIA GOSTEI MUITO DA EDUCAÇÃO DA TURMA

Fonte: Ficha de avaliação da estudante.

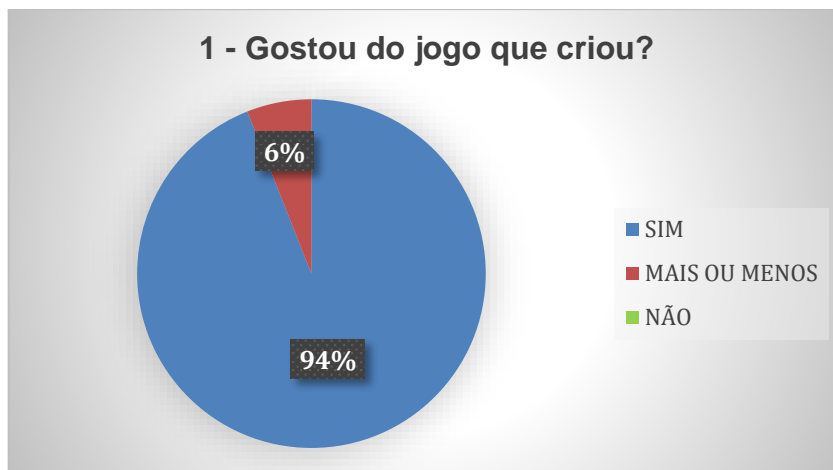
Ao se autoavaliar, o estudante torna-se participante ativo do seu processo de aprendizagem, uma vez que reflete e significa o que foi vivenciado e apreendido por ele. Melo (2008) ressalta que para a aprendizagem ser significativa precisa transpor a simples conotação de ensinar nos limites visíveis das experiências pedagógicas e acessar os sujeitos a um saber investigativo e reflexivo sobre o próprio aprender, o que podemos conseguir com a autoavaliação. Ainda segundo o autor, é preciso gerar conhecimento e torná-lo significativo para a sociedade, não somente transmitindo conteúdos, mas ensinando a aprender.

7.6.2 Autoavaliação dos estudantes da turma do 5º ano

Os pontos abordados nas fichas de autoavaliação dos estudantes do 5º ano foram diferentes da turma anterior, por isso a análise das 8 perguntas foi dividida em apenas 2 categorias: Criação do jogo e Realização do jogo.

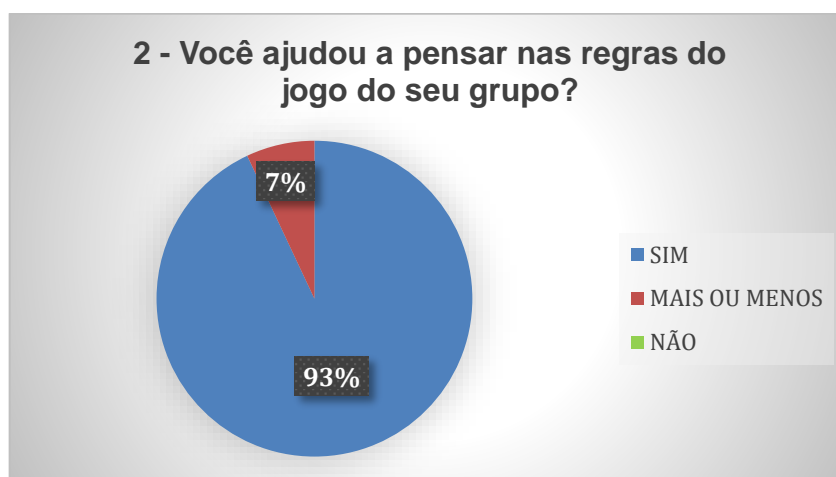
- **Criação do jogo:** no que se refere à criação do jogo, todos os alunos demonstraram-se satisfeitos, mesmo tendo algumas dificuldades no momento de construção (GRÁFICO 27). Além disso, todos relataram terem participado diretamente da elaboração das regras (GRÁFICO 28), o que suscitou no bom andamento da criação do jogo coletivamente, tornando, assim, o processo agradável para 64% da turma e desafiador para 34% (GRÁFICO 29). Dessa maneira, ao final da autoavaliação, 75% da turma alegou conseguir criar um novo jogo sozinha (GRÁFICO 30), uma vez que já entendeu o processo de construção e os elementos necessários para se propor um jogo.

Gráfico 27 – Resultado 1ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 5º ano



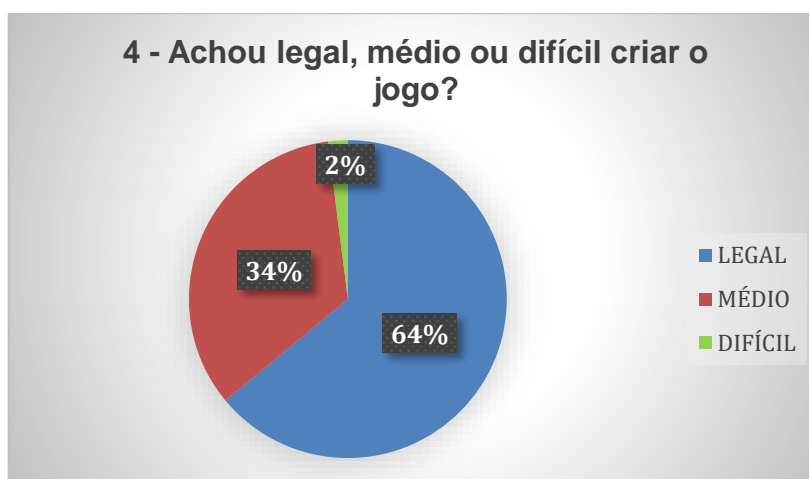
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 28 – Resultado 2ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 5º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 29 – Resultado 4ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 5º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

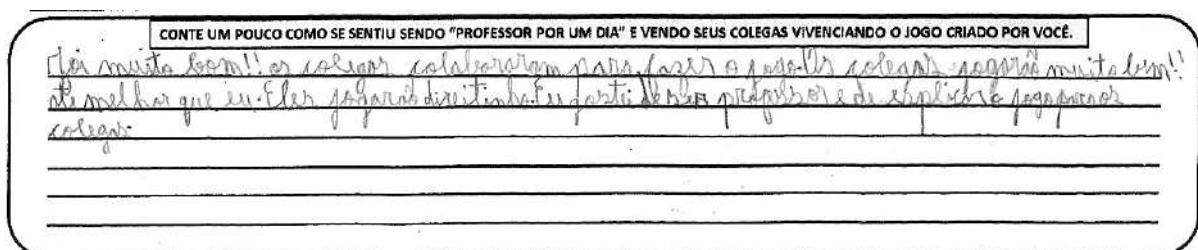
Gráfico 30 – Resultado 8ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 5º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

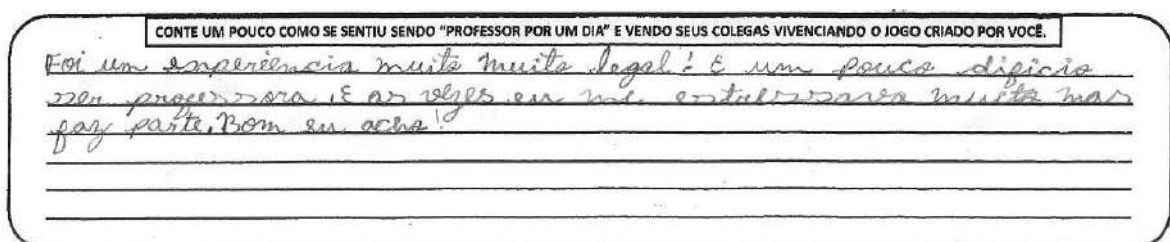
Vejamos alguns registos dos estudantes em sua autoavaliação sobre a realização dos jogos criados por eles:

Figura 61 - Relato do aluno I.S.S. em sua ficha de autoavaliação



Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

Figura 62 - Relato da aluna R.V.F.A em sua ficha de autoavaliação



Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

- **Realização do jogo:** embora essa turma tenha tido muita dificuldade em apresentar os jogos para seus colegas (como vimos nos relatos das aulas) por timidez, 87% dos estudantes afirmaram que conseguiram explicar as regras para os colegas, mesmo que auxiliados por mim (GRÁFICO 31), assim como

conseguiram esclarecer as dúvidas surgidas durante as experimentações dos jogos (GRÁFICO 32). Sobre a participação da turma, os “professores do dia” avaliaram o comportamento durante as aulas (GRÁFICO 33) e o respeito às regras durante os jogos (GRÁFICO 34). Para os estudantes criadores, o comportamento da turma, assim como o respeito às regras do jogo, foi muito bom, mesmo com alguns conflitos surgidos durante as vivências. Como vimos nos relatos das aulas, alguns alunos indisciplinados por vezes tumultuavam os jogos, o que incomodou os “professores do dia”, sendo necessária a minha mediação.

Gráfico 31 – Resultado 3ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 5º ano

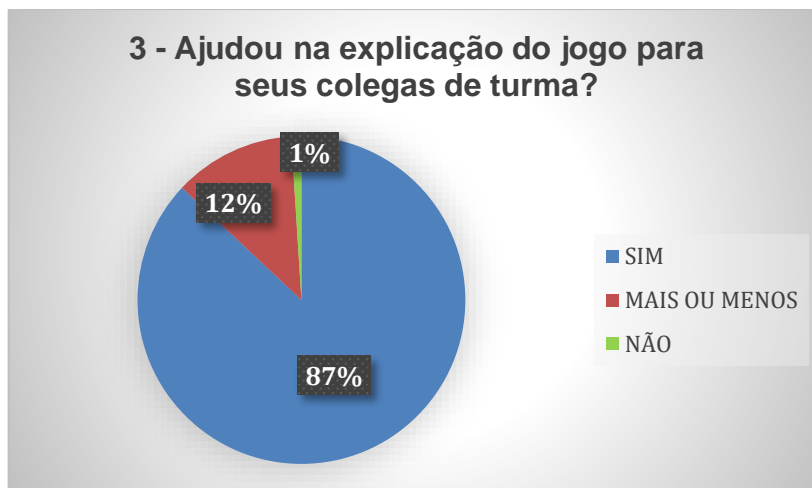


Gráfico 32 – Resultado 7ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 5º ano



Gráfico 33 – Resultado 5ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 5º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

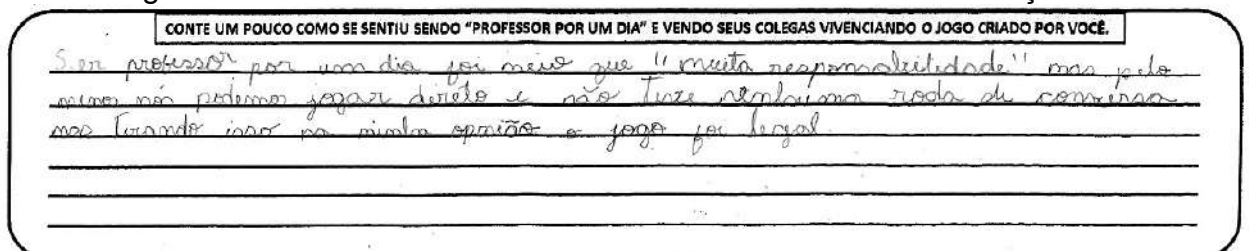
Gráfico 34 – Resultado 6ª pergunta da Ficha de autoavaliação da turma do 5º ano



Fonte: Elaborado pela autora.

Vejamos alguns relatos dos estudantes a respeito do que foi exposto:

Figura 63 - Relato do aluno L.O.A.A. em sua ficha de autoavaliação



Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

Figura 64 - Relato da aluna J.M.C. em sua ficha de autoavaliação

CONTE UM POUCO COMO SE SENTIU SENDO "PROFESSOR POR UM DIA" E VENDO SEUS COLEGAS VIVENCIANDO O JOGO CRIADO POR VOCÊ.

Eu gostei muito de ser professora pelo meu jogo e dos meus colegas eu gostei mais eu mesma por a companhia da menta dos meus colegas nos momentos de atenção no jogo.

Fonte: Ficha de avaliação da estudante.

Figura 65 - Relato do aluno V.D.S.E. em sua ficha de autoavaliação

CONTE UM POUCO COMO SE SENTIU SENDO "PROFESSOR POR UM DIA" E VENDO SEUS COLEGAS VIVENCIANDO O JOGO CRIADO POR VOCÊ.

E BEM COMPLICADO SER PROFESSOR ALEM DA VERGONHA COM MEUS COLEGAS PIZAR ME VENDO NA FRENTE E AMEI MEU JOGO, MAIS SI NAO GOSTAREM ENTENDO FOI UM MOMENTO MUITO BOM VO FORÇER PRA TER ISSO DENOVO

Fonte: Ficha de avaliação do estudante.

Concordamos com Santos (2002), quando afirma que a participação ativa da criança passa pela criação da sua autonomia, e essa construção não passa apenas pela participação na organização social do grupo, mas está presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem, em que as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do professor e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planejamento e na avaliação da aprendizagem.

O protagonismo – enquanto participação genuína – resulta num ganho de autonomia, autoconfiança, autodeterminação na construção da identidade pessoal, social e no projeto de vida (COSTA, 2007). Integrar os alunos nesse processo de autogerenciamento com responsabilidade e construção coletiva fez com que eles valorizassem o trabalho do professor, tornando-os não só sujeitos da aprendizagem, mas aqueles que aprendem junto ao outro, num grupo, construindo valores e o próprio conhecimento, indispensáveis na vida em sociedade.

A autoavaliação contribui para a regulação do processo de aprendizagem, uma vez que permite: identificar e compreender as etapas que a constituem; analisar e compreender o porquê de possíveis insucessos e os êxitos alcançados; comparar a ação desenvolvida com o plano pensado; confrontar os produtos obtidos com os produtos esperados e as operações realizadas com as concepções que delas tinha

no início; planificar as tarefas da aprendizagem a desenvolver, buscando a antecipação das operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifique; identificar os erros de percurso cometidos e procurar soluções alternativas (SANTOS, 2002).

Partindo do princípio de que o conhecimento se constrói não por acumulação, mas por reconstrução dos saberes adquiridos, a participação efetiva do estudante na análise de todo o processo de aprendizagem, com o intuito de identificar deficiências que possam ter ocorrido e poder opinar na busca de soluções, constitui-se como parte da avaliação formativa e da autoavaliação.

Hoffmann (2004) entende que a autoavaliação destina-se também a oferecer informações sobre o aluno, por ele próprio. Os seus resultados, combinados com outros procedimentos, é que ajudarão a reorganizar o trabalho pedagógico do professor. Segundo a autora:

Um processo de autoavaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e 43 condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais. Ao pensar e escrever sobre suas estratégias de aprendizagem – explicar, porque resolveu um problema de matemática utilizando-se de determinados cálculos – o aluno objetiva tais estratégias, pensa sobre a sua própria forma de pensar, alargando o campo de sua consciência sobre os conceitos e noções implícitos ao fazer (HOFFMANN, 2004, p. 53).

A partir dessa reflexão, Hoffmann (2004, p. 54) alerta para a necessidade de o professor refletir sobre o trabalho pedagógico a partir da autoavaliação pelo aluno:

Para o aluno auto avaliar-se é altamente favorável o desafio do professor, provocando-o a refletir sobre o que está fazendo, retomar passo a passo seus processos, tomar consciência das estratégias de pensamento utilizadas. Mas não é tarefa simples. Para tal, ele precisará ajustar suas perguntas e desafios às possibilidades de cada um, às etapas do processo em que se encontra, priorizando uns e outros aspectos, decidindo sobre o que, como e quando falar, refletindo sobre o seu papel frente à possível vulnerabilidade do aprendiz. Nesse sentido, o caráter intuitivo e ético do educador faz-se fortemente presente, porque ele precisará promover tal reflexão a partir do papel que lhe cumpre e da forma de relacionamento que deseja estabelecer com seus alunos.

Sendo assim, o docente, ao promover tais ações e desafiar os estudantes a reflexão, também estará refletindo sobre processos didáticos, adequação de suas perguntas, críticas, comentários, tomando consciência sobre o seu pensar e o seu fazer, em um processo de autoavaliação da sua prática. Seus registros e anotações o ajudarão nesse sentido, por vislumbrar o pensamento que tem do aluno, levando-o a pensar em novas proposições.



7.7 Experienciando os Jogos Criados pela outra turma

Na 5ª etapa do projeto, cada turma escolheu os 3 jogos de maior predileção para serem praticados no evento de culminância. Os jogos criados foram lembrados e seus nomes colocados no quadro para apreciação e votação. A escolha ocorreu por meio de votação aberta realizada com os estudantes, em que o nome de cada jogo era dito e os estudantes votavam erguendo as mãos; cada estudante podia escolher mais de um jogo se assim desejasse. Ao final da votação, os jogos com mais votos foram selecionados.

Na turma do 4º ano, os jogos escolhidos foram: “Queimada Bandeira”, “Pique Boliche” e “Pique Bandeira Queimada”, nessa respectiva ordem. O jogo mais votado foi o “Queimada Bandeira”, primeiro a ser vivenciado pela turma. Na turma do 5º ano, os jogos selecionados em ordem de votação foram: “Pique ao Contrário”, “Queimada Vampiro e Lobo” e “Pique Boto”. O jogo “Pique Boto” ficou empatado em 3º lugar com o jogo “RJWR Queimada”, sendo necessário realizar uma votação de desempate.

No momento da votação, os estudantes levaram em consideração o grau de satisfação e divertimento que sentiram na realização dos jogos, além da fluidez das regras e dinâmica do jogo, contrariando minha expectativa, que esperava a escolha dos jogos mais criativos, os quais, em minha opinião, foram o “The 4 Kingdoms” e “RJWR Queimada”, do 5º ano, e “Queimada Rei e Rainha”, do 4º ano.

Os estudantes dos grupos criadores dos jogos selecionados ficaram emocionados e gratos aos colegas pela escolha e predileção. O aluno B.G.V. (5º ano) afirmou que não esperava ter o jogo mais votado, porque tiveram muita dificuldade no processo de criação, sendo o último grupo a concluir a atividade. O estudante B.F.V. (4º ano) relatou que foi muito significativa e emocionante para ele a escolha da turma pelo jogo criado por ele.

A partir dessa seleção, os estudantes do 4º ano vivenciaram os 3 jogos escolhidos pela turma do 5º ano, e vice-versa. Durante cada aula um jogo foi vivenciado, sendo as regras e a dinâmica do jogo explicadas por mim. Um fato que me chamou atenção foi a análise crítica feita pelos estudantes a respeito dos jogos criados pela outra turma. Como eles tinham o costume de opinar – e até sugerir mudanças nos jogos vivenciados por seus colegas de classe –, tiveram o mesmo comportamento com os jogos criados pela outra turma, porém não puderam alterar as

regras naquele momento. As sugestões foram anotadas e repassadas para os grupos criadores, que não aceitaram as mudanças propostas pela outra turma.

O jogo “Queimada Bandeira”, criado pelos estudantes do 4º ano, era bem parecido com o jogo “Queimada Americana”, criado pelo 5º ano (conforme relato na descrição da aula 2 do 4º ano). Como a turma do 4º ano escolheu esse jogo para participar do evento de culminância, os estudantes do 5º ano tiveram acesso ao jogo e questionaram a legitimidade, alegando que a outra turma “tinha copiado” o jogo deles. Foram explicados aos discentes a coincidência das ideias e o fato de todos os estudantes terem vivenciado os mesmos jogos competitivos no início do projeto, e que isso suscitou nas mesmas referências para criação.

O evento de culminância do projeto recebeu o nome de “Festival Cria-Recria VSP³³” (FIGURA 66), sendo realizado no Ginásio de esportes do CEFD/UFES, com as turmas do 4º e 5º anos, no mesmo horário de aula dos estudantes (matutino). Mesmo se tratando de um festival, os estudantes do 4º ano competiram contra os do 5º ano para ficar mais atrativo.

Figura 66 – Logo do Festival



Fonte: Acervo da autora

Os estudantes, ao adentrarem no ginásio, ficaram encantados e surpresos com o tamanho da quadra, que equivale a 4 vezes a dimensão da que utilizamos na nossa escola. As turmas foram divididas em 2 grupos de 15 estudantes para que os jogos não ficassem tumultuados. No início de cada jogo, o nome dos alunos criadores era ressaltado, e as regras lembradas para esclarecimento de dúvidas (FOTOGRAFIA 11). A cada jogo, os grupos de estudantes revezavam para garantir a participação de todos os estudantes.

³³ A sigla “VSP” refere-se às iniciais do nome da escola “Vercenílio da Silva Pascoal”. Na Secretaria Municipal de Educação de Vitória as escolas são identificadas por suas iniciais, assim sendo, os eventos realizados nas unidades de ensino costumam ter a sigla da escola, e não seu nome completo.

Fotografia 11 – Momento de explicação das regras



Fonte: Acervo da autora.

Cada jogo foi disputado uma única vez, sendo realizado um jogo de cada turma de forma intercalada. As partidas ocorreram sem conflitos e de forma bem harmoniosa pelos estudantes, não sendo necessárias interrupções durante a realização dos jogos, tampouco “reuniões de crianças” (FOTOGRAFIA 12).

Fotografia 12 – Realização do 1º Festival Cria-Recria VSP



Fonte: Acervo da autora.

Ao final do evento, nos reunimos para um breve diálogo sobre o momento vivenciado. Os estudantes relataram terem gostado da experiência de estarem realizando um torneio com os jogos criados por eles em um espaço diferente. Os alunos criadores dos jogos selecionados para o festival relataram que estavam muito felizes com a oportunidade de vivenciarem sua criação em um evento com seus colegas e outros estudantes. O encanto e a satisfação foram tamanhos que os estudantes queriam criar novos jogos para poderem realizar outro Festival.

Fotografia 13 – Encerramento do 1º Festival Cria-Recria VSP



Fonte: Acervo da autora.

O resultado do Festival foi divulgado, tendo a turma do 5º ano vencido 4 jogos, e a do 4º ano vencido 2 jogos. Foi ressaltado ainda que o objetivo principal do evento não era a competição, e sim a vivência dos jogos criados, como finalização do projeto desenvolvido. Todos os estudantes foram presenteados com uma sacolinha de doces para celebrar o momento, independentemente do resultado das competições.

O 1º Festival Cria-Recria VSP teve uma repercussão significativa para a comunidade escolar, a qual elogiou a iniciativa e solicitou a permanência do evento no calendário permanente de ações da unidade de ensino. Tal evento teve destaque no informativo da SEME (FIGURA 67) e no site da PMV, através de uma reportagem³⁴ (FIGURA 68) realizada comigo e com os estudantes sobre o desenvolvimento do projeto até o Festival.

³⁴ A reportagem completa pode ser lida no endereço: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/projeto-cria-recria-envolve-estudantes-em-vivencias-de-jogos-esportivos-45372>

Figura 67 – Informe SEME sobre o 1º Festival Cria-Recria VSP

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA

INFORME SEME

ENSINO FUNDAMENTAL

ESTUDANTES PROTAGONISTAS NAS ATIVIDADES

"ESTE MOMENTO ESTÁ SENDO INCRÍVEL. MUITO EMOCIONANTE."
RAPHAELA PEREIRA, ESTUDANTE

"ESTOU MUITO FELIZ PORQUE MEU JOGO ESTÁ SENDO JOGADO AQUI NA UFES. ME DEDIQUEI MUITO DURANTE TODO O PROJETO, ESPERO QUE FAÇAMOS OUTROS FESTIVAIS."
BERNARDO FERREIRA, ESTUDANTE

"CRIA-RECRÍA" ENVOLVE ESTUDANTES EM VIVÊNCIAS DE JOGOS ESPORTIVOS

Desenvolver uma estratégia pedagógica de participação ativa e efetiva dos estudantes nas aulas de Educação Física, por meio da criação e recriação de jogos. Esses são os objetivos do projeto "Cria-Recria", desenvolvido com 49 estudantes do 4º e 5º ano da Emef "Verceñilio da Silva Pascoal", que fica em Joana D'Arc.

Após algumas semanas de atividades, houve uma votação em cada turma, para eleger três jogos que eles mais gostaram. O objetivo era escolher seis jogos que seriam vivenciados no "1º Festival de Jogos Cria-Recria VSP", que foi realizado no ginásio da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Fonte: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia>

Figura 68 – Reportagem no site da PMV sobre o 1º Festival Cria-Recria VSP

PREFEITURA DE VITÓRIA

OBSERVA VIX SECRETARIAS PORTAL DE SERVIÇOS CARTA DE SERVIÇOS TRANSPARÊNCIA VITÓRIA LEGISLAÇÃO

Home do Portal / Imprensa / Todas as notícias / Projeto Cria-Recria envolve estudantes em vivências de jogos esportivos

IMPRESA

Atos Oficiais
Lista de assessores
Manual do Assessor
Política de Comunicação
Política de uso
Todas as notícias

Notícias

Projeto Cria-Recria envolve estudantes em vivências de jogos esportivos

Publicada em 06/06/2022, às 16h25 | Atualizada em 06/06/2022, às 16h40

Por Brunella França (bfranca@seme.vitoria.es.gov.br), com edição de Fernanda Sant'Anna
Com a colaboração de Luis Oliveira

Foto Divulgação Foto Divulgação

Desenvolver uma estratégia pedagógica de participação ativa e efetiva dos estudantes nas aulas de Educação Física, por meio da criação e recriação de jogos. Esses são os objetivos do projeto "Cria-Recria", desenvolvido com 49 estudantes do 4º e 5º ano de Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) "Verceñilio da Silva Pascoal", que fica em Joana D'arc.

Os trabalhos foram coordenados pela professora Fernanda Santos. Desde o início do ano letivo, ele desafiou os estudantes a vivenciarem alguns jogos competitivos com formatos diferentes, de forma que criassem ou recriassem novos jogos, em grupos de três ou quatro.

IMPRIMIR

Fonte: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia>



Através das falas dos estudantes é possível perceber sua satisfação quando assumiram uma postura de sujeitos do conhecimento, de protagonistas de sua aprendizagem, refletindo sobre suas ações. De acordo com André, Hastie e Araújo (2015), a criação de jogos deve se pautar em uma metodologia de ensino que, ao mesmo tempo, proporcione liberdade ao aluno de tentar novas possibilidades, sem deixar de lado a reflexão que cada opção pode lhe proporcionar. Para tais autores, é importante que a criação de jogos não tenha um fim em si mesmo, mas sim que possibilite a aprendizagem de outros objetivos, encontrando uma função educacional para essa prática.

De acordo com Bordenave (1994), é por meio de suas experiências que a criança toma contato com as muitas maneiras de aprender. Ela pode adquirir um saber específico, no sentido de compreender um conteúdo intelectual, pode dominar um objeto ou uma atividade e pode aprender formas de se relacionar com os outros no mundo. Corroborando essa perspectiva, Charlot (2000) afirma que nesse “ir-e-vir” da relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, o sujeito incorpora o desejo de aprender, e é esse desejo que propulsiona o saber. Para o autor:

[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si (CHARLOT, 2000, p. 72).

Os estudos de Charlot (2000) apontam que esse interesse pelo saber pressupõe um movimento de mobilização, e não simplesmente de motivação. O conceito de mobilização se refere à dinâmica interna, traz a ideia de movimento e tem a ver com a relação dos sentidos que o aluno vai associando às suas ações, já a motivação tem a ver com uma ação externa, em que se é motivado por alguém ou algo. Assim sendo, não basta que as aulas de EF apenas reproduzam jogos, é necessário que eles sejam utilizados como estratégias metodológicas para valorizar seu potencial pedagógico, suscitando, no estudante, significações e reflexões sobre sua prática, estimulando, assim, seu desejo em saber e aprender.

7.8 Revisitando os jogos criados

Na 6ª etapa do projeto, os estudantes revisitaram os formulários de criação dos jogos para possíveis reformulações (ou não), tendo como base as vivências realizadas

no momento de apresentação para seus colegas de turma e durante o Festival, para registro da versão final de seus jogos.

Os grupos foram reunidos novamente com os formulários da 1ª versão para que os estudantes pudessem visitar o que haviam planejado inicialmente, para que, assim, pudessem elaborar a versão final, a partir das experiências vivenciadas, dos ajustes realizados nas regras ou na dinâmica dos jogos. Mesmo os grupos que não tiveram modificações propostas em seu jogo se reuniram para rever e alinhar as ideias e proposições de suas criações, além de terem a liberdade de mudarem algo que julgassem necessário (FOTOGRAFIA 14).

Fotografia 14 – Revisitando os jogos criados



Fonte: Acervo da autora.

O objetivo dessa proposta era fazer com que os estudantes percebessem o processo pelo qual haviam passado com seu jogo, desde seu momento de concepção, apresentação aos pares, vivência prática, avaliação dos colegas até a autoavaliação, visando com que concretizassem seu aprendizado, tomando para si, conforme aponta Bordenave (1994), aquela produção de conhecimento e aprendizado através de sua participação ativa e efetiva nas aulas propostas.

Pérez Gómez e Sacristán (2000) ressaltam que conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo, uma vez que o sujeito age sobre o objeto assimilando-o e transformando-o. Dessa forma, o sujeito, ao assimilar o conhecimento, reage refletindo sobre suas ações, objetivando apreender novas aprendizagens. Reforçando essa perspectiva, Becker (2001) afirma que a aprendizagem deve ser um processo de construção de conhecimentos; processo tal que acolhe, em condição de complementariedade, por um lado, os estudantes e professores; e, por outro, as questões sociais e o conhecimento já construído.

Ao tomar consciência de sua ação, o sujeito se apropria dos mecanismos que o levam a avançar na direção do objeto, possibilitando-o apreender, construir e transformar o mundo do qual faz parte. Para Becker (2001), ao apreender-se como sujeito, apreende-se a sua prática, a sua ação. Segundo o autor:

É porque faz isso que ele consegue se objetivar. A sua construção do objeto é função da sua construção subjetiva e vice-versa. A objetivação e a subjetivação são absolutamente correlativas. Com isso, derruba-se, por um lado, todo apriorismo e derruba-se, por outro, todo empirismo. [...] Se nas salas de aula se estratificam as relações, elas não podem fluir e se elas não podem fluir nada acontece ou tudo não passará de uma interminável reprodução, de um 'já visto' sem fim (BECKER, 2001, p. 42).

O processo de construção da versão final ocorreu sem dificuldades pelos estudantes, que contaram com meu auxílio e mediação para preenchimento do formulário. Vejamos alguns exemplos de mudanças da 1ª para a 2ª versão dos jogos criados:

Figura 69 – 1ª versão do jogo “Pique Bandeira Queimada”



Fonte: Acervo da autora.

Figura 70 – 2ª versão do jogo “Pique Bandeira Queimada”

2ª versão - jogo 7

Nome dos Alunos: Ally, Cláudia, Yulison e Renildo Turma: 9ª A
 Nome do Jogo: Pique Bandeira Queimada GRUPO Nº 02

FAÇA O DESENHO DO SEU JOGO NESTE ESPAÇO TENTANDO DEMONSTRAR COMO ELE OCORRE

- MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:
Quatro bolas e três cones.

- COMO O JOGO OCORRE:
2 times um time fica com a bola. Os cones são usados para marcar os espaços.

- QUEM VENCE O JOGO:
Quem fizer mais gols ou marcar as bandeiras.

- O QUE NÃO É PERMITIDO:
Não pode pisar na bandeira, não pode chutar a bola para fora do campo.

Fonte: Acervo da autora.

Figura 71 – 1ª versão do jogo “Queimada Louca”

1ª versão - jogo 1

Nome dos Alunos: Leizy, Alisson, Dayana e Marlon Turma: 5ª A
 Nome do Jogo: Queimada Louca GRUPO Nº 2

FAÇA O DESENHO DO SEU JOGO NESTE ESPAÇO TENTANDO DEMONSTRAR COMO ELE OCORRE

- MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:
1 BOLA

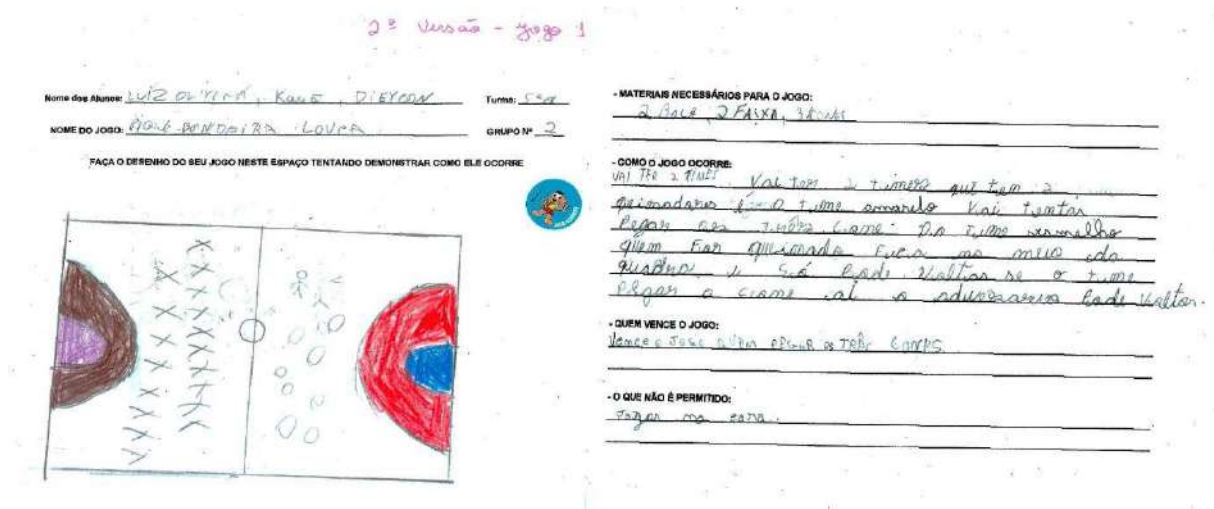
- COMO O JOGO OCORRE:
TEM JOGADORES e o SACADOR SACADO (QUE SE MEXEM COM A BOLA PARA QUEM OS OUTROS TIME TEM QUE QUEIMAR QUEM E QUEIMADO NÃO PODE TOCAR A BOLA E NÃO PODER MAIS. SE QUEIMAR O SACADOR O TIME PERDE

- QUEM VENCE O JOGO:
QUEM QUEIMA O SACADO

- O QUE NÃO É PERMITIDO:
CHUTA A BOLA E JOGA FORA A BOLA

Fonte: Acervo da autora.

Figura 72 – 2ª versão do jogo “Queimada Louca” modificado para “Pique Bandeira Louca”



Fonte: Acervo da autora.

7.9 Avaliação final do projeto

A 7ª e última etapa do projeto versa a respeito da avaliação final do projeto, que teve como objetivo evidenciar o que foi apreendido pelos estudantes ao longo do projeto, recuperando, através de uma roda de conversa e do preenchimento de um instrumento de registro, todo o processo vivenciado, compreendendo as relações que foram estabelecidas e o aprendizado alcançado.

Inicialmente havia sido proposto que os alunos respondessem a um questionário, contudo, observamos que muitas questões propostas já haviam sido respondidas nas avaliações e autoavaliações elaboradas pelos estudantes. Além disso, após a ida à UFES, alguns estudantes reclamaram por terem que responder a mais uma ficha de avaliação, sugerindo que fizessem desenhos para finalizarem o projeto.

Dessa forma, o questionário foi substituído por um instrumento de registro com o desenho do momento mais marcante vivenciado no projeto e um relato sobre o que aprenderam de mais relevante (APÊNDICE C). De acordo com Perrenoud (1999), mudar a forma de avaliação requer pensar nas satisfações pessoais e profissionais, no sentido de que a avaliação é fonte de estresse e preocupação para boa parte dos alunos e professores; assim, qualquer estratégia de inovação exige reflexão dos sujeitos envolvidos.



O desenho é interpretado por Vygotsky (1989) como um estágio preliminar do desenvolvimento da escrita, tendo ambos (desenho e escrita) as mesmas origens de construção: a linguagem falada. Enquanto a escrita não oferece segurança para refletir o pensamento desejado, a criança utiliza o desenho como meio mais eficiente para exprimir seu pensamento. Para Vygotsky (1989), as crianças desenhavam aquilo que representam seus pensamentos, seus conhecimentos e/ou suas interpretações sobre uma dada situação vivida ou imaginada.

Corroborando essa linha de pensamento, Ferreira (1998, p. 104), apoiada na psicologia histórico-cultural, afirma que “[...] a criança desenha para significar seu pensamento, sua imaginação, seu conhecimento, criando um modo simbólico de objetivação de seu pensamento”. De acordo com a autora, as impressões que as crianças têm da realidade experienciada não se agrupam, imóveis, em seu cérebro. Elas constituem processos móveis e transformadores, que possibilitam à criança agrupar os elementos que ela mesma selecionou e modificou para combiná-los.

Dessa forma, o desenho que a criança desenvolve no contexto da escola reflete sua cultura e seu desenvolvimento intelectual. Assim, o desenho como forma de avaliação pode ser utilizado junto às crianças como uma proposta lúdica de manifestação de conceitos e conhecimentos, objetivando vislumbrar o aprendizado adquirido, uma vez que nem sempre conseguem expressar por meio de registros escritos.

Uma roda de conversa coletiva foi realizada antes do preenchimento do instrumento de avaliação para tentar mensurar a relevância do projeto para os estudantes em seu processo de aprendizagem. Durante a conversa, alguns estudantes demonstraram satisfação por terem criado um jogo atrativo para os colegas a ponto de terem sido escolhidos para integrarem o Festival Cria-Recria. Outros relataram como são importantes o comportamento e atenção da turma no momento de explicação e desenvolvimento das aulas, uma vez que vivenciaram tal experiência. A experiência de ser “professor por um dia” fez com que muitos alunos valorizassem a função do docente, afirmando que passaram a se dedicar e a se comportarem nas aulas depois da vivência que tiveram.

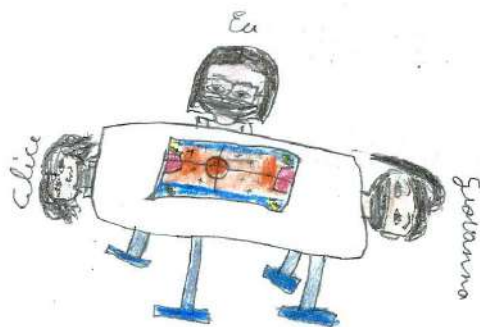
A estudante G.B.A. (5º ano) destacou que gostou de criar um jogo e aprender como esse processo ocorre, e que o respeito às regras e aos colegas é fundamental. O aluno B.F.V. (4º ano) afirmou que foi muito importante para ele a experiência de

entender como os jogos são concebidos e de ter participado de um evento criado com os jogos deles. A turma do 4º ano mostrou-se ansiosa e animada com a perspectiva de criar novos jogos no ano que vem, uma vez que o projeto entrou para o calendário anual de eventos da escola.

Após a roda de conversa, os estudantes preencheram a ficha de avaliação do projeto, relatando o que tinha sido mais relevante, assim como desenhando seu momento mais marcante. A partir dos desenhos e relatos dos estudantes nas avaliações, categorizamos 7 tópicos. São eles:

- **Momento de criação dos jogos:** o momento de criação do jogo foi apontado como algo marcante e relevante para alguns estudantes. O processo criativo e de reflexão a respeito dos elementos que constituem um jogo e a superação de conseguir construir algo atrativo para os estudantes foram relatados nas avaliações, conforme exemplos abaixo:

Figura 73 – Desenho da estudante M.A.E. (5º ano) sobre a avaliação do projeto



Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

Figura 74 – Relato do estudante Y.P.A. (4º ano) sobre a avaliação do projeto

ESCREVA UM POUCO SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU DE MAIS LEGAL NO PROJETO DE CRIAÇÃO DE JOGOS.

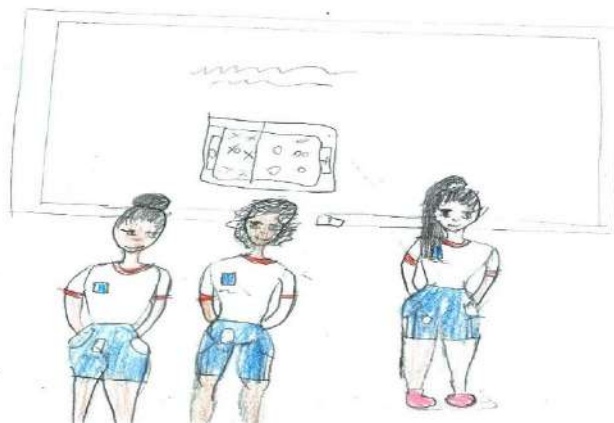
UFES APRENDEU A TER RESPEITO COM A PROFESSORA E OS ALUNOS
INVENTAR JOGO FOI ÓTIMO.



Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

- **Apresentação do jogo para a turma:** a experiência de apresentar o jogo criado para seus colegas foi algo marcante para alguns estudantes. Mesmo envergonhados, o fato de assumirem o comando da aula por um dia despertou um sentimento de prazer, satisfação e superação nos estudantes. Vejamos alguns exemplos:

Figura 75 – Desenho da estudante M.L.C.S. (4º ano) sobre a avaliação do projeto



Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

Figura 76 – Relato do estudante L.M.R.T (5º ano) sobre a avaliação do projeto

ESCREVA UM POUCO SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU DE MAIS LEGAL NO PROJETO DE CRIAÇÃO DE JOGOS.

⑩ meu melhor momento foi quando
darei professor porque foi legal e fiz
meus amigos contentes.

Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

- **Vivência dos jogos criados:** para um número expressivo de estudantes, vivenciar seus colegas praticando o jogo de sua criação foi algo especial e muito significativo. O fato de vivenciarem jogos atrativos, criativos e diferentes elaborados por seus pares e amigos também foi apontado em algumas avaliações, como podemos ver a seguir:

Figura 77 – Desenho da estudante A.C.C.O. (4º ano) sobre a avaliação do projeto



Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

Figura 78 – Relato da estudante M.L.C.S. (4º ano) sobre a avaliação do projeto

ESCREVA UM POUCO SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU DE MAIS LEGAL NO PROJETO DE CRIAÇÃO DE JOGOS.

As coisas mais legal é fazer o jogo e explica o jogo e jogar o jogo dos meus colegas, foi muito legal explicar o meu jogo, e aprendi a respeito o jogo de voleibol, mas o tuorna eu não sei se aprendei a respeito.

Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

- **Escolha do jogo criado para o Festival:** ter o jogo escolhido pelos colegas para compor o Festival Cria-Recria foi apontado por alguns estudantes. Como já relatado anteriormente, o que fato de criar algo atrativo e prazeroso para seus amigos foi muito significativo. Tal momento foi expresso em algumas avaliações:

Figura 79 – Desenho da estudante E.S.G. (4º ano) sobre a avaliação do projeto



Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

Figura 80 – Relato do estudante S.O.R. (4º ano) sobre a avaliação do projeto

ESCREVA UM POUCO SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU DE MAIS LEGAL NO PROJETO DE CRIAÇÃO DE JOGOS.

APRENDI CRIAÇÃO DE JOGO GOSTEI DA ATITUDE
DOS ALUNOS E GOSTEI DOS JOGOS DOS
ALUNOS NA UFES APRENDEU OS JOGOS QUE
BRINCANDO FIZI LEGAL MEU JOGO TÁ
NA UFES.

Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

- **Realização do Festival na UFES:** este item foi o mais apontado pelos estudantes como o momento mais marcante do projeto. Participar de um evento com jogos criados por eles, em um lugar novo e diferente do seu habitual, foi muito expressivo. Saídas pedagógicas são sempre relevantes para os estudantes, e o fato de ser realizada uma competição fora da escola com o fruto da produção coletiva teve um significado peculiar. Vejamos alguns relatos:

Figura 81 – Desenho do estudante P.M.C.B. (5º ano) sobre a avaliação do projeto

FAÇA UM DESENHO DO MOMENTO MAIS MARCANTE, OU ESPECIAL PARA VOCÊ, OCORRIDO DURANTE O PROJETO.



Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

Figura 82 – Relato da estudante I.L.L. (4º ano) sobre a avaliação do projeto

ESCREVA UM POUCO SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU DE MAIS LEGAL NO PROJETO DE CRIAÇÃO DE JOGOS.

GASTEI MUITO DE IR NA UFES
NÃO FOI MEU JOGO MAS
JOGUEI DO JOGO DOS OUTROS
O JOGO FOI LEGAL. TAMBÉM RESPEITAR
AS REGRAS É IMPORTANTE.

Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

- **Respeito e valorização das regras:** a compreensão e valorização das regras para a construção e dinâmica do jogo foram ressaltados como aspectos importantes apreendidos pelos estudantes. As regras norteiam o andamento e desenvolvimento dos jogos, fazendo com que os estudantes possam refletir e analisar suas ações para alcançarem o objetivo proposto. Podemos vislumbrar essa importância nos relatos a seguir:

Figura 83 – Relato da estudante A.F.A. (5º ano) sobre a avaliação do projeto

ESCREVA UM POUCO SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU DE MAIS LEGAL NO PROJETO DE CRIAÇÃO DE JOGOS.

Eu gostei muito parábrms pra Tabela usando
O Jogos foram muito criativos de mais
parábrms pra fazer o jogo.
Ah aprendi da mala pra regras.

Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

Figura 84 – Relato do estudante G.C.V.N. (4º ano) sobre a avaliação do projeto

ESCREVA UM POUCO SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU DE MAIS LEGAL NO PROJETO DE CRIAÇÃO DE JOGOS.

EU APRENDI QUE QUANDO OS COLEGAS TIVEREM ALGUMAS
EXPLICANDO E PRA FICAR QUIETO E RESPEITAR AS
REGRAS É IMPORTANTE. O DIA MAIS LEGAL FOI
QUANDO AGENTE FOI NA UFES QUERO IR MAIS NA
UFES.

Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

- **Valorização ao trabalho docente:** a experimentação de ser “professor por um dia” fez com que os estudantes valorizassem a função do professor, muitas vezes despercebida por eles durante as aulas. Ter que pensar em uma proposta de aula, pensar em como explicar para os alunos, organizar a dinâmica da atividade, resolver conflitos – entre outras ações desenvolvidas por professores durante uma aula – foram um grande desafio que marcou a aprendizagem de alguns estudantes. Vejamos alguns registros:

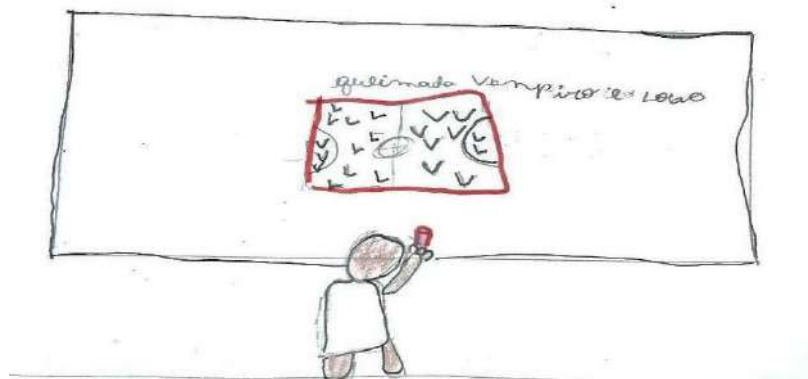
Figura 85 – Relato da estudante M.A.E. (5º ano) sobre a avaliação do projeto

ESCREVA UM POUCO SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU DE MAIS LEGAL NO PROJETO DE CRIAÇÃO DE JOGOS.

Aprendi a respeitar mais os professores, entendi como é dar
aula. Entendi que o professor se esforça para criar os jogos de
aí porque criou um também, só que com 3 amigas. Aprendi que
se ganhar não é pra ficar jogando na casa da outra, tem que
respeitar a educação, todo mundo perde é normal. Gostei do projeto, e isso.

Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

Figura 86 – Desenho do estudante L.M.R.T. (5º ano) sobre a avaliação do projeto



Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

Figura 87 – Relato da estudante E.S.G. (4º ano) sobre a avaliação do projeto

ESCREVA UM POUCO SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU DE MAIS LEGAL NO PROJETO DE CRIAÇÃO DE JOGOS.

QUANDO EU ERA PROFESSORA EU APRENDI
QUE NÃO É FÁCIL SER PROFESSORA ♡
AGORA EU TI ENTENDO PROF FERNANDA K K
É COMO PENSAR EM FAZER UM
JOGO LEGAL PARA TODOS.

Fonte: Ficha de avaliação do projeto.

Evidenciamos, através das avaliações, que os alunos destacaram seu protagonismo e participação ativa durante todo o processo de aprendizado desenvolvido no projeto e demonstram interesse em participar novamente de outras experiências parecidas na escola. O protagonismo, enquanto participação genuína, resulta em um ganho de autonomia, autoconfiança, autodeterminação na construção da identidade pessoal, social e no projeto de vida (COSTA, 2007).

Sendo assim, podemos estabelecer a aula como um espaço-tempo que potencialmente estimula o exercício do protagonismo, uma vez que, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da PMV (2020, p. 39):

Na aula como acontecimento há uma inversão das relações que são estabelecidas, pois o diálogo proporciona a experiência da produção do conhecimento, que passa a ser vivenciado pelos sujeitos que tencionam, questionam, produzem arguições em direção aos conhecimentos que são postos. Daí o conhecimento que está sendo trabalhado como herança cultural pode fornecer respostas para os questionamentos que emergem da interação entre os sujeitos. [...] O conhecimento apropriado em sala de aula ganha sentido e significado para o estudante e a aula se torna um evento dialógico, momento de interlocução, isto é, de interação entre sujeitos através da linguagem.

O processo reflexivo é resultado de um longo processo de vivências e experimentações durante nossa história de vida. Conforme nos aponta Ghedin (2012), a sociedade na qual estamos inseridos não proporciona espaços para a existência da reflexão, e a educação reduz-se à transmissão de conteúdos. Assim, de acordo com Ghedin (2012, p. 170), o papel do professor reflexivo é propor:

[...] uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos. O caminho da reflexão é o meio pelo qual se poderia propor outra forma de cognição, quebrando-se com determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de perpetuação da educação.

Ao integrar o estudante ativamente na construção coletiva da proposta de trabalho, o professor valoriza e respeita seus saberes, contribuindo para a democratização do ambiente escolar e possibilitando um currículo dialógico e libertador. Tal proposta abre margem para que o processo de ensinar e aprender não seja marcado com o professor de um lado, o aluno do outro e o conteúdo no centro (MALDONADO, 2020). Ao estimar a participação ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem, o professor promove o diálogo a respeito dos conhecimentos propostos através de conteúdos escolares e dos interesses individuais e coletivos dos alunos, objetivando uma aprendizagem significativa.

Os relatos aqui apresentados expressam de forma satisfatória a proposta metodológica que se almeja para efetivarmos uma aprendizagem significativa através de práticas inovadoras nas aulas de EF, fomentando no estudante uma compreensão crítica do conhecimento apreendido, desde a sua inserção histórica até a sua prática corporal, não se limitando apenas ao saber fazer, mas sim no saber sobre o fazer e suas significações para a vida cotidiana. Reforçando esse pensamento, Melo (2008, p. 69) afirma que:

[...] a aprendizagem torna-se significativa para o aluno quando o professor é capaz de levá-lo a entender a importância de aprender determinado conteúdo para além da escola, na sequência da sua própria vida e nas diferentes dimensões das relações cotidianas, de trabalho ou de lazer, por exemplo.

Sob o ponto de vista de Maldonado (2020), a motivação para a aprendizagem e utilização de um procedimento depende da atribuição de significado e sentido em sua execução. No que se refere à EF, podemos dizer que, se os conteúdos propostos nas aulas não apresentam compreensão do seu valor e implicações para os estudantes, tais ações passam a ter um caráter apenas de executor ou reprodutor de gestos motores, e este é um dos maiores desafios da EFE.

Ainda segundo Maldonado (2020), baseado nos estudos de Freire (2008), ensinar não pode ser confundido com transferência de conhecimentos, e sim no estímulo a sua produção ou construção. Desse modo, os docentes que se pautam nos princípios democráticos se esforçam para respeitar os saberes que os estudantes possuem de experiências socialmente construídas, além de estimularem e favorecerem a participação dos sujeitos ligados, direta ou indiretamente, ao fazer educativo. Nessa perspectiva, Freire (2008) aponta que:

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que vá percebendo na

e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva.

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, assumindo a autoria também do conhecimento do objeto (FREIRE, 2008, p. 124).

É a partir da criação que o indivíduo passa a produzir suas habilidades, suas capacidades cognitivas e percepção para a criação de ideias e de soluções de problemas. Na EFE, podemos perceber essas características através da expressão corporal, a qual está ligada às emoções, valorizações e motivações. Com essas determinações próprias, a criança poderá contribuir não só individualmente, mas também coletivamente. Nesse contexto, Maldonado e Silva (2017a) apontam que é importante que os professores de EF que se pautam na abordagem da EF cultural desenvolvam ações que efetivem sua prática pedagógica na escola, tais como:

[...] proporcionar reflexões diversas sobre todas as manifestações da cultura corporal de movimento, não apenas no sentido de possibilitar que os alunos realizassem essas práticas corporais, mas de permitir que os estudantes possam compreender os aspectos políticos, econômicos, sociais, históricos e culturais que envolvem as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes, os jogos e as brincadeiras; e criar uma nova tradição para a área de EF de organizar e planejar as aulas aplicadas na escola com um caráter mais amplo do que o meramente restrito à dimensão esportiva (MALDONADO; SILVA, 2017a, p. 149).

Mesmo não sendo o objetivo principal de nosso trabalho, a partir das observações de aula e relato dos estudantes, notamos que houve um avanço no desenvolvimento de alguns aspectos procedimentais, como consciência corporal, noção espacial e temporal, cooperação, atenção, comunicação, afetividade, concentração e raciocínio lógico, os quais facilitaram o processo de integração entre os estudantes durante o desenvolvimento do projeto.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar só se constitui em uma relação humana quando no convívio entre educador e educando é assegurado o espaço para a vivência da curiosidade do aluno, pois ela se constitui em um fomento para o exercício da sabedoria. Nesse sentido, as estratégias utilizadas pelos professores devem propiciar o envolvimento e a participação ativa dos estudantes nos diversos momentos da aula, na oportunização de debates e reflexões sobre o conteúdo que está sendo apresentado.

As aulas de EF devem ser entendidas como um espaço de construção do sentido, em que o professor dispõe de condições para que os estudantes construam conhecimentos. Todavia, tal interação só é possível quando o professor se coloca na figura de facilitador da aprendizagem, estimulando e organizando os conhecimentos não só construídos por ele, mas também os suscitados pelos estudantes, possibilitando que o conhecimento seja fruto dessa interação e tenha significado para o discente.

Não basta para as aulas de EF apenas reproduzir conteúdos que fazem parte do currículo proposto pelo poder público. É necessário sistematizá-los e tratá-los de maneira pedagógica, permitindo que sejam pensados a partir da lógica da escola, refletindo sua prática através de métodos de ensino que possibilitem uma abordagem significativa no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Com esse estudo percebemos que é possível reconstruir e reinventar as aulas de EF com autoria, experimentando as possibilidades de encontrar possíveis soluções para os desafios de combate ao desinvestimento pedagógico na área, por meio da implementação de uma prática pedagógica reflexiva, tendo a EF cultural como proposta de ensino.

Baseados em todo processo desenvolvido nesse projeto, nas avaliações realizadas, nas rodas de conversa e nas observações das aulas, podemos concluir que esta proposta metodológica contribuiu de forma relevante para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, uma vez que estimulou sua participação ativa e efetiva, suscitando reflexões e significações a respeito do conteúdo trabalhado.

Os estudantes, que até então não reconheciam os elementos presentes em um jogo, construíram novos jogos e analisaram criticamente os jogos vivenciados, propondo alterações nas regras e/ou na dinâmica dos jogos para promover uma maior participação dos estudantes, integrar mais os jogadores, desenvolver estratégias de

deveres; perceber seus limites; estimular sua criatividade e autonomia, almejando um objetivo comum, que era o de praticar uma atividade atrativa e satisfatória para todos.

Os relatos dos estudantes durante todo o processo metodológico desenvolvido corroboram essa afirmação, uma vez que expressam, de forma satisfatória, seu aprendizado e desenvolvimento, fomentados através das práticas inovadoras nas aulas de EF. Os estudantes passaram a ter uma visão mais crítica a respeito de suas experiências corporais, sociais e cognitivas, no sentido de questionarem o motivo daquela ação, opinarem sobre e sugerirem modificações significativas em seu processo de ensino-aprendizagem.

A intervenção pedagógica desenvolvida neste estudo gerou, a partir de seus efeitos, as análises dos resultados presentes neste texto de dissertação e um *e-book* com o processo metodológico utilizado na pesquisa, além dos jogos criados pelos estudantes e as considerações sobre esse processo. O *e-book* está disponível na internet, através do *link* de acesso: <http://gg.gg/ojogonaeducacaofisicaescolar> .

Uma versão impressa também foi confeccionada e socializada com a comunidade escolar e sujeitos envolvidos na elaboração desta dissertação. Espero poder contribuir com a prática pedagógica nas aulas de EFE, apresentando esta proposta metodológica de participação ativa dos estudantes através da utilização do conteúdo “jogo”.

Durante as atividades e intervenções propostas neste projeto, buscamos estimular a participação ativa, criatividade, autonomia, desenvolvimento cognitivo, espírito de coletividade e cooperação por parte dos estudantes. Em relação aos objetivos propostos, entendemos que tivemos êxito pelo fato de compreendermos que os estudantes envolvidos alcançaram um desenvolvimento positivo e um aprendizado significativo durante a execução do projeto.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. Participação e avaliação em uma sociedade democrática multicultural. **Idéias**, São Paulo: FDE, n. 22, p. 35-44, 1994.
- ANDRÉ, M. H.; HASTIE, P.; ARAÚJO, R.F. O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.37, n.4, p. 323-332, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BENTO, J. O. Corpo e desporto: Reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, W. W. **Século XXI: A era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, p. 155-182, 2006.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 95)
- BRACHT, V. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o Futuro**, v. 21, n. 12, p. 14-20, 2011.
- _____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, F.E. (org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, ES: PROTEORIA, p. 67-79, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.
- BRICKMAN, N.; TAYLOR, L. **Aprendizagem Activa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, SP, v. 17, p. e019022, 2019.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, p. 13-37, 2008.

CASCO, P. **Tradição e criação de jogos**: reflexões e propostas para uma cultura lúdico corporal. São Paulo: Petrópolis, 2007.

CASTRO, J. M.; REGATTIER, M. **Interação Escola-Família**: Subsídios para práticas escolares. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos. 1ª edição – São Paulo, 2013.

_____. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHATEAU, JEAN. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: O que é e como praticá-lo**. 2007. Disponível em: <http://4pilares.net:text-cont/costa-protagonismo.htm> . Acessado em 18 junho 2021.

DAOLIO, J. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p. 40-42, 1996.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 127-140, v. 16, 2012.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 2019.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EMOJI. In.: Dicio, **Dicionário Online** de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em <https://www.dicio.com.br/emoji/>. Acesso em: 28 de out. de 2022.

ETO, J.; NEIRA, M. G. Em defesa de uma teoria pós-crítica de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 580-592, jul./set. 2017.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 1, n. 2, p. 33-42, 2013.

FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. **Educação física escolar e praxiologia motriz: compreendendo as práticas corporais**. Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, S. **Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança**. Campinas: Papyrus. 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, M. **A pedagogia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GALVÃO, Z. A. A construção do jogo na escola. **Motriz**, v. 2, n. 2, p. 106-109, 1996.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 148-173, 2012.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, v. 35(4), p. 65-71, 1995.

GONZÁLEZ, J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 130-148, 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan.-jul. 2001.

KHOURI, F. B. E.; FREIRE, E. S. A produção de conhecimento nas aulas de Educação Física: uma experiência com a construção de jogos cooperativos. In: FARIAS, U.S; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (org). **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar: indícios de mudanças**. v. 31. Curitiba: CRV, p. 85-100, 2017.

KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Editora, 1998.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

MALDONADO, D. T. **Professores e professoras de educação física progressistas do mundo, uni-vos!** v. 41. Curitiba: CRV, 2020.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. O jogo como manifestação da cultura corporal de movimento na Educação Física escolar: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**, [S.L.], v. 28, n. 48, p. 386-403, set. 2016.

_____. **Do “rolar a bola” à inovação pedagógica nas aulas de educação física: uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público.** Curitiba: CRV, 2017a.

_____. Uma nova tradição didático-pedagógica na educação física da escola pública brasileira. In: FARIAS, U.S; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (org). **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar: indícios de mudanças.** V. 31. Curitiba: CRV, p. 141-156, 2017b.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MAULDON, E; REDFERN, H. **Games teaching: A new approach for the primary school.** Londres, Reino Unido: Macdonald & Evans; 1969.

MELLO, A. S.; DAMASCENO, L. G. **Conhecimento e metodologia do ensino do jogo.** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

MELO, J. P. A Educação Física como componente curricular: seu lugar entre os saberes escolares. In: SCHNEIDER, O. *et al.* (org.). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes.** v. 2. São Cristóvão: Editora da UFS, p. 51-71, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

MINIONS. In: **Wikipédia:** a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Minions> Acesso em: 28 de out. 2022.

MOURA, D.L.; *et al.* **Dialogando sobre o ensino da educação física: jogo na escola.** Curitiba: CRV, 2021.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal.** São Paulo: Phorte, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação: A perspectiva educativa da associação criança.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

OPAS. Histórico da pandemia Covid-19. **Organização Pan-Americana da Saúde**. 2022. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 11 de ago. de 2022.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Vitória, 2020.

RETONDAR, J. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 23 (4), p. 64-73, 2003.

RODRIGUES, L. L.; BRACHT, V. As culturas da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, 2010.

ROSAMILHA, Nélon. **Psicologia do jogo e a aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SACRISTÁN, J. G. O que são os conteúdos de ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, p. 149-196, 2000.

SANTOS, J. C. **A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento**. 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, W. **Currículo e avaliação na Educação Física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005.

SCAGLIA, A. J.; *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: As competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 227-249, out/dez 2013.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



SOARES, C. L; *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, P. **A “descoberta guiada” como processo de transmissão das ideias de jogo para concretização do “jogar”**. 2006. 133 f. Monografia (Licenciatura) – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto, 2006.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: CONGRESSO REGIONAL SUDESTE DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 1999, Campinas. **Anais...** Campinas: Faculdade de Educação Física da Unicamp, p.29-31, 1999.

SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, F. E. (Org.) **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Espírito Santo: Proteoria, p. 81-92, 2001.

TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1985.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 09 julho 2021.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação - a observação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**; trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – RODA DE CONVERSA

Pontos a serem observados na roda de conversa com os estudantes:

- 1 – Quais os jogos citados pelos estudantes?
- 2 – Todos os alunos lembravam dos jogos citados?
- 3 – Havia estudantes novos na turma que não vivenciaram os jogos citados?
- 4 – Como os alunos fizeram os relatos dos jogos?
- 5 – Quais os tipos de jogos relatados (competitivos, cooperativos, etc)?
- 6 – Quais as diferenças e semelhanças detectadas pelos estudantes entre os jogos?
- 7 – Os alunos conseguiram relatar os objetivos dos jogos?
- 8 – Houve entendimento por parte dos alunos sobre como as regras interferem nos jogos?
- 9 – Como os alunos percebem a participação deles na execução dos jogos?
- 10 – Que importância os alunos dão aos jogos?
- 11 – Quais os jogos que eles mais gostaram de praticar? E qual acharam mais difícil?
- 12 – Como foi o envolvimento das turmas na roda de conversa?
- 13 – Houve estudante que não se manifestou?



APÊNDICE B - FORMULÁRIO PARA CRIAÇÃO DOS JOGOS

FORMULÁRIO PARA CRIAÇÃO DOS JOGOS

Nome dos Alunos: _____

Turma: _____

NOME DO JOGO: _____

GRUPO Nº _____

FAÇA O DESENHO DO SEU JOGO NESTE ESPAÇO TENTANDO DEMONSTRAR COMO ELE OCORRE

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



- MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O JOGO:

- COMO O JOGO OCORRE:

- QUEM VENCE O JOGO:

- O QUE NÃO É PERMITIDO:

APÊNDICE C - AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO REALIZADA PELOS ESTUDANTES

	PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEME EMEF PROFESSOR VERCENÍLIO DA SILVA PASCOAL	
	DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA	
NOME:		TURMA:

AVALIAÇÃO DO PROJETO DE CRIAÇÃO DE JOGOS

ESCREVA UM POUCO SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU DE MAIS LEGAL NO PROJETO DE CRIAÇÃO DE JOGOS.

FAÇA UM DESENHO DO MOMENTO MAIS MARCANTE, OU ESPECIAL PARA VOCÊ, OCORRIDO DURANTE O PROJETO.

Autoria da avaliação: Fernanda Silva dos Santos