



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**CAMPUS CUIABÁ – MATO GROSSO**

**JOESER ÁLVARES DA SILVA JÚNIOR**

**HIPERCUBO:** uma experiência pedagógica com o jogo na  
tematização da cultura corporal

**CUIABÁ – MATO GROSSO**  
**2023**

**Mestrado Profissional em  
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

JOESER ÁLVARES DA SILVA JÚNIOR



**HIPERCUBO: uma experiência pedagógica com o jogo na  
tematização da cultura corporal**

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

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Dr. Cléo Ferreira Gomes

CUIABÁ – MATO GROSSO  
2023



### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586h Silva Júnior, Joeser Álvares da.  
Hipercurso: [recurso eletrônico] : uma experiência pedagógica com o jogo na  
tematização da cultura corporal / Joeser Álvares da Silva Júnior. -- Dados  
eletrônicos (1 arquivo : 137 f., il. color., pdf). -- 2023.

Orientador: Cléo Ferreira Gomes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade  
de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Cuiabá,  
2023.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.  
Inclui bibliografia.

1. Jogos. 2. aprendizagem. 3. educação física. 4. material didático. 5. método  
de ensino. I. Gomes, Cléo Ferreira, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - PROEF

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: HIPERCUBO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM O JOGO NA TEMATIZAÇÃO DA CULTURA CORPORAL

AUTOR: MESTRANDO Joeser Álvares da Silva Junior

Dissertação defendida e aprovada em 11 de fevereiro de 2023.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Cléo Ferreira Gomes** (Presidente Banca/ Orientador)

**Profª Dra. Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani** (Membro Interno)

**Profª Dra. Renata Aparecida Carbone Mizusaki** (Membro Externo)

**Profª Dra. Ana Carrilho Romero Grunennvaldt** (Suplente)

**Profª Dra. Tânia Marta Costa Nhary** (Suplente)

Cuiabá, 11 de fevereiro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Renata Aparecida Carbone Mizusaki**, **Usuário Externo**, em 30/03/2023, às 14:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCIA CRISTINA RODRIGUES DA SILVA COFFANI**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 30/03/2023, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CLÉO FERREIRA GOMES**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 30/03/2023, às 19:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5674089** e o código CRC **17763F16**.

*“Não há homens mais inteligentes do que aqueles que são capazes de inventar jogos. É aí que o seu espírito se manifesta mais livremente.” (Leibniz)*

## AGRADECIMENTOS

*Ao ser subentendido nos vértices do ciberespaço, ao mistério da vida e da morte, à dúvida, à fé, às forças elementares da natureza, à ciência, enfim à alegria.*

*Sou grato à minha família: mãe, pai, padrasto, madrasta, irmãs, esposa e filhas.*

*Agradeço também aos meus raríssimos amigos, colegas de turma e trabalho, professores e orientadores da graduação e do mestrado e ainda aos meus caros alunos.*

*Agradeço à minha eterna professora de Língua Portuguesa Magda Hussein por corrigir a versão final deste trabalho com carinho e empenho.*

*Estendo meus sinceros agradecimentos à professora Dr<sup>a</sup> Ivete Aquino Freire por haver despertado em mim o interesse pela escrita científica e por ter dedicado parte do seu tempo para me ajudar a aparar algumas arestas desta dissertação.*

Nas relações com os outros aprendemos mais sobre nós mesmos. O isolamento às vezes é necessário, mas nenhum conhecimento subsiste sem afetividade. Mesmo que escolhamos não amar o outro, precisamos alimentar um certo amor pelo conhecimento. Assim fica mais fácil aceitar nossa própria ignorância.

O pensar é esse fogo invisível que nos consome em silêncio, as rodas espectrais engrenadas a nossa teia neural, alimentando-se de matéria orgânica enquanto embaralham os módulos de realidade que percebemos. O pensamento é esse caleidoscópio de incontáveis espelhos hiperdimensionais que se refletem uns nos outros, tecendo os nós entre as informações de dentro e de fora. Nosso único papel em meio a esse complexo é girar as peças e contemplar o novo, as permutações aleatórias das formas e das cores. Quando o nosso ciclo estiver perto do fim esqueceremos tudo o que progressivamente fomos ostentando e a natureza vencerá novamente, como sempre faz, pois ela é maior do que nós. Nosso mundo virtual, nosso acúmulo histórico de conhecimentos nunca foi e nunca será capaz de dominá-la, mas somente de imitá-la em alguns de seus aspectos, assim como se faz em uma caricatura de um macaco engraçado.

SILVA JÚNIOR, Joeser Álvares da. **HIPERCUBO**: uma experiência pedagógica com o jogo na tematização da cultura corporal. Orientador: Dr. Cléo Ferreira Gomes. Ano de depósito: 2023.137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Educação Física, Cuiabá, 2023.

## RESUMO

O presente estudo tensiona discussões acerca dos objetivos e conteúdos da Educação Física Escolar em uma perspectiva crítica e transformadora. Para fundamentar tais discussões recorreu-se a autores de renome no âmbito da Educação Física nacional, além disso investigou-se o jogo enquanto fenômeno em si e aplicado em contextos de ensino-aprendizagem. O objetivo principal da pesquisa consiste em compreender o uso dos jogos de aprendizagem como estratégia para ensinar sobre o “fazer corporal” nas aulas de Educação Física, em uma escola municipal de ensino fundamental de Ji-Paraná - Rondônia. Objetivos específicos: 1. Discutir a relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na Educação Física Escolar; 2. Analisar a gamificação como recurso didático auxiliar para o engajamento de estudantes em processos de ensino-aprendizagem; 3. Aplicar jogos de aprendizagem enquanto recursos didáticos para o ensino de conteúdos escolares; 4. Implementar um jogo de aprendizagem como estratégia didática para a tematização dos conteúdos da cultura corporal do movimento, em uma escola municipal de ensino fundamental de Ji-paraná, Rondônia. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se a observação sistemática, assistemática e a entrevista semiestruturada. O estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Menino Jesus, situada em Ji-Paraná/RO. Os sujeitos participantes foram os estudantes do 5º ano do ensino fundamental, do período vespertino. Os resultados indicam que: o jogo educativo Hiper cubo pode ser eficaz, a fim de fixar aprendizagens e suscitar experiências significativas, no entanto, ele é apenas uma ferramenta à disposição do professor. Na esfera infantil, os jogos têm como finalidade sua própria realização, logo, o educador que utiliza o jogo enquanto meio, atua em um universo de probabilidades, entretanto, ele pode criar um ambiente indutor, a fim de aumentar as chances de os estudantes aprenderem algo significativo. Entende-se, portanto que, para além da metodologia, deve-se estabelecer objetivos sólidos, que orientem as ações docentes em prol da formação integral dos educandos.

**Palavras-chave:** Jogo. Aprendizagem. Educação Física. Material Didático. Método de Ensino.

SILVA JÚNIOR, Joeser Álvares da. **HIPERCUBO**: uma experiência pedagógica com o jogo na tematização da cultura corporal. Orientador: Dr. Cléo Ferreira Gomes. Ano de depósito: 2023. 137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Educação Física, Cuiabá, 2023.

### **ABSTRACT**

The present study discusses the objectives and contents of Physical Education in schools from a critical and transformative perspective. To support these discussions, renowned authors in the field of national Physical Education were consulted, as well as the investigation of games as a phenomenon in themselves and applied in teaching and learning contexts. The main objective of the research is to understand the use of learning games as a strategy for teaching "bodily activity" in Physical Education classes in a municipal elementary school in Ji-Paraná - Rondônia. Specific objectives include: 1. Discuss the relationship between teaching to do and teaching about doing in Physical Education; 2. Analyze gamification as an auxiliary teaching resource for engaging students in teaching and learning processes; 3. Apply learning games as teaching resources for school subjects; 4. Implement a learning game as a didactic strategy for thematizing the contents of the body movement culture in a municipal elementary school in Ji-paraná, Rondônia. This research has a qualitative approach of the action research type. Systematic and unsystematic observation, as well as semi-structured interviews, were used as data collection instruments. The study was conducted at Menino Jesus Municipal School of Infant and Elementary Education, located in Ji-Paraná/RO. The participants were fifth-grade students in the afternoon period. The results indicate that the educational game Hypercube can be effective in fixing learning and eliciting meaningful experiences, but it is only a tool available to the teacher. In the children's sphere, games have their own purpose, so the educator who uses games as a means operates in a universe of probabilities. However, the teacher can create an inducing environment to increase the chances of students learning something meaningful. Therefore, it is understood that, beyond methodology, solid objectives should be established to guide teaching actions for the integral formation of students.

**Keywords:** Game. Learning. Physical Education. Didactic Material. Method of Teaching.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	As sete retóricas de Sutton-Smith (2017) .....	24
Quadro 2	As rubricas de Caillois (1990) .....	29
Quadro 3	Exercícios de fixação dos códigos.....	49
Quadro 4	Tecnomancia: algoritmo chave.....	56
Quadro 5	Síntese teórica e sequência didática para um primeiro contato....	57
Quadro 6	Categorias de observação sistemática.....	60
Quadro 7	1ª Observação assistemática do 5º ano C.....	65
Quadro 8	2ª Observação assistemática do 5º ano C.....	68
Quadro 9	Conhecimentos prático-reflexivos da 2ª observação participante.	68
Quadro 10	3ª Observação assistemática do 5º ano C.....	71
Quadro 11	Conhecimentos prático-reflexivos da 3ª observação participante.	72
Quadro 12	4ª Observação assistemática do 5º ano C.....	74
Quadro 13	Conhecimentos prático-reflexivos da 4ª observação participante.	74
Quadro 14	5ª Observação assistemática do 5º ano C.....	76
Quadro 15	Conhecimentos prático-reflexivos da 5ª observação participante.	76
Quadro 16	Roteiro da entrevista semiestruturada.....	77
Quadro 17	1ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano C.....	77
Quadro 18	2ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano C.....	79
Quadro 19	3ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano C.....	80
Quadro 20	4ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano C.....	80
Quadro 21	5ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano C.....	82
Quadro 22	1ª Observação assistemática do 5º ano B.....	84
Quadro 23	Conhecimentos prático-reflexivos da 1ª observação participante.	84
Quadro 24	2ª Observação assistemática do 5º ano B.....	87
Quadro 25	Conhecimentos prático-reflexivos da 2ª observação participante.	87
Quadro 26	3ª Observação assistemática do 5º ano B.....	89
Quadro 27	Conhecimentos prático-reflexivos da 3ª observação participante.	89
Quadro 28	4ª Observação assistemática do 5º ano B.....	91

Quadro 29	Conhecimentos prático-reflexivos da 4ª observação participante.	91
Quadro 30	1ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano B.....	91
Quadro 31	2ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano B.....	92
Quadro 32	3ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano B.....	94
Quadro 33	4ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano B.....	94
Quadro 34	5ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano B.....	95
Quadro 35	1ª Observação assistemática do 5º ano A.....	99
Quadro 36	Conhecimentos prático-reflexivos da 1ª observação participante.	99
Quadro 37	2ª Observação assistemática do 5º ano A.....	101
Quadro 38	Conhecimentos prático-reflexivos da 2ª observação participante	102
Quadro 39	3ª Observação assistemática do 5º ano A.....	103
Quadro 40	Conhecimentos prático-reflexivos da 3ª observação participante.	104
Quadro 41	4ª Observação assistemática do 5º ano A.....	105
Quadro 42	Conhecimentos prático-reflexivos da 4ª observação participante.	105
Quadro 43	1ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano A.....	106
Quadro 44	2ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano A.....	108
Quadro 45	3ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano A.....	108
Quadro 46	4ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano A.....	110
Quadro 47	5ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano A.....	111

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Peças 1 e 2 do Hiper cubo.....	43
Figura 2	Peças 3 e 4 do Hiper cubo.....	44
Figura 3	Peças 1, 2, 3, e 4 do Hiper cubo em sequência numérica.....	45
Figura 4	Camada externa de trapézios (Escamas).....	46
Figura 5	O elemento “encaixe” em uma peça qualquer.....	51
Figura 6	O elemento “Base” em uma peça qualquer.....	52
Figura 7	Ideomimese ou caos interpretativo.....	52
Figura 8	As 4 peças fundamentais.....	53
Figura 9	Distribuição de peças aleatórias com suas bases para baixo.....	54
Figura 10	Sistema geral de códigos divididos em 3 categorias de cor.....	56
Figura 11	Turma do 5º ano c na sala de movimento.....	62
Figura 12	Adesivos para premiação: Mjólnir, Jibóia e o Samurai.....	62
Figura 13	As 8 peças iniciais do jogo Hiper cubo.....	63
Figura 14	Grupo pesquisando palavras-chave nas peças.....	64
Figura 15	Resultados das pesquisas dos grupos no quadro negro.....	65
Figura 16	Realização do pique estátua no pátio.....	66
Figura 17	Estudantes desenhando na lousa digital.....	71
Figura 18	2º grupo de estudantes desenhando na lousa digital.....	72
Figura 19	Grupos de estudantes se organizando no pátio.....	74
Figura 20	Estudantes se organizando para jogar futebol.....	74
Figura 21	Recortes do quadro negro e das peças 2, 5 e 7 do Hiper cubo.....	79
Figura 22	8 grupos de estudantes organizados no pátio.....	84
Figura 23	Jogo de caça-palavras.....	85
Figura 24	Estudante pesquisando palavras-chave.....	86
Figura 25	Estudantes desenhando práticas corporais na lousa digital.....	87
Figura 26	Exibição das peças do Hiper cubo em <i>slides</i> .....	89
Figura 27	Organização da turma do 5º ano A em grupos.....	98
Figura 28	Atividade de caça-palavras com o 5º ano A.....	99

Figura 29	Estudantes do 5º ano A desenhando na lousa.....	101
Figura 30	Resultado da atividade na lousa digital.....	101
Figura 31	Exposição das peças do jogo na lousa digital.....	104

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>PROEF</b>	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
<b>EF</b>	Educação Física
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TALE</b>	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>18</b>
2.1 Do ensinar a fazer ao ensinar sobre o fazer.....	18
2.2 Brincadeira ou jogo?.....	23
2.3 Jogos educativos.....	29
2.4 Design instrucional e gamificação.....	32
<b>3. PERCURSO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>35</b>
3.1 Universo da pesquisa.....	35
3.2 Participantes.....	36
3.3 Materiais e métodos.....	36
3.4 Procedimentos para a coleta de dados.....	39
3.5 Procedimentos para a análise de dados.....	39
3.6 Aspectos éticos.....	40
<b>4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>41</b>
4.1 Hipercubo: estrutura, teoria e possibilidades iniciais.....	42
4.1.1 As formas fundamentais.....	51
4.1.2 Ideomimética: a luta entre a intuição e o entendimento.....	53
4.1.3 Categorias de cores e números.....	55
4.1.4 Tecnomancia aplicada à ideomimese.....	55
4.2 Contextualização da prática.....	58
4.3 Observação participante do 5º ano C.....	60
4.3.1 Entrevistas do 5º ano C.....	76
4.4 Observação participante do 5º ano B.....	82
4.4.1 Entrevistas do 5º ano B.....	91
4.5 Observação participante do 5º ano A.....	97
4.5.1 Entrevistas do 5º ano A.....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>

APÊNDICE A – Roteiros de observação.....	124
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	125
APÊNDICE C – Carta de apresentação da pesquisa.....	126
APÊNDICE D – Carta de anuência para autorização da pesquisa .....	128
APÊNDICE E – Solicitação para coleta de dados.....	130
APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	132
APÊNDICE G – Termo de assentimento livre e esclarecido.....	135
APÊNDICE H – Planejamentos semanais de Educação Física .....	137

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte das reflexões a respeito das dificuldades encontradas ao longo da minha carreira docente, atuando com anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após cursar a disciplina “Problemáticas da Educação Física” do Mestrado Profissional em Educação Física - PROEF, constatei que a conciliação do ensino das práticas com o ensino do saber sobre as práticas corporais era, ainda, um problema constante em minha prática pedagógica, o que me levou a optar pela temática a seguir: tematização da cultura corporal no ensino fundamental 1.

Desde o início da minha carreira docente, venho buscando maneiras de tematizar as práticas corporais de modo significativo para os meus alunos. No entanto, me deparei com desafios que tornaram esse processo demasiadamente exaustivo, esse fato me fez optar em diversos momentos a focar somente no ensino das práticas corporais, em uma dimensão procedimental.

Dentre os obstáculos mencionados, pontuarei a princípio, aqueles que têm relação direta com a cultura escolar em um âmbito geral. Logo após farei uma contextualização das minhas dificuldades enquanto profissional, em início de carreira, descrevendo em seguida, um pouco da minha busca por estratégias metodológicas para tematizar a cultura corporal do movimento no contexto escolar.

Os principais obstáculos que a meu ver influenciaram de modo negativo o meu interesse por tematizar com maior profundidade a cultura corporal foram: a concepção de Educação Física - EF, enquanto momento de recreação/lazer em contraste com a de componente curricular obrigatório; o caráter não reprovativo da EF; falta de conhecimento da gestão escolar com relação aos conteúdos da disciplina em tese; ausência do recreio escolar; tempo insuficiente de aula e de convivência semanal com os estudantes; a grande quantidade de turmas; a superlotação de turmas; e a falta de infraestrutura adequada às aulas de Educação Física.

No que diz respeito às dificuldades profissionais e pessoais vivenciadas em meu ambiente de trabalho, concluí que minhas principais frustrações estavam ligadas em grande medida, com a falta de maturidade profissional no trato com a realidade.

Diante das circunstâncias, ao me aprofundar nos estudos do PROEF e na troca de experiências com outros profissionais, com maior tempo de carreira (colegas de turma), pude me identificar como um profissional em início de carreira, que replicava

o modo de agir aprendido em sua formação inicial com pouco senso crítico, além disso, eu não tinha consciência da importância de avaliar os meus alunos e nem de como avaliá-los, principalmente aqueles que ainda não eram alfabetizados.

Em várias ocasiões tentei abordar conteúdos conceituais em sala, mas a decepção dos estudantes era nítida, quando a gente chega em sala, eles já estão cansados de copiar tarefa no quadro, além disso, há sempre aquela expectativa de sair de sala para esticar as pernas, por outro lado, ao optar por abordar conteúdos conceituais no espaço de EF; a inquietação permanecia, transformando-se em um desinteresse generalizado.

Logo, a partir das reflexões acerca dos caminhos didáticos percorridos ao longo de minha jornada profissional, bem como das dificuldades encontradas para integrar o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer em Educação Física Escolar é que definimos o problema de pesquisa a seguir: como tematizar a cultura corporal do movimento no ensino fundamental 1?

Como objetivo geral, optamos por: compreender o uso dos jogos de aprendizagem como estratégia para ensinar sobre o fazer corporal nas aulas de Educação Física, em uma escola municipal de ensino fundamental de Ji-Paraná, em Rondônia.

Vale ressaltar que, as investigações a respeito dos jogos desenvolvidas ao longo deste trabalho, não estão centradas no tratamento da unidade temática Jogos e Brincadeiras como conteúdo da EF preconizado pela BNCC, pretendemos abordar o jogo enquanto meio para se alcançar aprendizagens significativas; uma alternativa para tematizar as práticas corporais com enfoque na dimensão conceitual, porém sem prescindir das práticas corporais oriundas da referida unidade temática.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Do ensinar a fazer ao ensinar sobre o fazer

A concepção de cultura corporal do movimento, conforme Darido e Rangel (2019), emergiu a partir das reflexões a respeito de quais seriam os conteúdos específicos da Educação Física Escolar, que pudessem fundamentar o fazer pedagógico dos professores da área. Quanto a isso, Neira e Gramorelli (2017), comentam que a apropriação desse conceito pela Educação Física no Brasil, se deu primordialmente sob a influência das teorias críticas, sendo abordado primeiramente por Valter Bracht.

O sentido inicial cunhado para esta expressão relaciona-se, particularmente, com uma conjuntura sociopolítica caracterizada pela abertura democrática e mudança com relação à função da escola. Além disso, havia ainda, um movimento crescente dos teóricos da área, objetivando assim, a definição de novas atribuições sociais à Educação Física Escolar, contrapondo-se ao ensino tradicional deste componente curricular (NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

Destaca-se que:

A primeira menção em língua portuguesa ocorre na década de 1980. As mudanças sociais e educacionais daquele período revelaram o anacronismo que caracterizava o ensino da Educação Física, que extraía da biologia e da psicologia do desenvolvimento seus conceitos fundantes. Nessa visão, o movimento se apresentava como objeto de ensino neutro, isento de qualquer influência político-ideológica. Mediante um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de habilidades motoras e aperfeiçoamento dos domínios do comportamento, os conteúdos do componente exerciam mera função instrumental (NEIRA; GRAMORELLI, 2017, p.2).

Segundo Darido e Rangel (2019), as abordagens críticas defendem que os conteúdos escolhidos para as aulas de Educação Física Escolar devem proporcionar a leitura da realidade, a partir da perspectiva da classe trabalhadora.

Soares *et al.* (1992) foram os precursores dessas abordagens na década de 90, para eles: “A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (SOARES *et al.*, 1992, p. 41). Os conteúdos da Educação Física eram principalmente: o jogo, o esporte, a ginástica e a dança, admitindo-se o acréscimo de outras práticas.

Com presteza, o estudo desse conhecimento deveria culminar em uma apropriação da expressão corporal enquanto linguagem (SOARES *et al.*, 1992).

A partir de Soares *et al.* (1992), nota-se a transição gradual do paradigma da aptidão física para a cultura corporal do movimento, que se reflete hoje, em alguns dos principais documentos oficiais que tratam da Educação e da Educação Física em âmbito nacional, dentre eles destacamos a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os quais trataremos a seguir.

O parágrafo 3º do artigo 26 da LDB nº 9394/1996, diz que: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...] (BRASIL, 1996, p.19). Sendo facultativa em alguns casos específicos como possuir mais de 30 anos de idade, estar prestando serviço militar, cumprir jornada de trabalho de 6 horas ou superior, possuir alguma doença incapacitante e ter filhos (BRASIL, 1996). Observa-se neste marco legal um movimento de elevação do *status* da Educação Física Escolar no Brasil.

A Educação Física era considerada apenas uma atividade, os exercícios que ocorriam em seu interior eram meios para se alcançar alguma coisa: saúde, rendimento, um bom caráter etc., desse modo a principal preocupação dos professores da área limitava-se a um saber fazer, porém atualmente somos desafiados a produzir conhecimentos em relação a esse saber fazer (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2021).

Outro marco legal importante para a Educação Física Escolar brasileira, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme esse documento:

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem, que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. (BRASIL, 1997, p.24).

Com relação aos PCN percebe-se que integrar os estudantes à cultura corporal do movimento é um dos principais objetivos da Educação Física escolar. Vale notar que, o termo *integrar* pode ter aqui uma dupla significação: uma forma simplória de adaptar o aluno a determinadas culturas ou um processo mais complexo de integração

a elas por intermédio do pensamento reflexivo (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2021).

Na sequência dos documentos legais que nos dispomos a expor, trataremos a seguir da BNCC homologada em dezembro de 2017. A BNCC regulamenta os conhecimentos essenciais que os alunos da Educação Básica a nível público e privado precisam aprender no Brasil. Com relação à Educação Física Escolar, ela retoma a concepção de que o movimento humano deve ser sempre analisado a partir da dimensão cultural e que ao interpretá-lo devemos ir além dos seus aspectos objetivos e exteriores, apreendendo também suas subjetividades (BRASIL, 2017).

Essa linha de pensamento foi defendida por Soares *et al.* (1992), para eles os sujeitos ao se apropriarem da cultura corporal, se dispõem a perseguir certos fins como: diversão, arte, competição, estética, entre outros; ideias que estão enraizadas na consciência coletiva, representando um sentido objetivo da cultura corporal.

Porém, diante dessa dimensão objetiva, cada sujeito desenvolve significações peculiares que expressam seu lado subjetivo, relacionando os significados objetivos dados pela consciência coletiva, com sua própria visão de mundo, a partir da sua realidade e de suas aspirações pessoais (SOARES *et al.*, 1992).

A BNCC defende que a Educação Física enquanto componente curricular tem por objetivo principal: tematizar as práticas corporais em suas distintas formas de manifestação, elucidando os contextos sócio-históricos em que elas se produzem e são reproduzidas. Entende-se, portanto, que estas práticas são como textos culturais passíveis de leitura, interpretação e ressignificação, o que justifica a sua inserção atualmente no rol de componentes curriculares que compõem a área de linguagens na BNCC, ao lado de Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa (BRASIL, 2017).

As autoras Darido e Rangel (2019) compreendem a Educação Física enquanto prática pedagógica responsável por tematizar a cultura corporal do movimento, com enfoque nas práticas pedagógicas que ocorrem na Educação Básica.

Na concepção destas estudiosas:

[...] o objetivo principal da Educação Física escolar é introduzir e integrar os alunos na Cultura Corporal de Movimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando os cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o Jogo, o Esporte, a Dança, a Ginástica, a Luta e as práticas alternativas (DARIDO e RANGEL, 2019, p.34).

Para Darido (2020), a Educação Física escolar não deve priorizar apenas a realização das práticas corporais, ela precisa primeiramente garantir que os estudantes obtenham informações contextualizadas, assim como: “[...] que aprendam a ser e se relacionar com os colegas, numa perspectiva buscada pela escola cidadã.” (DARIDO, 2020, p.33). Entende-se, portanto, que essa mudança do objeto de estudo da Educação Física escolar culmina cada vez mais em uma concepção integradora entre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer em EF.

A BNCC por exemplo, enfatiza que durante as aulas:

[...] as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017, p. 214).

Um aspecto importante a ser destacado nesta concepção de Educação Física, trata-se do incentivo à autonomia e ao protagonismo do educando, no intuito de munir o futuro cidadão com um repertório de habilidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais que o capacite a usufruir da diversidade de práticas corporais transformando-as com consciência e criticidade.

Nessa senda, esta visão reafirma vários pressupostos já discutidos nos PCN a respeito do papel deste componente curricular para uma formação cultural voltada ao exercício pleno da cidadania (BRASIL, 1997).

Pode-se dizer que ao menos a nível de currículo oficial, a velha concepção de Educação Física de caráter meramente instrumental, finalmente foi suplantada por uma Educação Física de cunho pedagógico dotada de um viés crítico-emancipatório e de conteúdos próprios.

Neira, Nunes e Lima (2014) nos recordam que coexistem, ainda, distintas concepções de Educação Física: as que se voltam para o aprimoramento de habilidades nas dimensões motora, social, cognitiva e afetiva, aquelas que visam a aquisição de modelos padronizados de conduta e as que buscam desenvolver a aptidão física em prol da saúde, a fim de promover um estilo de vida fisicamente mais ativo.

Para estes autores, essas propostas de Educação Física: “[...] agregam os significados e sentidos pertencentes aos grupos dominantes e veiculam representações hegemônicas de mundo, reduzindo o espaço para a manifestação de outras concepções.” (NEIRA; NUNES; LIMA, 2014, p.7).

A consequência disso, é que as aulas de Educação Física tornam-se sistemas fechados, não havendo qualquer diálogo com a diversidade do patrimônio cultural da sociedade. Vale lembrar, que, essas concepções se articulam com um plano educacional pensado pela sociedade neoliberal, em que o comércio, a concorrência e a meritocracia são ideias basilares nos discursos (NEIRA; NUNES; LIMA, 2014).

Vago (2009) nos alerta que é preciso em primeiro lugar, reconhecer que a identidade da Educação Física deve estar atrelada à educação que se faz na escola. Se esta é por excelência a instituição responsável por transmitir a cultura humana aos estudantes, a Educação Física que se pratica em seu interior deve, portanto, assumir para si a responsabilidade de criar, ressignificar, promover, comunicar e vivenciar na prática essa cultura.

É importante destacar que, o desafio que se coloca constantemente para os professores de Educação Física, é principalmente superar a monocultura do esporte, que tanto empobrece a formação cultural dos estudantes. Tal empobrecimento produz um analfabetismo em diversas práticas corporais existentes no seio da cultura (VAGO, 2009).

Por outro lado, não se pode articular um projeto amplo de formação cultural para estes sujeitos, excluindo o esporte dos seus currículos. Portanto, é imperativo tratá-lo pedagogicamente, isso se aplica de igual modo a qualquer conteúdo que seja objeto de problematizações em um contexto escolar pautado por princípios democráticos e republicanos (VAGO, 2009).

Vago (2009) defende: “[...] um projeto de Educação Física como um dos tempos de realizar o humano direito a uma rica cultura de práticas corporais. Não como coisa dada. Mas como coisa conquistada e reconstruída” (VAGO, 2009, p.40). Tal projeto deve permitir que estes estudantes pratiquem essa cultura, sem qualquer tipo de exclusão, aliás, não existem argumentos que possam justificar a supressão das aulas de Educação Física (VAGO, 2009).

Além disso, Vago (2009) destaca a importância deste projeto de Educação Física em considerar com respeito a corporeidade formada por esses estudantes em suas trajetórias pessoais, no que diz:

[...] os sujeitos envolvidos (professores, crianças, adolescentes, jovens, adultos) possam colocar-se à disposição de si mesmos e de seus parceiros quando fruem, usufruem e recriam essas práticas na partilha da alegria. Reinventando-se a si mesmos. Reinventando a vida. (VAGO, 2009, p.40).

Deste modo, entende-se que a Educação Física é um lugar a mais para que se possa enriquecer essa experiência tipicamente humana denominada “cultura” (VAGO, 2009).

## 2.2 Brincadeira ou jogo?

Se um jogador de xadrez não é livre para decidir seu próximo lance, não é ele quem joga. Se uma criança não é livre para decidir se sua boneca deve dormir, de modo idêntico, não é ela quem brinca. A brincadeira aparece como um sistema de sucessão de decisões. Esse sistema se exprime através de um conjunto de regras, porque as decisões constroem um universo lúdico, partilhado ou partilhável com outros (BROUGÈRE, 2021, p.107).

Sutton-Smith (2017) aponta que em meados de 1800, no ocidente, estudiosos de várias áreas passaram a teorizar de modo supostamente sistemático e científico a respeito da brincadeira, deparando-se com grandes dificuldades para defini-la. Tais dificuldades emergem em parte da diversidade de brincadeiras existentes, além dos mais variados tipos de sujeitos brincantes.

Segundo este estudioso, embora ainda brinquemos e tenhamos memórias do ato de brincar, quando teorizamos sobre o assunto, falamos besteiras. É difícil chegar a um consenso sobre o tema, havendo uma multiplicidade de significados e interpretações (SUTTON-SMITH, 2017).

A partir dessas constatações Sutton-Smith (2017) procura desenvolver uma compreensão conciliadora para o campo dúbio, no qual se encontram as diversas teorias sobre a brincadeira, sugerindo que: “[...] parte do caos encontrado nessas teorias é resultado da falta de clareza sobre a **retórica cultural popular** que subjaz as várias teorias e termos da brincadeira” (SUTTON-SMITH, 2017, p.7, grifo nosso).

O termo *retórica* referido acima, representa para o autor:

[...] um discurso persuasivo ou uma narrativa implícita, intencionalmente ou não adotada pelos membros de uma afiliação particular para persuadir outros da veracidade de suas crenças e de como essas valem a pena (SUTTON-SMITH, 2017, p.8).

Pode-se dizer, portanto, que todo teórico é dirigido por suas inclinações pessoais, que se tornam em certa medida retóricas que os motivam. Em um contexto histórico eles trazem consigo certos padrões ideológicos e culturais que detêm grande influência sobre as suas investigações. Além disso eles também reproduzem retóricas de pressuposições e metodologias do meio acadêmico (SUTTON-SMITH, 2017).

Sutton-Smith (2017) identifica sete retóricas principais que nos orientam quanto à compreensão das ambiguidades da brincadeira, são elas: progresso, destino, poder, identidade, imaginário, self e frivolidade.

No quadro a seguir apresentaremos uma síntese das principais ideias associadas a elas:

**Quadro 1** – As sete retóricas de Sutton-Smith (2017).

<b>Progresso</b>	O animal e a criança se desenvolvem através da brincadeira, mas o adulto não. A brincadeira é útil na medida em que cumpre uma função adaptativa, o animal que brinca se prepara para a vida futura. Surgimento de classificações das brincadeiras de acordo com as fases do desenvolvimento infantil. Compartilha o individualismo com as retóricas do self e do imaginário.
<b>Destino</b>	Se contrapõe a retórica do progresso. Nega o trabalho. Relaciona o fascínio dos homens pelos jogos de azar ao próprio funcionamento do cosmos e da vida em geral. Os seres humanos não têm controle da própria vida. É considerada inadequada no contexto das crianças. O jogo de apostas é o monstro das brincadeiras adultas.
<b>Poder</b>	Trata da brincadeira dos adultos legitimadas principalmente através dos esportes e competições. O jogo está intimamente ligado a competição. As competições são disputas de poder. A criança se empodera através do brincar. Socialização para a guerra. Volta-se para o coletivo.
<b>Identidade</b>	A brincadeira como forma de união entre pessoas de uma mesma comunidade (ex: festivais e desfiles). A apropriação dos festivais populares pelo poder político para fins de manipulação ideológica. Ligação íntima com a retórica do poder, compartilhando a ideia de coletividade com ela.
<b>Imaginário</b>	Envolve os artistas em geral, reúne a arte e a brincadeira enquanto formas livres de expressão, suscita a fantasia. Apresenta a imaginação enquanto brincadeira. Idealização da brincadeira. Relaciona-se ao surgimento do movimento romântico e a sua ideia central é a imaginação, no entanto também compartilha a ideia de liberdade com a retórica do Self.
<b>Self</b>	A brincadeira a partir do olhar subjetivo dos seus participantes. A brincadeira enquanto estado mental, um modo de ser e de enxergar o mundo. Suscita a ideia de que a brincadeira não pode ser definida extrinsecamente. É uma retórica que prefere estudar o indivíduo ao invés do grupo. Relaciona-se também com o movimento romântico e com a retórica do imaginário, no entanto a ideia central que a representa é a liberdade.
<b>Frivolidade</b>	Impõe a ética do trabalho e da religião que, por sua vez, procuram desvalorizar os significados da brincadeira, associando a ela as ideias de perda de tempo e preguiça. Oposição entre trabalho e brincadeira. O trabalho é algo sério, produtivo e obrigatório

e a brincadeira é o seu oposto, é divertida, improdutiva e opcional. Esta retórica é a antítese de todas as retóricas acima.
--

Fonte: elaboração própria. Fonte: Sutton-Smith (2017).

Para Sutton-Smith (2017): “Biólogos, psicólogos, educadores e sociólogos, por exemplo, tendem a se concentrar em como a brincadeira é benéfica ou contribui para o crescimento, para o desenvolvimento e para a socialização” (SUTTON-SMITH, 2017, p.7). Esse foco de interesses conforme o autor se encontra sob a égide da retórica do progresso, anunciada a pouco no quadro anterior.

Sutton-Smith (2017) apresenta, ainda, um apanhado geral a respeito das principais características das abordagens da brincadeira de acordo com outras áreas da ciência, segundo ele:

Os teóricos da comunicação nos dizem que a brincadeira é uma forma de metacomunicação que precedeu em muito a linguagem na evolução porque ela é encontrada também nos animais. Sociólogos dizem que a brincadeira é um sistema social imperial [...] Matemáticos se concentram em jogos de guerra e jogos de azar [...] Antropólogos buscam as relações entre ritual e brincadeira como são encontradas em costumes e festivais, enquanto folcloristas acrescentam um interesse nas tradições de brincadeiras e jogos. A arte e a literatura, por contraste, têm um interesse particular pela brincadeira como estímulo para a criatividade (SUTTON-SMITH, 2017, p.8).

Nota-se, portanto, uma diversidade de concepções e de focos de estudo para o fenômeno “brincadeira”, cada uma influenciada pelo contexto acadêmico, no qual se inserem os seus estudiosos.

Além do caráter ambíguo da brincadeira enquanto fenômeno em si, também é comum encontrarmos diversos termos como jogo, brincadeira, lúdico e atividade lúdica referidos como sinônimos, tanto na cultura popular quanto na concepção de autores que se dedicaram a estudar de modo sistemático esse campo teórico.

A respeito das diversas formas de se expressar a noção de jogo na linguagem Huizinga (2000) considera que:

Ao falarmos do jogo como algo que todos conhecem e ao procurarmos analisar ou definir a idéia que essa palavra exprime, precisamos ter sempre presente que essa noção é definida e talvez até limitada pela palavra que usamos para exprimi-la. Nem a palavra nem a noção tiveram origem num pensamento lógico ou científico, e sim na linguagem criadora, isto é, em inúmeras línguas, pois esse ato de "concepção" foi efetuado por mais do que uma vez (HUIZINGA, 2000, p.24).

Difícilmente encontraremos em uma diversidade tão vasta de línguas, uma ideia central ou um mesmo termo que pudesse expressar o sentido fundamental de jogo. Quando se considera conceitos como "pé" e "mão", percebe-se que cada língua tem palavras bem definidas para esses termos. Por conseguinte, é possível constatar que esta questão é mais complexa do que se imagina. (HUIZINGA, 2000).

O trecho a seguir denota essa multiplicidade de termos utilizados na obra de Huizinga para se referir ao mesmo fenômeno:

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens (HUIZINGA, 2000, p. 4, grifo nosso).

Para este teórico a realidade do jogo se encontra além da vida humana, não havendo qualquer base racional que justifique a sua existência, caso contrário ele se limitaria apenas a experiência humana (HUIZINGA, 2000).

Huizinga (2000) salienta que “[...] mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico” (HUIZINGA, 2000, p.4). Aqui o autor atribui ao jogo uma função significativa, assegurando que existe algo no jogo que se mostra capaz de transcender as necessidades vitais, dotando a ação de um sentido (HUIZINGA, 2000).

O jogo segundo ele pode ser definido como:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados 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 de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana" (HUIZINGA, 2000, p.24).

Sobre os aspectos formais do jogo, Huizinga (2000) complementa que:

[...] todos os observadores dão grande ênfase ao fato de ser ele *desinteressado*. Visto que não pertence à vida "comum", ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, interrompe este mecanismo (HUIZINGA, 2000, p. 9).

Ademais, o jogo é capaz de enriquecer a vida cotidiana, como uma espécie de adorno. Gradualmente ele se torna uma necessidade tanto para o indivíduo quanto

para a sociedade, assumindo para o primeiro uma função vital e para a última uma função cultural. (HUIZINGA, 2000).

Ao analisar as contribuições de Huizinga a respeito do jogo, Caillois (1990) afirma que: “[...] é indiscutível que o jogo deve ser definido como uma atividade livre voluntária, fonte de alegria e divertimento. Um jogo em que fossemos forçados a participar, deixaria imediatamente de ser jogo” (CAILLOIS, 1990, p. 26).

Para o autor, se o jogo se tornasse obrigatório ou fosse até recomendado, ele perderia um dos seus principais elementos que o caracterizam, a saber: “[...] o fato de o jogador a ele se entregar espontaneamente, de livre vontade e por exclusivo prazer [...]” (CAILLOIS, 1990, p.26). Portanto outra característica essencial do jogo é essa liberdade para abandonarmos o mesmo a qualquer momento, optando por outras formas de ócio, incluindo atividades mais produtivas (CAILLOIS, 1990).

Caillois (1990) reconhece o mérito de Huizinga em haver ampliado o entendimento a respeito das diversas características fundamentais do jogo, porém pontua que: “Sua obra não é um estudo dos jogos, mas uma pesquisa sobre a fecundidade do espírito do jogo no campo da cultura, e mais precisamente do espírito que preside à determinada espécie de jogos: os jogos de competição regrada” (CAILLOIS, 1990, p.34).

Vale ressaltar que, Huizinga tem primazia ao elucidar as relações entre o segredo/mistério e o jogo, entretanto entende-se que essa afinidade não poderia pesar em uma definição de jogo, afinal este é na maioria dos casos, espalhafatoso (CAILLOIS, 1990).

Entende-se, portanto, que:

Tudo o que é, naturalmente, mistério ou simulacro está próximo do jogo. Mas é também preciso que a componente de ficção e de divertimento prevaleça, isto é, que o mistério não seja venerado e que o simulacro não seja início ou sinal de metamorfose e de possessão (CAILLOIS, 1990, p.24).

Em sua crítica, Caillois (1990) acrescenta que, Huizinga exclui de modo intencional a caracterização e a categorização dos jogos, como se todo e qualquer jogo atendesse a necessidades comuns e expressasse de modo imparcial as mesmas disposições psíquicas.

Ele comenta também que os jogos de azar ou jogos por dinheiro, não ocupam um lugar de relevância na obra de Huizinga:

[...] a parte da definição de Huizinga que apresenta o jogo como uma acção destituída de qualquer interesse material excluí pura e simplesmente as apostas e os jogos de azar, ou seja, por exemplo, as casas de jogo, os casinos, os hipódromos, as lotarias que, para o bem ou para o mal, ocupam precisamente uma parte importante na economia e na vida quotidiana de vários povos, sob formas, é certo, infinitamente diversas, mas em que a constância da relação azar e lucro é assaz impressionante (CAILLOIS, 1990, p.24-25).

Esse posicionamento parcial é em certa medida justificável, porém tem suas consequências. Entende-se que é mais fácil tratar da riqueza cultural dos jogos competitivos em comparação com os jogos de azar. Apesar disso, não se pode afirmar que essas modalidades de jogos tenham menor relevância, mesmo que as consideremos degradantes (CAILLOIS, 1990).

Convém acrescentar, que essa falta de atenção devida aos jogos de azar se reflete em uma conceitualização de jogo que ignora a existência de interesses econômicos. Portanto é lícito pontuar que, em certas formas de manifestação, o jogo está destinado a gerar lucros ou a ruína em uma outra extremidade (CAILLOIS, 1990).

Caillois (1990) defende que o jogo pode ser definido enquanto atividade:

**1. - livre:** uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre; **2.- delimitada:** circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos; **3. - incerta:** já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente [...] **4. - improdutiva:** porque não gera bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; [...] **5. - regulamentada:** sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta; **6. - fictícia:** acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal (CAILLOIS,1990, p.29-30, grifo nosso).

Entende-se, pois, que as qualidades referidas são meramente formais e não podem arbitrar sobre o conteúdo do jogo. Porém, nota-se que, as duas últimas - regulamento e fantasia - aparentam excluir-se mutuamente. Isso evidencia que o caráter peculiar dos elementos que pretendem explicar suscita uma certa necessidade de classificação quase que obrigatória dos jogos (CAILLOIS, 1990).

Dessa forma, tal separação não deve considerar certos traços que: “[...] os opõem no seu conjunto à restante realidade, mas as que os distribuem em grupos de uma originalidade decididamente incontestável (CAILLOIS, 1990, p.30).

Ao pensar nas diversas formas de classificação dos jogos, Callois (1990) sugere uma disposição a partir das principais emoções que eles despertam em seus jogadores, definindo, portanto, 4 rubricas principais: competição (agôn), sorte (alea), simulacro (mimicry) e vertigem (ilinx).

No quadro a seguir, destacaremos as principais características dessas classes de jogos:

**Quadro 2** - As 4 rubricas de Caillois (1990).

<b>Agôn</b> Competição	Jogos competitivos em que a igualdade de oportunidades é dada de forma artificial. Os competidores se defrontam em condições ideais, estas por sua vez tendem a validar os resultados, conferindo a vitória indubitável ao vencedor. Suscita o esforço e o mérito pessoal, a constância, o treino e o auto sacrifício.
<b>Alea</b> Sorte	Jogos de azar ou sorte, em que o jogador abandona as suas decisões nas mãos do destino. <i>Alea</i> nega o trabalho e zomba do mérito. Diante do cego veredito da sorte, as superioridades naturais e adquiridas são eliminadas, aqui todos os homens são iguais.
<b>Ilinx</b> Vertigem	Jogos que têm por finalidade a busca pela vertigem, a perturbação da consciência de modo súbito. Essa vertigem de ordem física pode associar-se ainda, com uma vertigem de ordem moral, que traduz um certo desejo reprimido pela destruição e pela desordem.
<b>Mimicry</b> Simulacro	Jogos de mímica e disfarce. Essa classe de jogos remete ao prazer que as pessoas sentem em se transformar no outro ou de encarnar um personagem. Suscita a ideia do mimetismo de determinados insetos. <i>Mimicry</i> é criatividade e invenção constante.

Fonte: elaboração própria. Fonte: Caillois (1990).

Após o estudo do jogo enquanto fenômeno em si, dedicaremos o subcapítulo a seguir aos jogos educativos, nesse campo temático, o ensino se apropria do jogo enquanto meio para gerar aprendizagens, tratando-o em uma perspectiva instrumental.

### 2.3 Jogos educativos

Nada é mais revolucionário em educação que o mantra da Escola Nova, que arrepiou os defensores da escola tradicional: "o aluno é o sujeito da educação" (e não os pais ou o professor!). Não existe nisso um anseio velado de ludicidade? (CAMARGO, 2020, p.14).

Considerando-se a obrigatoriedade do ensino para as crianças em relação à presente temática, Macedo, Petty e Passos (2007) pontuam que a escola sem caráter lúdico não tem forças para cativar seus estudantes, pois estes ainda não têm maturidade mental suficiente para compreender que estar na escola lhes trará benefícios em um futuro distante.

Para eles:

As crianças vivem seu momento. Daí o interesse despertado por certas atividades, como jogos e brincadeiras. Nessas atividades, o que vale é o prazer, é o desafio do momento. Depois, serão outros jogos e outras brincadeiras, mas isso não interessa no momento. O que vale é o prazer funcional, a alegria, que muitas vezes também é sofrimento, de exercitar um certo domínio, de testar uma certa habilidade, de transpor um obstáculo ou de vencer um desafio (MACEDO, PETTY, PASSOS, 2007).

Valorizar o lúdico nos processos de ensino-aprendizagem implica dentre outras coisas, em tratá-lo sob o ponto de vista dos estudantes, porém no âmbito dos jogos e brincadeiras, as atividades não são meios para alcançar determinados fins, são fins em si mesmos, logo, não faz sentido a partir do olhar da criança, jogar ou brincar para ser mais inteligente, ter sucesso na vida adulta ou até mesmo aprender conteúdos escolares (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2007).

A utilização do jogo em processos de ensino-aprendizagem torna-se essencialmente um meio para realizar metas educacionais. O jogo entendido como atividade livre, que tem por fim sua própria realização, no qual o estudante se engaja e permanece apenas pelo prazer de jogar, não é visto com bons olhos no ambiente escolar (KISHIMOTO, 2011).

Essas e tantas outras reflexões têm movimentado o debate em torno da incorporação do jogo pela instituição escolar, em especial no que diz respeito ao jogo educativo (KISHIMOTO, 2011).

Para Kishimoto (2011), o caráter contraditório do jogo educativo subsiste na conexão entre os termos jogo e educação: “O jogo, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos.” (KISHIMOTO, 2011, p.19).

Macedo, Petty e Passos (2007) esclarecem que:

Joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes frustrante e sofrido, por exemplo, quando se perde uma partida ou não se consegue uma certa realização (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2007, p.17).

Vale notar que, na esfera do brincar e do jogar, as crianças se comportam de modo sério, apresentando altos níveis de concentração e atenção, além disso elas são capazes de se envolver e sustentar seu interesse por essas atividades sem se perder em meio a conversas paralelas (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2007).

Brougère (2021) entende que a brincadeira: “[...] aparentemente é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção” (BROUGÈRE, 2021, p.110). Porém todas essas coisas se dão segundo o tempo da criança e possuem um caráter imprevisível e casual (BROUGÈRE, 2021).

Para Gomes (2020): “Se por um lado os alunos enxergam uma necessidade de brincar, por outro, os professores enxergam como uma oportunidade no uso, seja pela plasticidade, leveza ou alacridade que essas atividades promovem (GOMES, 2020, p.1243).

Sabe-se que há um consenso a respeito da excelência do uso dos jogos no exercício do magistério e se contrapor a esse pressuposto é demasiadamente ultrapassado, independente de se ter ou não qualquer garantia de sucesso (GOMES, 2020).

Brougère (2021) nos convida a perceber a ambiguidade da brincadeira por outro ângulo: “[...] em certas ocasiões ela pode tornar-se lugar de conformismo, de adaptação à cultura, tal como a cultura existe. Nada garante que a inovação, a abertura, tenham sempre um papel importante” (BROUGÈRE, 2021, p.110). Logo, existem princípios educacionais que não podem se satisfazer com a brincadeira.

Brougère (2021) pontua que:

Não se pode confiar na brincadeira, mas não se pode evitar um convite para a brincadeira. Não temos nenhuma certeza quanto ao valor final da brincadeira, mas certas aprendizagens essenciais parecem ganhar com o desenvolvimento da brincadeira. Estamos diante de um paradoxo que explica bem as reações, quer elas sejam favoráveis ou desfavoráveis à utilização da brincadeira. Então, o que pode fazer o educador? (BROUGÈRE, 2021, p.110-111).

De um lado Kishimoto (2011) defende que o uso efetivo dos jogos educativos, depende do equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa, caso contrário haverá a ocorrência de duas possibilidades: ou o jogo se transforma em puro entretenimento ou tem-se apenas o ensino, findando o caráter divertido da experiência lúdica (KISHIMOTO, 2011).

Brougère (2021) compreende a brincadeira como um embate com uma determinada cultura, afinal nenhuma criança brinca em uma ilha isolada, para o autor: “Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite,

justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado” (BROUGÉRE, 2021, p.111).

É aí que professor pode intervir, construindo um ambiente indutor que seja capaz de suscitar a brincadeira de acordo com os objetivos e resultados que anseia (BROUGÉRE, 2021).

## 2.4 Design instrucional e gamificação

Como o presente estudo se propõe a criar um jogo educativo, sobretudo para tematizar os conteúdos da Educação Física, entendemos que certos princípios da gamificação podem subsidiar suas etapas de desenvolvimento, nos auxiliando na previsão e resolução de eventuais problemas que possam emergir durante a sua execução prática, em nossa realidade escolar.

A gamificação ou *gamification* é um campo de estudos emergente que nos orienta de modo sistemático no desenvolvimento de jogos de aprendizagem mais atrativos, pois estabelece relações com os *games* digitais modernos, sem, no entanto, se restringir aos mesmos.

Segundo Alves (2015), basear-se em *games* supõe o desenvolvimento de um sistema: “[...] no qual aprendizes, jogadores ou consumidores se engajarão em um desafio abstrato, definido por regras claras, interagindo e aceitando feedback com o alcance de resultados quantificáveis e com a presença de reações emocionais.” (ALVES, 2015, p.43).

Em geral, o uso de emblemas ou pontuações em salas de aula, a fim de motivar os estudantes é algo rotineiro. Porém, quando se quer projetar um jogo de aprendizagem é preciso manter diversas opções em aberto, com relação aos custos, até mesmo um jogo de cartas comum pode se tornar um meio eficaz para se atingir metas de aprendizagem (BOLLER e KAPP, 2018).

Para Boller e Kapp (2018), a criação de jogos instrucionais não é um processo simples, pois:

Existem muitos elementos cruciais num jogo desse tipo que normalmente não são incluídos num jogo de entretenimento. Além disso, pelo fato de o foco ser o aprendizado, o processo de design deverá se concentrar sempre nos elementos que irão promover a aprendizagem, mas ainda contar com elementos de jogos de entretenimento para tornar a experiência válida e motivadora para o aluno (BOLLER e KAPP, 2018, p.49, grifo nosso).

Boller e Kapp (2018) esclarecem que a gamificação consiste em utilizar elementos de jogos em situações de aprendizagem, mais especificamente seria aplicar partes de um jogo no *design* instrucional, sem a necessidade de se desenvolver um jogo completo.

Observa-se que: “A gamificação é eficaz quando se quer que o indivíduo se mantenha envolvido com o conteúdo ou com a experiência por um longo período” (BOLLER; KAPP, 2018, p.46). Por outro lado, Murr e Ferrari (2020) referem-se à gamificação como um processo que se utiliza da aparência estética, do arcabouço e das formas de pensar contidas nos *games*, objetivando, dessa forma, potencializar ações em contextos de aprendizagem e de resolução de problemas.

Segundo Alves (2015):

A resolução de problemas se intensifica por meio dos games por sua natureza cooperativa e por vezes competitiva. Aceitamos as regras do jogo, sabemos qual é a meta, concordamos em jogar com pessoas diferentes para alcançarmos os objetivos e aceitamos feedback corretivo para o alcance do resultado desejado. Some a isso os aspectos do desafio e o prazer de participar da construção de algo de maneira voluntária e você terá um grande volume de problemas resolvidos com muito mais inovação e eficácia (ALVES, 2015, p.44).

Para Murr e Ferrari (2020), os elementos de jogos mais utilizados no âmbito da gamificação são os: “[...] pontos, níveis, *rankings*, desafios, missões, medalhas, conquistas, integração, *loops* de engajamento, personalização, *feedback*, regras, narrativa, entre outros.” (MURR; FERRARI, 2020, p.9). Que não fornecem, aliás, qualquer garantia de sucesso no processo de ensino-aprendizagem, aliás, existem diversos estudos apontando que a gamificação mal aplicada pode exacerbar a competitividade afetando negativamente os processos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos (MURR e FERRARI, 2020).

Quando se fala em mecânica de jogos há uma impressão de que: “[...] pontos, níveis, fases, distintivos e placares são suficientes para transformar um treinamento cansativo em uma atividade atraente. Fuja desta armadilha.” (ALVES, 2015, p.43). Esses elementos são essenciais para se desenvolver um sistema gamificado, no entanto, não garantem o êxito com relação ao seu *design*, ou seja, são apenas parte de uma totalidade maior (ALVES, 2015).

Alves (2015) comenta ainda que:

Um dos aspectos do jogo que o torna engajador é a presença do feedback constante. À medida que o jogador avança, ele sabe por meio de instrumentos como pontuação, mudança de fase ou reconhecimento, se está indo bem e o quão próximo ou distante está do resultado desejado. Esta clareza faz com que os jogadores utilizem o feedback para reproduzir um passo ou corrigir o rumo quando necessário (ALVES, 2015, p.38).

Portanto, além da diversão e do prazer, outra palavra-chave essencial para a gamificação é o “engajamento”. Este é o objetivo explícito de um sistema gamificado, tendo em vista os processos de aprendizagem que se dão no mundo contemporâneo, em que orientadores, professores e palestrantes concorrem com a tecnologia para cativar a atenção de seus aprendizes (ALVES, 2015).

### 3 PERCURSO INVESTIGATIVO

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa está atrelada ao campo das ciências sociais e busca responder questionamentos específicos, ocupando-se com um aspecto da realidade que: “[...] não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 1994, p. 21).

Para Thiollent (2011) a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa social baseada em dados empíricos, que deve ser construída e efetivada em uma relação próxima com determinada ação ou com um problema coletivo a ser resolvido, investigadores e participantes da circunstância dada ou da situação-problema procuram se envolver cooperativamente ou de maneira participativa.

Ainda com relação a esse tipo de pesquisa, o autor esclarece que:

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer" (THIOLLENT, 2011 p.22).

Entende-se, portanto, que não basta apenas coletar informações ou produzir relatórios para serem arquivados, nesse tipo de pesquisa os investigadores devem se envolver de modo ativo nas observações dos fatos de sua própria realidade (THIOLLENT, 2011).

#### 3.1 Universo da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na cidade Ji-Paraná, localizada na porção centro-Leste do Estado, na microrregião de Ji-Paraná e na mesorregião do Leste de Rondônia, a 373 quilômetros da Capital, Porto Velho. Sua população, conforme estimativas do IBGE de 2021, era de 131.026 habitantes, sendo o segundo mais populoso do Estado e o décimo sexto mais populoso da Região Norte do Brasil (JI-PARANÁ, 2022).

A cidade de Ji-Paraná já foi denominada sucessivamente Vila Urupá, Presidente Penna e Vila de Rondônia. Em 11 de outubro de 1977, o presidente Ernesto Geisel concedeu emancipação política à Vila de Rondônia através da Lei nº 6.448, que

deu autonomia ao município, transformando-o na atual Ji-Paraná. A instalação aconteceu no mesmo ano, no dia 22 de novembro, pertencendo o município ainda, porém à Comarca de Porto Velho, até o dia 29 de fevereiro de 1980, quando, através da Lei nº 6.750, de 10 de dezembro de 1979, deu-se a instalação do município de Ji-Paraná (JI-PARANÁ, 2022).

A escola elencada para este estudo está inserida no âmbito da rede municipal de ensino e está localizada em uma região periférica de Ji-Paraná. A justificativa dessa escolha se deve ao fato de que o autor da presente pesquisa atua nesse local como professor de Educação Física. Atualmente esta instituição atua com o Ensino Fundamental I e possui 351 alunos distribuídos em dois turnos (matutino e vespertino).

### 3.2 Participantes

Tendo em vista os objetivos propostos, a presente pesquisa teve como sujeitos participantes 7 estudantes do 5º ano da escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Menino Jesus.

### 3.3 Materiais e Métodos

Os instrumentos de coleta de dados escolhidos para este estudo foram: entrevista semiestruturada, observação sistemática e assistemática. Para o desenvolvimento das categorias de observação sistemática adaptamos os instrumentos de coletas de dados de Matos (2020).

As referidas categorias foram: organização inicial da aula; materiais pedagógicos utilizados; objetivos e conteúdos da aula; nível de engajamento dos estudantes em relação a proposta pedagógica; problemas/conflitos surgidos durante a aula; avaliação geral sobre o desenvolvimento da aula; destaque das aprendizagens significativas a partir do diálogo com os estudantes ao final da aula (MATOS, 2020).

Segundo Gil (1999) a observação sistemática geralmente é empregada em estudos que visam a descrição minuciosa de fenômenos ou a testagem de conjecturas. Logo, no âmbito dessas modalidades de pesquisa, o pesquisador deve compreender as características do coletivo de pessoas (comunidade, grupo) que serão mais

representativos para se chegar aos objetivos propostos, portanto deve-se elaborar antecipadamente um roteiro de observação.

A respeito desse plano de observação, Gil (1999) esclarece alguns pontos importantes, para ele:

[...] na observação sistemática o pesquisador, antes da coleta de dados, elabora um plano específico para a organização e o registro das informações. Isto implica estabelecer, antecipadamente as categorias necessárias à análise da situação. Para que as categorias sejam estabelecidas adequadamente, é conveniente a realização de estudos exploratórios, ou mesmo de estudos especialmente dirigidos à construção de instrumentos para registro de dados. Por exemplo, para observar situações de grupo (GIL, 1999, p.114-115).

Para Lakatos e Marconi (2003), a observação sistemática também é denominada de: estruturada, planejada e controlada. Essa modalidade de observação se serve de instrumentos para coletar dados e observar fenômenos.

As autoras relatam que esse tipo de observação:

Realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos. Todavia, as normas não devem ser padronizadas nem rígidas demais, pois tanto as situações quanto os objetos e objetivos da investigação podem ser muito diferentes. Deve ser planejada com cuidado e sistematizada. Na observação sistemática, o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe. Vários instrumentos podem ser utilizados na observação sistemática: quadros, anotações, escalas, dispositivos mecânicos etc (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.192).

Ainda no contexto das modalidades de observação, Lakatos e Markoni (2003) salientam que a observação assistemática também é conhecida como observação espontânea, informal ou acidental, nela o pesquisador procura registrar os fatos da realidade de modo mais livre, sem qualquer plano de controle previamente definido.

Os autores orientam que:

O êxito da utilização dessa técnica vai depender do observador, de estar ele atento aos fenômenos que ocorrem no mundo que o cerca, de sua perspicácia, discernimento, preparo e treino, além de ter uma atitude de prontidão. Muitas vezes, há uma única oportunidade para estudar certo fenômeno; outras vezes, essas ocasiões são raras. Todavia, a observação não estruturada pode apresentar perigos: quando o pesquisador pensa que sabe mais do que o realmente presenciado ou quando se deixa envolver emocionalmente. A fidelidade, no registro dos dados, é fator importantíssimo na pesquisa científica (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.192).

Com relação à entrevista, Gil (1999) a conceitua como: “[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 1999, p.117). Logo, ela é também um modo de interagir socialmente, ou melhor, uma espécie de conversa assimétrica em que uma das partes visa a coleta de informações enquanto a outra se dispõe a fornecer as mesmas (GIL, 1999).

Conforme o autor:

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para o diagnóstico e orientação (GIL, 1999, p.117).

Diversos estudiosos se referem à entrevista como: “[...] a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia” (GIL, 1999, p.117). Por seu caráter flexível, ela tem sido utilizada como técnica basilar em pesquisas nas mais diversas áreas, além desse fato, pode-se dizer que muitos dos avanços obtidos no âmbito das ciências sociais há algumas décadas estão relacionados a sua utilização (GIL, 1999).

Segundo Minayo (1994), a entrevista é uma fonte de informações da qual podemos obter dois tipos de dados: os primários e os secundários. Os dados secundários são aqueles que o investigador também poderia encontrar em outras fontes (censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos, dentre outros). Os dados primários por sua vez, são o foco das pesquisas qualitativas e consistem em informações construídas de modo direto através da conversa a pessoa entrevistada, fruto das reflexões do indivíduo a respeito da realidade na qual está inserido.

A autora comenta ainda que:

Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos dados "subjetivos", pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (MINAYO, 1994, p.65).

As entrevistas são diálogos com determinada finalidade e são classificadas de acordo com seus modos de organização. Dentre as categorias de entrevistas apresentadas por Minayo (1994), optamos pela semiestruturada, esta: “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (MINAYO, 1994, p.64).

### 3.4 Procedimentos para a coleta de dados

A coleta de dados se deu em dois momentos, na primeira etapa foram realizadas observações sistemáticas e assistemáticas durante as aulas de Educação Física, com três turmas de 5º ano. As observações ocorreram três vezes por semana no turno vespertino ao longo de três semanas. A segunda etapa foi iniciada após a conclusão das observações, foram encaminhados termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido para 12 estudantes, quatro para cada uma das turmas (5ºA, 5ºB, 5ºC) e foram devolvidos sete.

A proposta inicial era escolher apenas dois estudantes por turma para a realização da entrevista semiestruturada, o que daria um total de seis estudantes entrevistados, no entanto, pela pertinência do material coletado em relação à pesquisa, optou-se por incluir uma sétima entrevista.

### 3.5 Procedimentos para a análise de dados

A análise dos dados foi realizada inicialmente, através da transcrição das entrevistas e da organização sistemática dos roteiros de observação sistemática e assistemática. Optou-se por uma análise temática conforme os pressupostos de Minayo (1994).

Desse modo as informações obtidas por intermédio dos instrumentos de coleta de dados foram apresentadas, analisadas e discutidas juntamente ao referencial teórico, por meio de categorias de classificação, baseadas em temas ou palavras-chave suscitadas durante a leitura e sistematização dos dados qualitativos (Roteiros de observação e entrevistas).

### 3.6 Aspectos Éticos

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Federal de Mato Grosso e aprovado, sob o CAAE de número 56486622.3.0000.5690.

Os riscos relativos à pesquisa foram esclarecidos para os estudantes, garantindo-lhes o direito de abandonar o estudo a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo para si ou para os seus responsáveis.

Considerando-se a pandemia de SARS-CoV-2 (covid-19), procurou-se seguir todos os protocolos sanitários recomendados pela Organização Mundial da Saúde - OMS para minimizar os riscos de contágio como: o incentivo ao uso de máscaras, higienização das mãos com sabão ou álcool em gel e medidas de distanciamento social.

Aos pais e/ou responsáveis foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e aos estudantes, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido TALE, para a autorização e assentimento de participação.

Nestes documentos lhes foi informado de que os dados obtidos poderão ser publicados em revistas científicas, assim, o direito ao sigilo e à privacidade dos sujeitos participantes foi garantido, por intermédio do uso de pseudônimos.

Ressalta-se que, coleta de dados só foi iniciada quando todos os termos (TCLE/TALE) foram recolhidos pelo professor-pesquisador; responsável por esse estudo. As conversas foram gravadas e transcritas, informando-se aos estudantes que eles poderiam ter acesso aos dados recolhidos a qualquer momento.

As fotos coletadas foram retiradas de longe ou em ângulos que pudessem dificultar a identificação dos estudantes, naquelas em que há a possibilidade de identificação dos sujeitos os rostos deles foram borrados em um software de edição de imagem.

#### 4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A ânsia para que as crianças progredissem em seu desenvolvimento, bem como na aprendizagem escolar, deu origem a interpretações distintas com relação ao papel da brincadeira, para os defensores da educação tradicional ela é um desperdício de tempo, porém, aos progressistas ela é uma espécie de trabalho infantil. Pode-se dizer que a brincadeira sob a égide do progresso é uma ideologia que visa o domínio comportamental das crianças através da sistematização das suas brincadeiras (SUTTON-SMITH, 2017).

A partir dessas reflexões iniciais, entendemos que o objetivo geral: compreender o uso dos jogos de aprendizagem como estratégia para ensinar sobre o fazer corporal nas aulas de Educação Física em uma escola municipal de ensino fundamental de Ji-Paraná/Rondônia, reflete em grande medida a nossa convicção progressista nas possibilidades de que crianças em idade escolar se desenvolvam e aprendam conteúdos escolares por meio de jogos.

Dessa maneira, inicialmente, posicionamo-nos ao lado dos educadores progressistas, evidenciando em nosso próprio discurso a forte presença da retórica do progresso. Todavia, não nos satisfazemos com as premissas que afirmam que apenas aquilo que é capaz de fomentar o progresso é útil e justificável, especialmente em um contexto socioeducativo.

Portanto, devemos deixar em aberto a possibilidade de que outras retóricas apresentadas por Sutton-Smith (2017), como a do imaginário ou do *self* por exemplo, possam permear o nosso discurso e a nossa práxis enquanto educador.

Em nossa concepção a imaginação e a liberdade dos nossos estudantes são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, também reconhecemos a partir do olhar de Huizinga (2000), a presença de um espírito lúdico inerente ao ser humano, que dá significado a nossa existência e que justifica em grande medida, a anteposição do termo *homo ludens* ao de *homo sapiens*, tão bem colocado por este teórico ao se referir ao gênero humano.

Tendo em vista os desafios de se abordar conteúdos teóricos em nossa prática pedagógica, que possam enriquecer o ensino das práticas corporais, nos propomos a responder o seguinte problema de pesquisa: como tematizar a cultura corporal do movimento no Ensino Fundamental 1?

A partir desse questionamento desenvolvemos um jogo autoral denominado **Hipercubo: o enigma das formas e as cores do movimento humano**, que tem por objetivo facilitar a tematização da cultura corporal do movimento no Ensino Fundamental 1. Para a fundamentação da dinâmica básica deste jogo optamos por iniciar o primeiro subcapítulo da nossa análise com sua prévia apresentação teórica à luz dos estudiosos: Huizinga (2000), Caillois (1990) e Sutton-Smith (2017), que tratam do jogo enquanto fenômeno em si, dialogando com Macedo, Petty e Passos (2007) e Brougère (2021) que transitam entre o jogo em contextos socioeducativos e enquanto fenômeno cultural.

No subcapítulo 4.2, discorreremos sobre a intervenção prática com o jogo em nossa realidade, partindo dos nossos objetivos gerais e dos roteiros de observação sistemática e assistemática, nesta etapa ampliaremos nossas discussões com os autores que tratam em maior profundidade dos jogos educativos em contextos de ensino-aprendizagem escolar como Macedo, Petty e Passos (2007), Kishimoto (2011) e Brougère (2021), além destes, consideramos pertinente elucidar alguns pressupostos da gamificação através dos autores Boller e Kapp (2018), Murr e Ferrari (2020) e Alves (2015).

Após as análises das observações, apresentaremos as entrevistas coletadas de acordo com suas respectivas turmas. Nessa etapa buscaremos interpretar as falas dos sujeitos entrevistados sob a luz da BNCC e de autores que tratam dos objetivos gerais da Educação Física escolar: Soares *et al.* (1992), Vago (2009), Neira, Nunes e Lima (2014), Darido e Rangel (2019), Darido (2020), González e Fensterseifer (2009), Silva, Moreira e Oliveira (2020) e Fensterseifer e González (2021).

#### 4.1 Hipercubo: estrutura, teoria e possibilidades iniciais

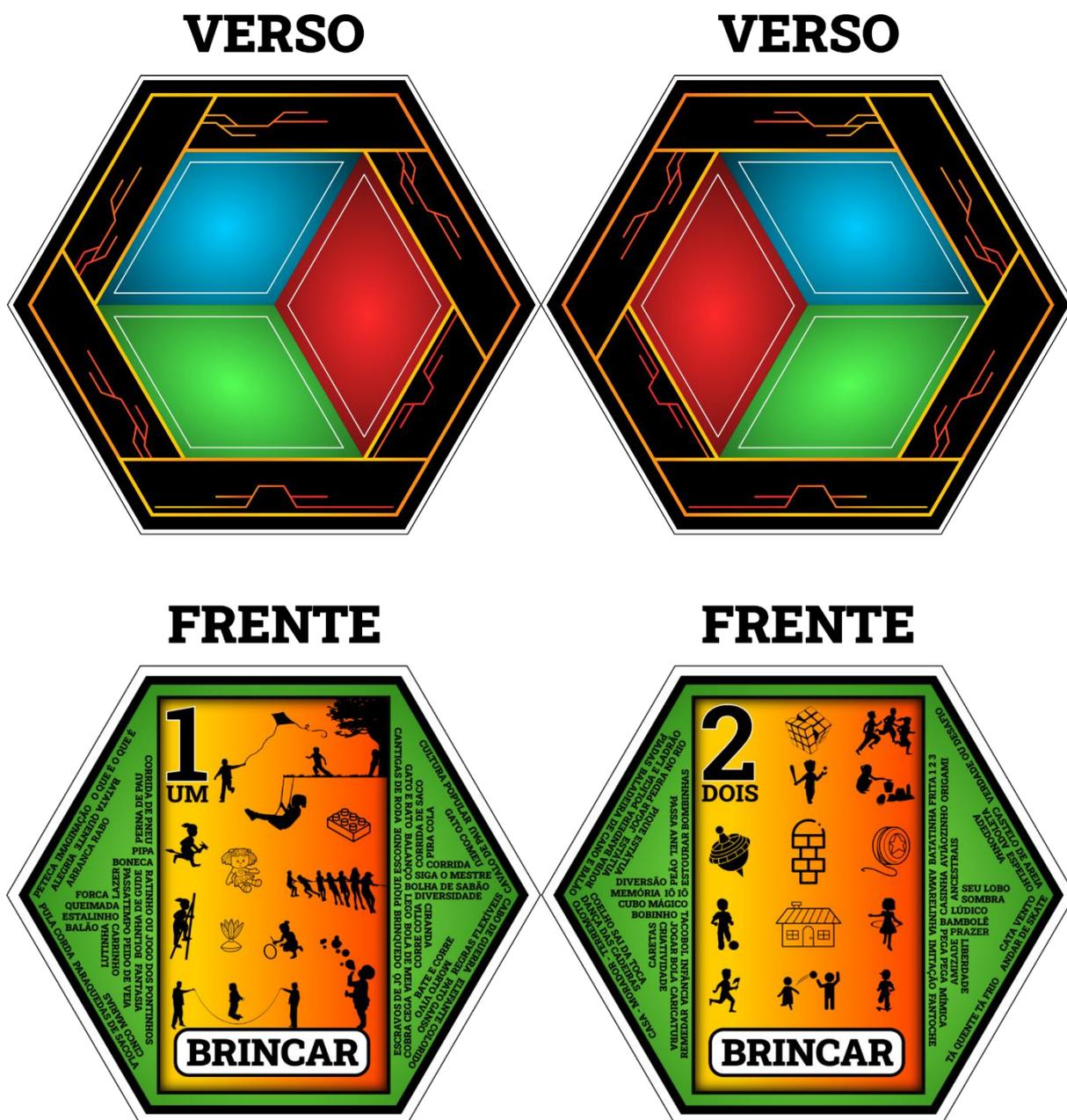
O Hipercubo é composto por 24 cartas-peças hexagonais divididas em seis blocos de conteúdos da Educação Física conforme a BNCC: Jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017).

Cada carta-peça possui em seu verso um código particular complexo que permite a sua identificação dentro de um sistema geral de códigos, em relação a esse sistema, as cartas estão classificadas em três categorias de cor: Vermelho, Verde e Azul. Com relação à frente, todas têm um verbo central que se refere ao bloco de

conteúdos, um número, silhuetas de pessoas e/ou objetos e também uma variedade de palavras-chave: nomes de atletas, materiais esportivos, práticas corporais e ainda, adjetivos e substantivos que sintetizam o que é essencial de cada bloco de conteúdo.

A seguir apresentaremos as peças que compõem o bloco de conteúdos jogos e brincadeiras:

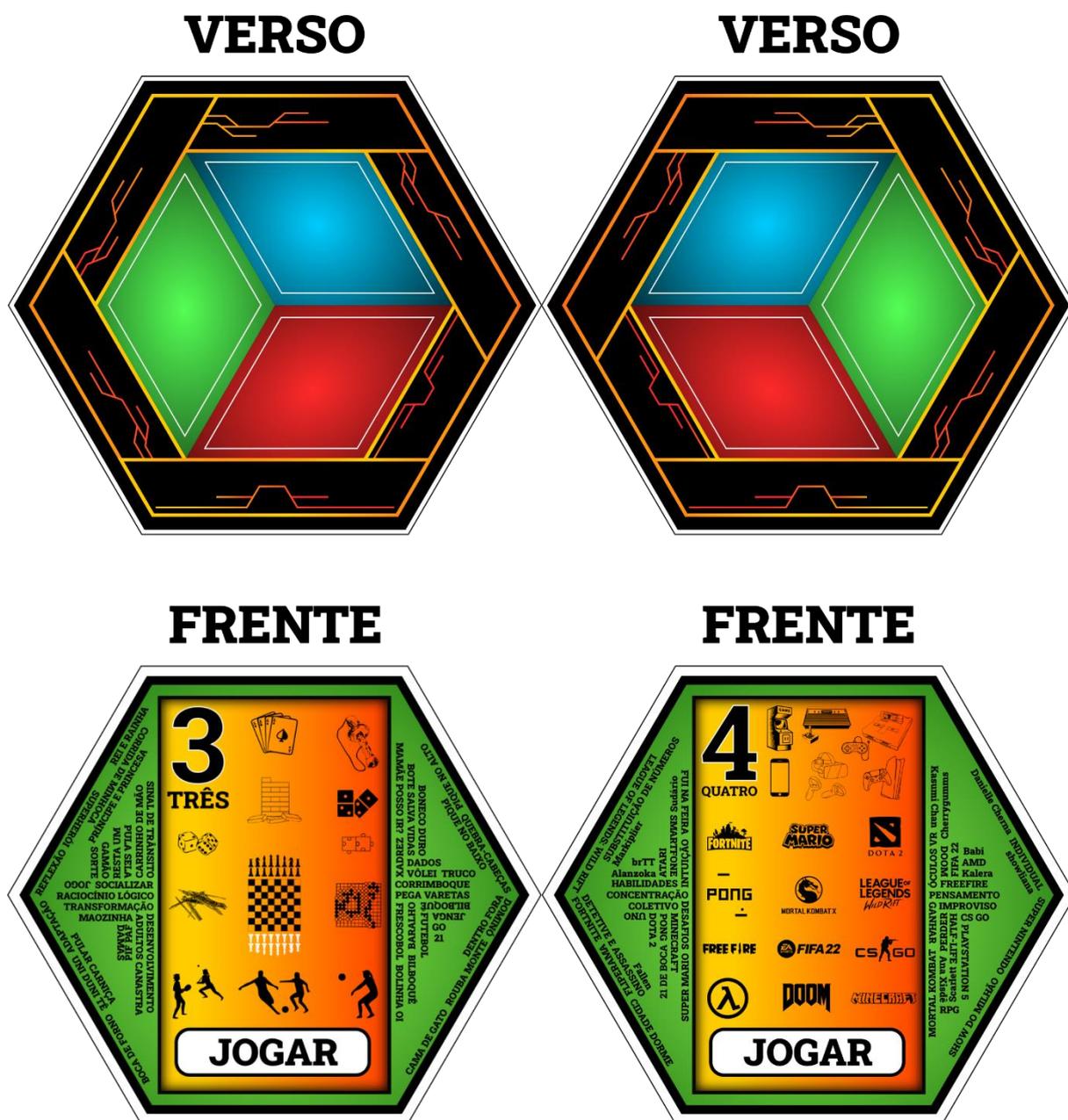
Figura 1 – Peças 1 e 2 do Hiper cubo.



Fonte: Autoral.

Considerando a figura acima, destacaremos a seguir dois aspectos que julgamos importantes: o código do verso de ambas as cartas é espelhado, portanto, a única coisa que os diferencia é a orientação da camada externa de trapézios que envolve os losangos coloridos (cubo central), em relação a frente ambas possuem o mesmo verbo central. Esses são padrões que se repetem em todas as peças, como poderemos constatar na figura a seguir:

Figura 2 - Peças 3 e 4 do Hipercubo.



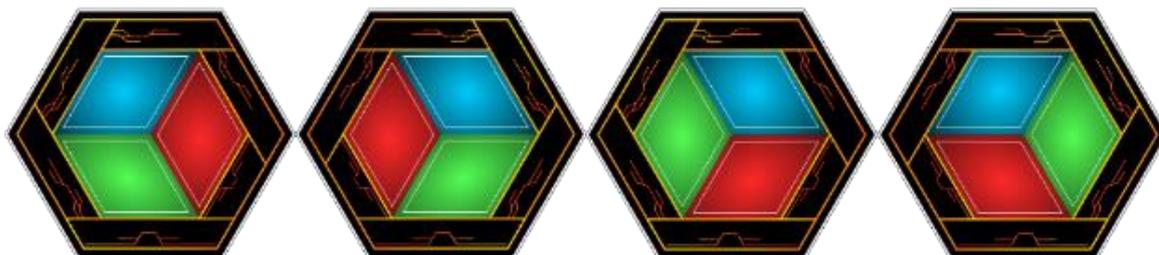
Fonte: autoral.

Nas peças 3 e 4, encerramos a unidade temática jogos e brincadeiras, diferenciando-as das precedentes através do verbo central “Jogar”. Apesar das inconsistências e ambiguidades que podemos identificar na categorização das silhuetas e palavras-chave, o nosso intuito aqui foi apresentar os jogos enquanto evolução do brincar de acordo com os pressupostos de Macedo, Petty e Passos (2007).

Especificamente na carta 4, procuramos dar um enfoque nos jogos eletrônicos antigos e modernos, inserindo entre as palavras-chave os *nicknames* (apelidos) de *gamers* (jogadores) famosos nacional e internacionalmente, com isso pretendemos nos aproximar da realidade dos nossos estudantes, criando um “gancho” ou um ponto de partida para tematizarmos a cultura corporal do movimento durante as nossas aulas.

Na figura a seguir, organizaremos o verso das peças de 1 a 4 em sequência, para que possamos elucidar suas principais semelhanças e diferenças:

**Figura 3** - Peças 1, 2, 3 e 4 do Hiper cubo em sequência numérica.



Fonte: autoral.

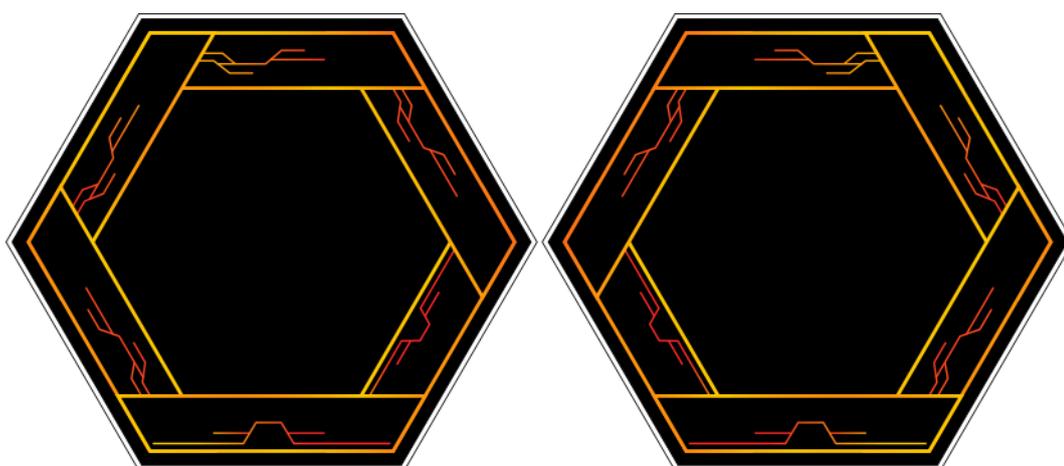
É possível notar que, as peças acima mantêm entre si um mesmo padrão de espelhamento, deste modo podemos dizer que 1 e 2 são um par quase idêntico, assim como 3 e 4.

A peça 3 foi projetada a partir de uma **rotação do cubo central** da peça 1 em torno de sua camada externa de trapézios (escamas), em um sentido horário, logo comparando-se às duas peças, observa-se na peça 1 que o losango vermelho se encontra em “pé” em relação ao maior trapézio da camada externa (base), já na peça 3 o mesmo losango vermelho se encontra “deixado” em relação à base. Vale notar que, essa lógica de formação dos códigos se aplica de igual modo quando comparamos as peças 2 e 4.

Há ainda um padrão que se repete alternativamente entre os números ímpares e pares, é a orientação da camada externa de trapézios, as peças 1 e 3 por exemplo, possuem camadas externas orientadas no sentido horário (h), já as peças 2 e 4 no sentido anti-horário (h').

A fim de facilitar a compreensão do leitor, apresentaremos a seguir, a camada externa isoladamente, em ambas as configurações mencionadas:

**Figura 4 – Camada externa de trapézios (Escamas).**



Fonte: Autoral.

Nota-se que, tais semelhanças e diferenças poderão ser reveladas gradualmente aos jogadores, a fim de possibilitar-lhes ferramentas ou melhor, modos de pensar estratégicos que possam aumentar suas probabilidades de sucesso no jogo. No decorrer deste trabalho, apresentaremos exemplos práticos de tais estratégias a partir de uma prévia discussão a respeito do conceito de *alea* em Caillois (1990).

Paralelamente, poderíamos dizer que este se trata de um simples jogo de sorte, em que os jogadores devem escolher uma peça aleatória para adivinhar o número oculto, vencendo a partida quem acertar a maior quantidade de números ao final.

Durante o seu processo de desenvolvimento, imaginamos que o código a ser decifrado no verso das peças, poderia se tornar o motor inicial para instigar a busca por conhecimento nos jogadores-alunos, portanto, definimos que na apresentação inicial do jogo seria essencial demonstrar aos jogadores, que é possível “adivinhar” o número ou o tema de uma carta escolhida aleatoriamente, sem erros.

Esta atividade inicial pode variar de diversas maneiras, como por exemplo: realizar a somatória dos números ocultos antes de virá-las diante dos estudantes, pedir que alguém retire uma carta-peça do baralho e saia da sala, revelando o número oculto aos presentes e embaralhar as peças aleatoriamente em um monte e em seguida, organizá-las em ordem numérica crescente; servindo-se apenas dos códigos como referência para executar tal operação.

A partir dessas supostas mágicas, o professor ocultará deliberadamente o modo como decifra os códigos, optando por inventar narrativas para desviar o foco dos alunos ou fornecer-lhes algumas pistas vagas a respeito do segredo para a decodificação dos códigos, o qual denominamos *Tecnomancia*.

No decorrer do processo de investigação, os estudantes-pesquisadores poderão identificar e suscitar dúvidas em relação aos elementos da cultura corporal do movimento expressos em verbos centrais, palavras-chave, silhuetas de pessoas e objetos. Como diria Brougère (2021), o educador pode preparar o ambiente de modo a ampliar as probabilidades de que os estudantes aprendam conteúdos brincando, no entanto, sem garantias de sucesso.

No âmbito da Educação Física, cabe ao professor mediar e problematizar esse processo de descoberta de significados, sem esquecer de dosar ao longo de sua intervenção com o jogo, a realização de algumas práticas corporais indicadas nas cartas-peças. Nesta etapa, será notório aos alunos a intenção por trás do jogo, a “armadilha pedagógica” estará posta, será que ele (o jogo) conseguirá despertar o interesse deles por muito tempo?

Para Brougère (2021) a brincadeira: “É um espaço que não pode ser totalmente dominado de fora. Toda coação interna faz ressurgir a brincadeira [...] toda coação externa arrisca-se a destruí-la.” (BROUGÈRE, 2021, p.109-110). Assim, não é possível erigir sobre ela um plano de ensino preciso.

Segundo este estudioso:

Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrade. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também, uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira. É o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto (BROUGÈRE, 2021, p. 110).

Com isso, entendemos que a mágica-decodificação é uma forma de convidar os alunos ao universo simbólico do Hiper cubo, revelando a liberdade primordial contida no âmago do jogo que Caillois (1990) denomina de “*paidia*”, que é também: “[...] necessidade de repouso e, simultaneamente, distração e fantasia (CAILLOIS, 1990, p.47).

Conforme o avanço dos alunos no processo de desmistificação dos códigos do jogo, prevalecerá o ímpeto de “*ludus*”, entendido como: “o gosto pela dificuldade gratuita” (CAILLOIS, 1990, p.47-48). Nesta etapa o professor instigará esse ímpeto propondo desafios progressivos, com o objetivo de exercitar em seus alunos; as capacidades de atenção, concentração, seriação, classificação, memorização e interpretação.

Para Boller e Kapp (2018), o desafio é um elemento essencial do jogo e: “[...] poderia surgir no confronto com o outro jogador, no jogo propriamente dito ou na relação entre o jogador e seu próprio placar anterior” (BOLLER E KAPP, 2018, p.13).

A sua ausência pode resultar em um jogo enfadonho e o seu excesso em frustração, daí a importância dos *designers* de jogos de aprendizagem em saber balancear o nível de desafio com a possibilidade dos jogadores alcançarem o sucesso com facilidade e rapidez (BOLLER E KAPP, 2018).

Linearmente, consideramos que em um processo inicial de exploração das peças-cartas do Hiper cubo, a turma deve ser orientada a constituir uma equipe única, atuando contra os obstáculos apresentados, nessa etapa o jogo é conduzido no âmbito da sorte, inserindo-se, portanto, na classe de jogos que Caillois (1990) denomina “*alea*”.

Para a fundamentação desse processo, retomaremos os conceitos de *ludus*, *agôn* e *alea* em Caillois (1990), em seguida recorreremos às apreciações de Huizinga (2000), referentes à ligação entre jogo e competição, bem como às considerações de Sutton-Smith (2017) sobre a relação entre as retóricas do poder e da identidade.

Caillois (1990) explica que, o elemento *ludus* está presente nas diversas categorias de jogos, exceto naqueles baseados inteiramente nas decisões do acaso. Para o estudioso há uma relação muito próxima entre *agôn* e *ludus*, a diferença é que: “[...] no *ludus*, a tensão e o talento do jogador actuam fora de qualquer sentimento explícito de emulação ou de rivalidade: luta-se contra o obstáculo e não contra um ou vários concorrentes” (CAILLOIS, 1990, p.50).

Em nosso contexto, entendemos que *alea* deve dominar a dinâmica central do jogo, apenas inicialmente, até que os jogadores tenham consciência de que existe um segredo capaz de fornecer-lhes maiores chances de sucesso, posteriormente ela será retomada juntamente a alguns elementos estratégicos a mais, aliando-se a *agôn*, a fim oferecer oportunidades iguais de sucesso a todos os jogadores.

Assim, de um lado teremos jogadores recorrendo apenas às habilidades intelectuais para vencer e do outro, aqueles que contam apenas com a sorte, além destes poderemos encontrar ainda, os que se servirão de ambas as alternativas para alcançar o êxito.

No quadro a seguir, apresentaremos alguns exemplos de desafios que podem ser propostos sob a perspectiva de *ludus*:

**Quadro 3 – Exercícios de fixação dos códigos.**

<b>EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO DOS CÓDIGOS</b>	
1º	Rotacionar as peças/cartas para a posição inicial de interpretação;
2º	Identificar os elementos base e encaixe em cada peça-carta;
3º	Comparar os pares de peças-cartas espelhadas;
4º	Separar as peças-cartas em 3 categorias de cor Vm (1 a 8), Vd (9 a 16) e Az (17 a 24);
<b>Legenda:</b> Vm – Vermelho/Vd – Verde/Az – Azul.	

Fonte: autoral.

Conforme os estudantes forem assimilando a lógica básica dos códigos, o jogo deverá progredir com maior intensidade para o campo da competição por equipes. Essa classe de jogos, segundo Caillois (1990), se encontra sob a rubrica *agôn* em que: “[...] a igualdade de oportunidades é criada artificialmente para que os adversários se enfrentem em condições ideais, susceptíveis de dar valor preciso e incontestável ao triunfo do vencedor (CAILLOIS, 1990, p. 34).

Em nosso contexto didático-pedagógico, entendemos ser fundamental nos precaver contra o surgimento da competitividade excessiva, pois esta poderia provocar frustrações negativas, que para alguns alunos seria motivo suficiente para abandonar o jogo, feita essa ressalva, podemos argumentar que a competição tem potencial para sustentar o interesse dos estudantes pelo jogo educativo em questão.

Para Huizinga (2000), o jogo humano se apresenta fundamentalmente sob a forma de competição, que por sua vez cumpre um papel civilizador, incluindo os jogos de vida ou morte das civilizações do passado.

Sutton-Smith (2017) analisa as considerações deste autor elucidando a proximidade entre as retóricas do poder e identidade, segundo ele as competições sendo disputas de poder darão origem a hierarquias sociais, que por sua vez podem ser compreendidas de acordo com o campo retórico da identidade.

Sutton-Smith (2017) pontua que:

No nível da brincadeira social, a ideia geral da retórica do poder é que a brincadeira, ou jogos, ou esportes, ou o atletismo, que têm a ver com algum tipo de competição e refletem uma luta pela superioridade entre dois grupos (duas pessoas, duas comunidades, duas tribos, duas classes sociais, dois grupos étnicos, duas ou mais nações) existem porque eles dão algum tipo de representação ou expressão ao conflito verdadeiro que existe entre esses grupos (SUTTON-SMITH, 2017, p.75).

De qualquer modo, independente do lado que ganha, o prestígio da vitória recairá sobre um dos grupos, suscitando o sentimento de união entre seus membros através de uma identidade coletiva. Vale destacar que entre tais grupos há em comum uma grande paixão por essas formas de competição, que pode suscitar união ao invés de divisão entre eles (SUTTON-SMITH, 2017).

Para Sutton-Smith (2017) a retórica da identidade está centrada:

[...] no uso de formas de brincadeira como formas de união, inclusive a exibição e a validação ou paródia de participação e tradições em uma comunidade. Essa expressão é encontrada com mais frequência em desfiles, comemorações, carnavais e o uso da brincadeira como uma sanção para a comunidade. Mas ela se aplica também à ludicidade social e à sensação de estar junto, paroquial, familiar ou de amantes (SUTTON-SMITH, 2017, p.91).

Segundo ele: “O objetivo da maioria de conflitos, competições e expressões de poder é provar a superioridade de nossa própria identidade, comunidade e tradições” (SUTTON-SMITH, 2017, p.91). Em geral, os grupos sociais realizam demonstrações de poder e identidade, tanto através do êxito desportivo quanto em seus festejos populares, daí a complexidade de se diferenciar a retórica do poder da retórica da identidade (SUTTON-SMITH, 2017).

Cabe pontuar que, para Sutton-Smith (2017), as retóricas do poder e da identidade têm em comum o conceito de coletividade. Logo, ao refletirmos sobre tais pressupostos, almejamos direcionar nossas ações pedagógicas no âmbito do jogo “Hiper cubo” em prol da criação de uma identidade comum entre os jogadores-alunos, de tal forma que, o entusiasmo pelo jogo seja capaz de uni-los apesar da esfera

competitiva evocada, daí a importância de se trabalhar inicialmente sob o ímpeto de *ludus* e posteriormente fazer emergir variáveis relativas a *alea*, sob a ótica de Caillois (1990).

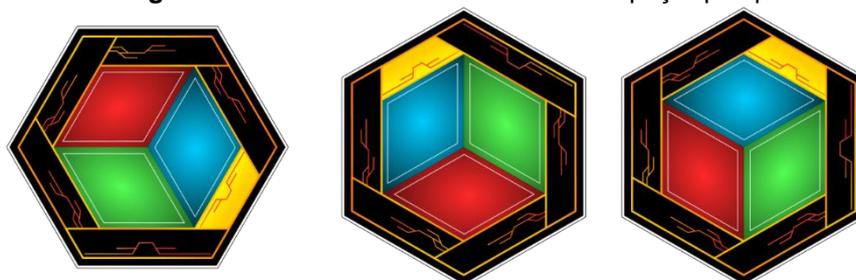
Para Caillois (1990): “*Agôn* e *alea* traduzem atitudes opostas e de certa forma simétricas, mas obedecem a ambas - a uma mesma lei: a criação artificial entre os jogadores das condições de igualdade absoluta que a realidade recusa aos homens” (CAILLOIS, 1990, p.38). Enquanto *agôn* requisita a dedicação e o esforço individual, a *alea* implica em um abandono da vontade às decisões do acaso (CAILLOIS, 1990).

#### 4.1.1 As formas fundamentais

Nesse contexto, a relação entre *agôn* e *alea* garantirá que a vitória não dependa única e exclusivamente do mérito pessoal de cada um. Considerando-se os diversos perfis de estudantes que podemos encontrar em uma sala de aula, procuramos criar informações estratégicas para lhes auxiliar no trato com a sorte.

Na figura a seguir exibiremos uma peça qualquer elucidando a forma essencial “Encaixe”, a qual pode ser utilizada como objeto de estratégia no jogo de sorte:

**Figura 5 – O elemento “Encaixe” em uma peça qualquer.**

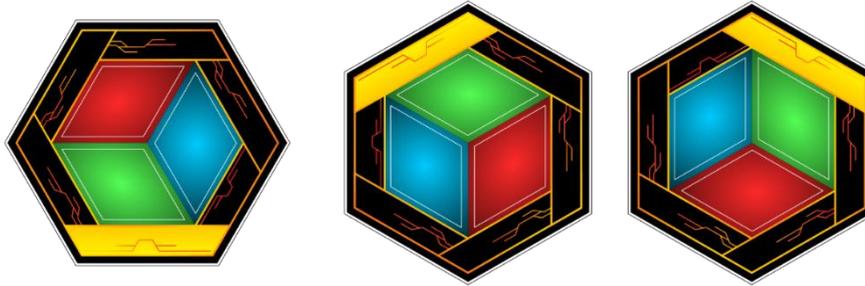


Fonte: Autoral.

O encaixe é o menor trapézio da camada externa, ele sinaliza a classe a qual pertence determinada peça, nesse caso, a figura supracitada nos revela um losango azul conectado ao encaixe, logo, essa peça pertence à categoria Azul.

Na figura seguinte exibiremos a mesma peça anterior, destacando uma segunda forma essencial a qual denominamos “Base”:

Figura 6 – O elemento “Base” em uma peça qualquer.

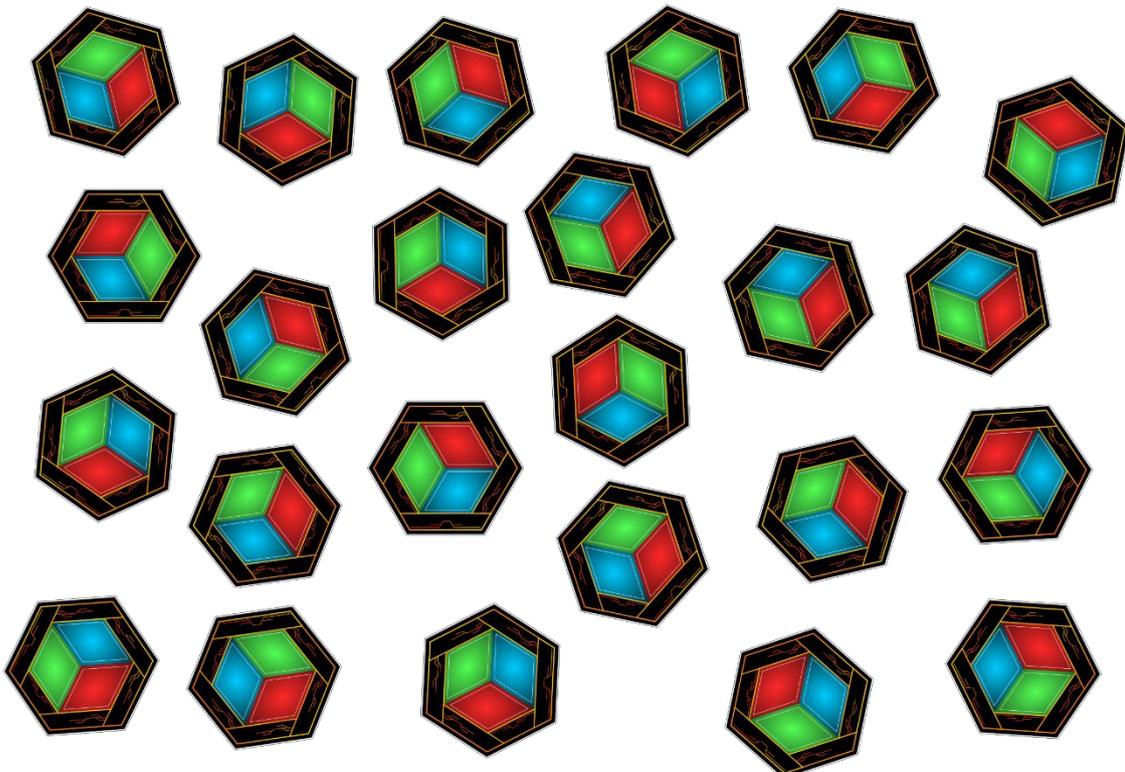


Fonte: autoral.

A base é o maior trapézio da camada externa, posicionada para baixo; ela nos indica que a peça está em sua posição inicial, favorecendo uma interpretação correta do código em questão.

Em uma situação hipotética em que todas as peças estivessem distribuídas aleatoriamente no chão ou em uma mesa, bem como rotacionadas em posições aleatórias, **a identificação da base seria um fator chave para que o jogador colocasse ordem no caos aparente**, o qual denominamos *ideomimese*. Ver figura 7:

Figura 7 – Ideomimese ou caos interpretativo.



Fonte: autoral.

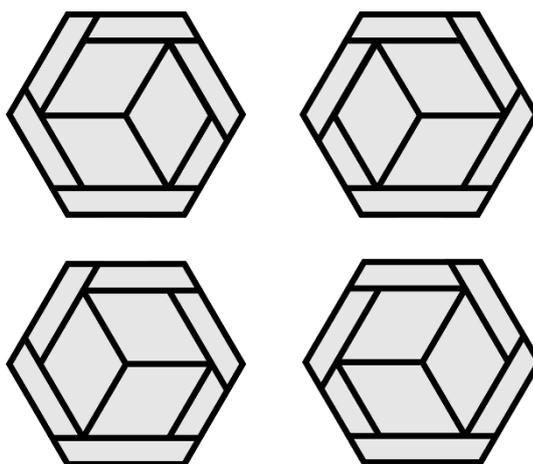
Sabe-se que todas as 24 peças do Hipercubo possuem identidades particulares, no entanto, muito similares entre si, em geral todas são compostas pelas mesmas formas elementares: 3 losangos (cubo central) e 6 trapézios (escamas).

Fazendo uma analogia, poderíamos dizer que todas as peças são como gêmeas idênticas, contudo, cada uma tem um código genético específico que só pode ser observado com a ajuda de um microscópio.

As diferenças entre elas subsistem em uma diversidade de relações e configurações espaciais possíveis, a saber: a orientação da camada externa em relação ao observador, o giro do cubo central em relação à camada externa, a relação losango-encaixe e a relação losango-base.

Observa-se as referidas relações na figura 8:

**Figura 8** – O “esqueleto” das 4 peças fundamentais.



Fonte: autoral.

Com relação à figura acima, podemos afirmar que todos os códigos se originam essencialmente, a partir destas 4 configurações possíveis; as 4 peças fundamentais de todo o sistema, as quais se repetem duas vezes em cada categoria de peças. Ao acrescentarmos a **variável cor** aos losangos, formaremos 24 combinações de peças com identidades específicas.

#### 4.1.2 Ideomimética: a luta entre a intuição e o entendimento

O nosso conhecimento provém de duas fontes fundamentais do espírito, das quais a primeira consiste em receber as representações (a receptividade das impressões) e a segunda é a capacidade de conhecer um objeto mediante

estas representações (espontaneidade dos conceitos); pela primeira é-nos dado um objeto; pela segunda é pensado em relação com aquela representação (como simples determinação do espírito) (KANT, 2001, p.114).

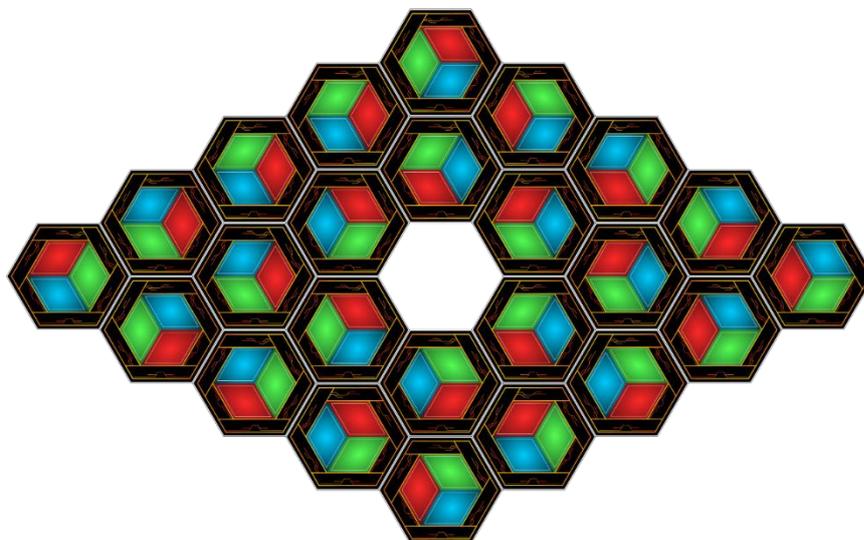
Se aceitarmos a ideia de que a nossa percepção visual tende a realizar inferências totalizantes, consideramos haver grandes chances do jogador leigo em julgar à primeira vista, que todas as peças do nosso jogo são iguais quando observadas em conjunto, dando o efeito *ideomimético*, pois uma imagem imita a outra, e conseqüentemente surge uma espécie de fascinação visual.

Tal efeito, requisitará um esforço no processo de discriminação visual das peças, mesmo após a memorização dos códigos, esse fenômeno continuará concorrendo com as estruturas assimiladas e evocadas mentalmente pelo jogador, dificultando a realização de inferências por meio dos conceitos previamente fixados, como uma espécie de conflito entre o que se vê e o que se sabe.

Portanto, uma coisa é memorizar uma peça em sua posição original e outra é interpretá-la em uma posição aleatória, de outro modo, significa que: assimilaremos a princípio um modelo estático dos objetos, mas que, no entanto, precisará ser aplicado na interpretação destes em contextos variáveis e dinâmicos.

Para ilustrar melhor esse efeito, distribuimos as 24 peças, aleatoriamente, em um macro padrão baseado nos encaixes hexagonais que são inerentes a elas, porém as posicionamos com suas bases na posição correta para a interpretação:

**Figura 9** – Distribuição de peças aleatórias com suas bases para baixo:



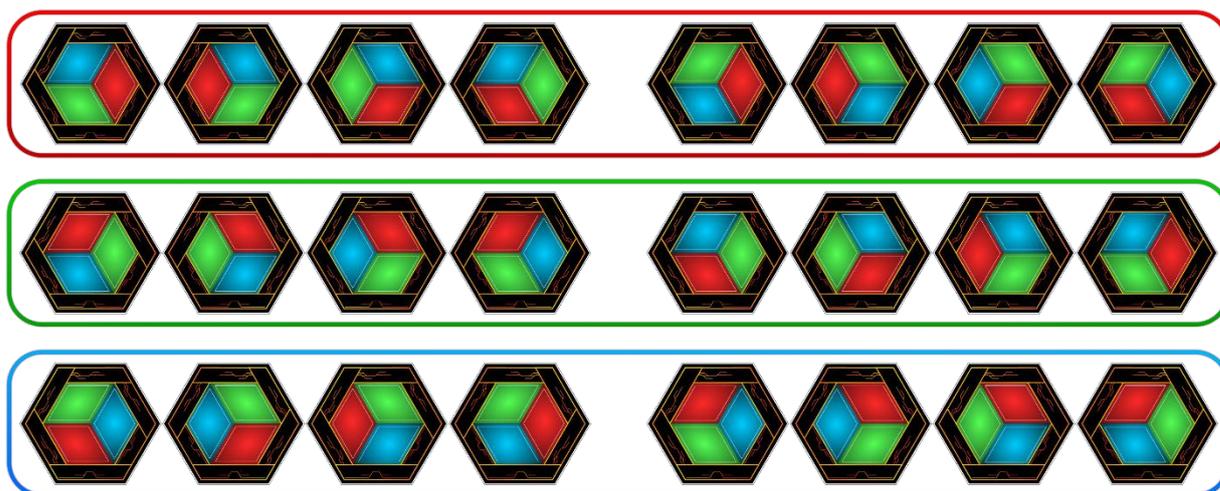
Fonte: autoral.

### 4.1.3 Categorias de cores e números

Em nosso sistema geral, classificamos os códigos do verso das peças em 3 classes, em ordem hierárquica: Vermelho, Verde e Azul. Cada categoria de cor tem um total de 8 peças. Na categoria Vermelho, temos peças enumeradas de 1 a 8, na categoria Verde vão de 9 a 16, por fim, a categoria Azul compreende as peças enumeradas de 17 a 24.

A seguir, apresentaremos as 24 peças do Hipercubo em ordem numérica crescente, divididas segundo suas respectivas categorias de cor em ordem hierárquica, com suas bases individuais, posicionadas de modo correto em relação ao observador:

**Figura 10** – Sistema geral de códigos divididos em 3 categorias de cor.



Fonte: autoral.

### 4.1.4 Tecnomancia aplicada à ideomimese

Em um contexto prático, em que o jogador tenha se apropriado das informações elementares contidas nos códigos, bastaria que ele eliminasse dos seus palpites todos os números que fazem parte das categorias não identificadas, deste modo, os seus palpites em relação ao número de uma peça qualquer teriam maiores probabilidades de estarem corretos. Neste viés, se adotarmos como exemplo a peça desconhecida que exibimos na **figura 5**, podemos afirmar com propriedade que ela

não pertence nem a categoria Vermelho, nem a Verde, pois o **losango azul** está conectado ao encaixe da camada externa.

Logo, observa-se o universo de possibilidades que devemos focar, compreende somente os números da **categoria Azul**, ou seja, as peças enumeradas de **17 a 24**, dessa maneira eliminamos 16 peças para ficarmos com apenas 8 possíveis. Vale notar que, essa mesma ferramenta estratégica se torna ainda mais eficiente quando o jogador é capaz de identificar a orientação da camada externa de determinada peça.

Considerando as 24 peças que compõem esse sistema, sabemos que as peças de **número ímpar e par** possuem camadas externas orientadas no **sentido horário (h)** e **anti-horário (h')** respectivamente. Assim, podemos inferir que existem 12 peças orientadas no sentido horário e 12 orientadas no sentido anti-horário. Aplicando essa informação na decodificação da peça exibida na **figura 5**, a qual pertencia a **classe Azul**, acrescentaremos ainda que ela possui a sua camada externa **orientada no sentido horário (h)**, desse modo, podemos dizer categoricamente que em um universo de números entre 17 e 24 ou **A = {17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24}**., a nossa peça não pode conter de forma alguma um **número par**, logo, eliminaremos todas as peças com números pares que fazem parte da categoria Azul, nos restando, portanto, o seguinte conjunto de peças: **A' = {17,19, 21 e 23}**.

No quadro a seguir apresentaremos o algoritmo geral denominado *Tecnomancia*, que funciona como um mapa para guiar o jogador em meio ao caos visual e interpretativo suscitado pelas peças do Hiper cubo:

**Quadro 4 – Tecnomancia: o algoritmo chave.**

<b>TECNOMANCIA</b>	
<b>I</b>	<b>IDENTIFICAR A CATEGORIA DA PEÇA:</b> Se o losango vermelho está conectado ao encaixe, essa peça pertence à categoria <b>Vermelho</b> e compreende números de 1 a 8. Assim, ao invés de 24 passo a ter apenas 8 possibilidades.
<b>II</b>	<b>IDENTIFICAR A ORIENTAÇÃO DA CAMADA EXTERNA:</b> As peças associadas a números ímpares possuem a camada orientada no sentido <b>Horário</b> e as com números pares <b>Anti-horário</b> . Portanto, considerando uma peça qualquer da categoria <b>Vermelho</b> , se verificarmos que a sua camada externa se orienta no <b>sentido Anti-horário</b> , ao invés de 8 peças possíveis teremos agora apenas 4. Os números pares da categoria Vermelho são: <b>2,4,6,8</b> .
<b>III</b>	<b>IDENTIFICAR A POSIÇÃO DO LOSANGO DOMINANTE:</b> O losango dominante é aquele que está conectado ao encaixe. Como havíamos mencionado anteriormente, as 4 peças fundamentais se repetem duas vezes em cada categoria. <b>Ver figura 8. O que nos dá duas subcategorias em cada categoria principal.</b> Isso cria um padrão alternado na posição dos losangos dominantes dentro de determinada categoria. Tomando como exemplo a categoria <b>Vermelho</b> , observa-se que as peças 1 e 2 possuem o losango dominante em “pé” sobre a base, já os números 3 e 4 possuem o losango dominante deitado, nas peças 5, 6, 7 e 8 esse mesmo padrão se repete na mesma sequência. Portanto, se eu tenho uma peça da categoria <b>Vermelho</b> ,

	que se orienta no <b>sentido Anti-horário</b> e possui o seu <b>losango dominante deitado</b> , ao invés de 4 possibilidades, me restam agora apenas duas, os números <b>4 e 8</b> .
<b>IV</b>	<b>COMPREENDER A LÓGICA GERAL DE FORMAÇÃO DAS CATEGORIAS:</b> As 4 primeiras figuras de cada categoria, possuem os seus <b>losangos dominantes</b> acompanhados de um <b>losango secundário</b> que corresponde a cor da próxima categoria na ordem hierárquica. <b>Obs:</b> O losango secundário é aquele que está ao lado do losango dominante, assumindo sempre uma posição contrária deste.

Fonte: autoral.

Acreditamos haver demonstrado, portanto, além da complexidade inerente ao nosso jogo, de que modo a identificação das formas essenciais dos códigos, bem como o seu manejo enquanto ferramenta estratégica, pode aumentar as chances de sucesso dos seus jogadores quando estes optarem por jogá-lo no âmbito da sorte.

Assim, a fim de facilitar a compreensão da concepção teórica do jogo “Hiper cubo”, apresentaremos no quadro a seguir, uma síntese com o passo a passo a partir da sua apresentação inicial, relacionando cada etapa de desenvolvimento com as ideias dos autores que discutimos nos parágrafos anteriores:

**Quadro 5** - Síntese teórica e sequência didática para um primeiro contato.

<b>HIPERCUBO</b> Classe: <i>Alea-agôn</i>	
<b>Retórica principal:</b> progresso;	
<b>Retóricas secundárias:</b> destino, poder e identidade;	
<b>PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO</b>	
<b>1º</b>	<b>A mágica convida:</b> Vamos jogar? <i>Paidia</i> desperta e dirige as ações; os estudantes tentam adivinhar os números das peças pela sorte e erram quase sempre, enquanto isso o professor acerta várias vezes seguidas. Surge uma “pulga” atrás da orelha, ou o professor está roubando ou ele é muito sortudo. No jogo de sorte quem adivinhar mais números vence. <i>Alea</i> se impõe como dinâmica central do jogo provisoriamente.
<b>2º</b>	<b>Desmistificação da mágica:</b> Emerge um código a ser decifrado. Quando a mágica dá errado, eis que o mágico retira um palhaço da sua cartola, com uma piada na manga ele então sai de cena, como se tudo fizesse parte do espetáculo. Aqui o professor opta por revelar pistas ou inventar narrativas para desviar o foco dos estudantes em suas investigações. <i>Ludus</i> aumenta e <i>paidia</i> diminui.
<b>3º</b>	<b>Exploração das peças do jogo:</b> proposição de desafios que facilitem a apropriação dos códigos. Enquanto o código não é assimilado corretamente <i>alea</i> se faz presente na esfera de jogo principal, os jogadores realizam suas tentativas sem saber que existem estratégias de probabilidade que podem aumentar suas chances de acertos. <i>Ludus</i> orienta as ações.
<b>4º</b>	<b>Armadilha pedagógica:</b> o professor tematiza a cultura corporal do movimento sem quebrar o entusiasmo do jogo. Surge o paradoxo jogo-educação. Convém iniciar essa etapa tratando de temas próximos da realidade dos estudantes. A peça 4 é um bom ponto de partida. O ensino dirige as ações.
<b>5º</b>	<b>Agôn se impõe:</b> a competição aparece para maximizar o interesse dos jogadores-alunos pelo universo simbólico do jogo. Surgem disputas intelectuais e de destrezas físicas. <i>Agôn</i> dirige as ações. No entanto, confiamos que o gosto por uma mesma atividade competitiva possa gerar união ao invés de divisão. Aqui as retóricas do poder e identidade devem se complementar.

6º	<b>Alea ressurgue para acalmar os ânimos:</b> os menos habilidosos podem continuar contando com a sorte para vencer. Lança-se um novo olhar sobre a sorte, descobre-se ferramentas para dominá-la em parte. <i>Alea</i> complementa <i>agôn</i> .
7º	<b>Finais alternativos:</b> roda de conversa, fruição de práticas corporais suscitadas durante o jogo, proposição de tarefas de pesquisa para casa de acordo com o interesse dos estudantes. Sugere-se lançar a ideia de um festival de jogos digitais como evento culminante. Aqui o ensino avalia como se deu as experiências de aprendizagem, recorrendo à pesquisa para enriquecer a construção do conhecimento por parte dos jogadores-estudantes. O jogo educativo enquanto método de ensino encerra o seu primeiro ciclo. Em síntese, o ensino se une à pesquisa para ampliar os campos temáticos possíveis para os próximos encontros.

Fonte: elaboração própria. Fonte: Caillois (1990), Sutton-Smith (2017).

Ao nos encaminharmos para a conclusão da primeira etapa de nossa análise de dados, poderíamos nos perguntar se esse jogo seria adequado para as crianças com as quais atuamos, a saber, as que se encontram na faixa etária de 6 a 10 anos de idade. Para responder a esta questão, diremos que a sua aparente complexidade é digna de ser chamada “mistério ou magia”, além disso, recorrendo a uma expressão figurada, poderíamos dizer que o “pulo do gato” no processo de ensino dos seus preceitos serão as narrativas evocadas pelo professor e pelos seus alunos, para isso é importante que se traduza o linguajar técnico referente às relações entre as formas geométricas de modo a se aproximar do imaginário infantil.

Nada nos impede de trazer a categoria *Mimicry* à nossa esfera de jogo, para Caillois (1990) *Mimicry* é fluxo criativo incessante. Com Sutton-Smith (2017) poderemos evocar a retórica do imaginário, deste modo, os losangos coloridos por exemplo, podem se tornar elementos da natureza: fogo, água, ar e a sua união que nos aparece como um simples cubo, poderia representar a terra, já as escamas girando, poderiam representar uma grande serpente.

Além disso, cada peça hexagonal poderia ser referida às divisórias dos cascos das tartarugas, aos cristais de água congelada, colmeias de abelhas, ao padrão de nuvens hexagonal de saturno, à calçada dos gigantes na Irlanda do Norte, aos espelhos do telescópio espacial James Webb, dentre outros.

#### 4.2 Contextualização da intervenção prática

Na atual escola em que atuo, somos orientados pela supervisão a apresentar projeções semanais de aulas, desde que tomei posse como professor efetivo, em julho de 2018 tem sido assim. Deste modo, procuro projetar para a semana, uma estrutura

sintética de aulas concordante com as turmas e faixas etárias sugeridas pela BNCC: 1º e 2º ano e 3º ao 5º ano. (Ver Apêndice H - Planejamentos semanais de EF).

A partir de 2020 houve uma determinação da Secretaria de Educação Municipal para seguirmos uma estrutura básica de planejamento, a qual contemplasse os blocos de conteúdos e habilidades de acordo com a BNCC, ou seja, esses elementos devem constar em nossos planos semanais obrigatoriamente.

Após o meu ingresso no PROEF, venho adotando como objetivo geral das minhas aulas: integrar os estudantes a cultura corporal do movimento produzida historicamente pela humanidade, esta escolha se coaduna com os pressupostos dos PCN, da BNCC e das autoras Darido e Rangel (2019), porém sob o olhar crítico de Fensterseifer e González (2021), para os quais o termo “integrar” poderia significar, tanto uma adaptação para cultura determinada quanto à uma apropriação reflexiva desse repertório cultural.

Nessa perspectiva crítica, as considerações de Neira, Nunes e Lima (2014) nos orientam a refletir sobre as distintas formas de Educação Física que coexistem na atualidade, conseqüentemente, vamos desnaturalizando as práticas corporais hegemônicas em nossa prática pedagógica, de modo que possamos dialogar com a diversidade do patrimônio cultural da sociedade, sem prescindir no entanto, de optar em certas circunstâncias em trabalhar com objetivos amplamente difundidos e consolidados na área da Educação Física, como por exemplo: desenvolver habilidades motoras e promover a aptidão física voltada à saúde.

De acordo com a BNCC:

[...] a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2017, p.213).

Mediante destas considerações, podemos suscitar em nossa prática pedagógica a palavra-chave **diversidade**, no intuito de assumirmos o desafio de superar a monocultura do esporte referida por Vago (2009).

Para González e Fensterseifer (2009), a Educação Física desde que rompeu com suas tradições legitimadoras para tornar-se disciplina pedagógica, se encontra juntamente aos seus protagonistas entre “o não mais” e o “ainda não”: [...] ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver (GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER, 2009, p. 12).

De um lado procura-se negar influências médico-higienistas, cívico-militares e técnico-esportivistas, baseadas em um “exercitar-se para” e do outro não se consegue consolidar um projeto amplo capaz de concorrer com as práticas hegemônicas, o que de certo modo abre um campo para a inovação e nos convida a inventar novas práticas pedagógicas que possam contribuir para a formação dos estudantes, fornecendo-lhes ferramentas culturais para lidar com as demandas requisitadas pelo mundo contemporâneo (GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER, 2009).

Observa-se que o presente estudo se insere, sob a égide do “ainda não”, porém nos recusamos a nos contentar somente com a negação do passado, reinventamos, portanto, a nossa prática pedagógica criticamente, propondo soluções práticas para os desafios encontrados em nossa realidade, os quais poderão ser comuns em algum nível aos desafios enfrentados por tantos outros professores de Educação Física, que se encontram inconformados pelo Brasil a fora.

No subcapítulo a seguir apresentaremos os roteiros de observação sistemática e assistemática escritos durante as nossas intervenções com o jogo em nossa realidade escolar.

#### 4.3 Observação participante do 5º ano C

A observação participante foi iniciada no dia 10 de maio de 2022, para a observação sistemática utilizou-se 7 categorias de observação:

**Quadro 6** – Categorias de observação sistemática

1	Organização inicial da aula;
2	Materiais pedagógicos utilizados;
3	Objetivos e conteúdos da aula;
4	Nível de engajamento dos estudantes em relação à proposta pedagógica;
5	Problemas/conflitos surgidos durante a aula;
6	Avaliação geral sobre o desenvolvimento da aula;
7	Destaque das aprendizagens significativas a partir do diálogo com os estudantes ao final da aula.

Fonte: Matos (2020).

Com relação à observação assistemática, optamos por realizá-la em um quadro em branco logo após as categorias, no entanto, notamos uma certa proximidade das nossas análises; com a categoria 6 da observação sistemática, o que nos levou a enfocar conhecimentos práticos oriundos da reflexão pós-intervenção, apontando por vezes sugestões e caminhos para as próximas aulas.

No dia 10 de maio de 2022, a primeira turma observada foi o 5º ano C, iniciamos a aula às 15h30 e encerramos às 16h40, durante o turno vespertino, totalizando 1h10 de aula. Ao todo estavam presentes 25 estudantes e o local utilizado foi a sala de movimento, um espaço que temos a nosso dispor, que é um pouco maior que uma sala de aula convencional, seu tamanho é de aproximadamente 11 metros de largura por 20 metros de comprimento. Ver figura 11:

**Figura 11** – Turma do 5º ano C na sala de movimento.



Fonte: arquivo da pesquisa.

A organização inicial da aula se deu do seguinte modo: pedi que os estudantes se sentassem à beirada do tatame que havia montado previamente para a aula.

Em seguida expliquei como se daria a nossa atividade, elucidando que a principal tarefa da aula consistia em pesquisar palavras nas peças do jogo, conforme as sugestões do professor.

Tais palavras poderiam ser nomes de esportes, pessoas dentre outras. Então lhes disse que seria necessário escrevê-las no quadro negro, utilizando o giz disponibilizado para cada grupo, ademais, disse que ao final da aula todos receberiam premiações. Ver figura 12:

**Figura 12** – Adesivos para premiação: Mjolnir, Jibóia e o Samurai.



Fonte: autoral.

A ideia inicial da premiação é derivada das considerações de Murr e Ferrari (2020) a respeito dos elementos utilizados em processos de gamificação. Para Alves (2015) eles são importantes, mas não devem ser o centro destes processos, são partes de um conjunto maior, portanto, não podem garantir a eficácia do *design* instrucional. Os materiais utilizados foram: peças de tatames, o jogo Hiper cubo, giz e adesivos para premiação. Vale ressaltar que, os adesivos que exibimos na figura 12 são desenhos de nossa própria autoria, os quais adaptamos para o presente estudo.

Os conteúdos da aula foram: brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo e esportes de rede e invasão. Optamos por essas temáticas em virtude de questões técnicas com relação à criação do projeto gráfico do jogo no computador, durante esta etapa tivemos de dividir a nossa atenção entre aprovar o nosso projeto de pesquisa na plataforma Brasil, produzir trabalhos semanais para as disciplinas do PROEF e planejar nossas aulas semanais na escola, tais demandas nos fizeram dar uma pausa em seu desenvolvimento, por consequência utilizamos em nossas intervenções apenas as 8 peças iniciais, que tratam especificamente dos blocos temáticos: brincadeiras e jogos e esportes. Ver figura 13:

**Figura 13** – As 8 peças iniciais do jogo Hiper cubo.



Fonte: arquivo da pesquisa.

O objetivo da aula foi: pesquisar palavras-chave e reproduzi-las no quadro negro. Tal objetivo se coaduna com a habilidade **EF35EF03** da BNCC, que preconiza:

Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas (BRASIL, 2017, p. 229).

Nota-se que, iniciamos a exploração das peças-cartas pela frente, flexibilizando o 1º passo que mencionamos no quadro 5 (Ver capítulo 4.1.4), em que expomos uma sequência didática possível para um primeiro contato dos estudantes com o jogo. No referido quadro havíamos pensado em apresentar primeiro, a mágica para depois tratar das temáticas evocadas, nesse caso, a mágica seria o “gancho” para despertar o interesse dos estudantes pelo jogo desconhecido, um convite para jogar, estimulando o ímpeto de *paidia* a partir da perspectiva de Caillois (1990).

Com relação ao nível de engajamento da turma em relação à proposta apresentada, consideramos que a maioria dos estudantes compreendeu a proposta apresentada, no entanto houve um certo desinteresse por parte de 8 estudantes, ocasionando uma certa **dispersão aceitável**. Ver figura 14:

**Figura 14** – Grupo pesquisando palavras-chave nas peças.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Destacamos a expressão “dispersão aceitável” para elucidar as marcas de nosso hábito de ser sempre o centro das atenções durante as aulas, aquele que dá as ordens e que cria certas expectativas com relação aos comportamentos dos estudantes, classificando o que é tolerável ou não.

Com relação aos problemas/conflitos reiterei a questão da dispersão da atenção, no entanto me dei conta de que para essa atividade- piloto fui chamando os grupos um a um, creio que isso ocasionou um grande tempo de espera para cada grupo. Além disso, houve problemas de comunicação na etapa da pesquisa em que os estudantes se depararam com palavras-chave de significado amplo e abstrato, que se relacionavam com os blocos temáticos de modo genérico.

Na categoria que trata da avaliação geral a respeito de como se deu a aula, considerei que: a abordagem inicial para explorar o jogo deu certo, o suporte material para tematizar conteúdos funcionou, cabe destacar que, o quadro negro é uma ferramenta importante para que eles vejam o resultado das suas pesquisas em grupo. Ver figura 15:

**Figura 15** – Resultados das pesquisas dos grupos no quadro negro.



Fonte: arquivo da pesquisa.

No decorrer das atividades prometi aos alunos que ao final da primeira parte da aula, eles iriam realizar duas brincadeiras no pátio: pique estátua e batatinha frita 1,2,3. Observa-se que ambas estão listadas no rol de conteúdo do bloco temático; jogos e brincadeiras organizados dentro do jogo educativo Hipercubo.

Ao final desta primeira atividade, todos receberam adesivos como forma de premiação. O item 7 da observação sistemática tem por objetivo elucidar as

aprendizagens significativas a partir do diálogo com os estudantes, porém deixei registrado a seguinte observação: não houve um momento de diálogo final, no entanto em nosso próximo encontro perguntarei à turma, o que eles acharam das atividades realizadas nesse encontro.

Nesse ponto, percebi que a variável tempo é muito importante para que se possa implantar uma nova proposta em uma dada realidade, considero que o ideal seria que ministrássemos aulas de 1h30 a 2h de duração, no entanto a variável quantidade de turmas não nos permitiria aumentar a nossa carga horária para atender a todas elas de igual modo, para os estudantes seria algo maravilhoso, no entanto aumentaríamos a nossa carga de trabalho excessivamente, sob o risco de nos esgotarmos física, mental e emocionalmente. Na figura a seguir apresentaremos o registro de uma das brincadeiras que realizamos ao final da intervenção com o jogo:

**Figura 16** - Realização do pique estátua no pátio.



Fonte: arquivo da pesquisa.

No quadro a seguir apresentaremos a observação assistemática em sua íntegra:

**Quadro 7** – 1ª Observação assistemática do 5º ano C.

<b>Observação assistemática</b>
Não houve tempo para explorar significados mais reflexivos a respeito das palavras de significado amplo. A seguir listei algumas dessas palavras encontradas pelos estudantes: patrocínio, resiliência, liberdade, força, imaginação, especialização, ética e eficiência. Com relação as que fazem referência as práticas corporais temos: tênis de mesa, ping pong, dança das cadeiras, coelho sai da toca, ciclismo, bocha, boliche, perna de pau, boneca, peteca, pipa, hóquei, Rebeca Andrade e airsoft. Trabalhar em equipes é algo desafiador, os estudantes estão habituados a serem dirigidos por mim o tempo todo. Desconfio que se o jogo estiver com todas as peças terminadas a atividade será mais

fácil de ser executada, pois conseguiremos fazer duplas ou trios para cada uma das 24 peças que o compõe.

Fonte: arquivo da pesquisa.

No quadro acima, evidencia-se que é possível dar sequência às problematizações dos temas evocados em um próximo encontro, seja através do registro por escrito das palavras-chave encontradas ou de um registro fotográfico após a atividade principal. Outro aspecto a ser destacado é a constatação da necessidade de investir na autonomia dos educandos em suas relações com os outros e com as aulas de Educação Física.

Quanto ao número limitado de 8 cartas para 25 estudantes, já havíamos tratado a respeito no item 5 da observação sistemática, assim reiteramos que a lentidão na dinâmica da atividade que deu origem a dispersões aceitáveis, também tem a ver com a novidade da proposta, afinal, ela foge dos nossos hábitos, portanto demanda um tempo maior para que tanto o professor quanto os estudantes possam se adaptar.

Um olhar mais atento à figura 14, revela que atribuímos pontos para as palavras encontradas pelos estudantes, contudo, acabamos nos esquecendo de citar em nossas observações, de certa forma isso representa que: nessa primeira intervenção procuramos dar um enfoque moderado à dimensão competitiva.

No dia 13 de maio de 2022, realizamos o nosso segundo encontro com a turma do 5º ano C, iniciamos a aula as 15h e encerramos as 16h, durante o turno vespertino, totalizando 1h de aula, ao todo estavam presentes 27 estudantes e o local utilizado foi a sala de vídeo, que conta com um projetor multimídia próprio.

A organização inicial da aula se deu do seguinte modo: projetei na tela as fotos do nosso primeiro encontro, além disso exibi as fotos das produções deles no quadro negro: palavras variadas a respeito dos temas jogos e brincadeiras e esportes. Retomei, portanto, aos significados evocados que não havíamos conseguido problematizar no encontro anterior.

A partir disso perguntei a eles quais os jogos preferidos deles. Selecionei a peça de nº 4 do jogo “Hiper cubo” e lhes falei que os jogos eletrônicos faziam parte dos conteúdos da Educação Física escolar. Em seguida, fui mostrando para eles vários jogos clássicos como o Pong, Supermario, *Space Invaders* e alguns mais atuais, como *League of legends*, *Free fire* e *Fortnite*.

Os materiais utilizados foram: projetor multimídia, computador e jogo pedagógico. Os conteúdos principais foram: jogos eletrônicos e *E-sports*. O objetivo da aula foi: conhecer os jogos eletrônicos e os *E-sports* no contexto do bloco temático jogos e brincadeiras.

É importante destacar que a escolha dessas temáticas se deu principalmente, em virtude da sua proximidade com a realidade dos estudantes, além disso, como esses objetos de conhecimento não fazem parte dos conteúdos sugeridos pela BNCC para a faixa etária dos nossos alunos, achamos lícito quebrar esse paradigma, a fim de cativar a atenção dos nossos estudantes para a nossa proposta pedagógica.

Entende-se que a BNCC deve ser constantemente reelaborada a partir do olhar crítico dos atores sociais envolvidos na sua implementação, não devendo, portanto, ser considerada como um dogma ou como uma simples listagem de conteúdos para ser aplicada em qualquer contexto.

De modo geral, o nível de engajamento da turma foi bom inicialmente, pois todos estavam interessados em jogar, porém o meu notebook só comportava uma pessoa por vez.

A respeito dos problemas/conflitos pontuei que: como o tempo de espera era grande, houve um pequeno grupo de alunos que começou a se dispersar no fundo da sala, demonstrando certo desinteresse pela proposta. Além disso, os jogos mais modernos levam um tempo maior em cada partida e isso dificulta a organização da ordem de participação dos alunos. Seria mais interessante levar um videogame com dois controles ou várias opções de videogames para sanar esse problema.

Na avaliação geral da aula reiterei que: abordar os jogos eletrônicos foi uma forma de aproximar os conteúdos da realidade vivida pelos estudantes no dia a dia. Além disso, levantei curiosidades a respeito de quais eram os jogos mais populares do mundo na atualidade. Realizamos, inclusive, uma pesquisa utilizando o *Google* em tempo real, de modo que todos puderam acompanhar as minhas estratégias de busca na internet.

Como esta é uma ferramenta muito comum em meu cotidiano, tomei essa iniciativa de modo intuitivo, no entanto após a transcrição das observações, percebi que incluir esse tipo de ação em nossas aulas, pode auxiliar os estudantes a descobrirem estratégias de pesquisa mais eficientes, melhorando a qualidade de

eventuais trabalhos de pesquisa que eles venham a realizar, na disciplina de Educação Física ou em outra qualquer.

Na análise, também perguntei a eles quais eram os jogos mais legais, sendo que muitos emitiram seus juízos de valor contra ou a favor da opinião dos seus colegas, nesse sentido, procurei ampliar o debate dizendo que os jogos de hoje são muito fáceis e que o jogo bom é aquele que nos desafia a pensar.

No item 7, cujo objetivo era elucidar as aprendizagens de acordo com a perspectiva dos estudantes, ressaltei que o tempo foi insuficiente para dialogar mais com os estudantes a respeito do que foi significativo para eles nessa aula sobre jogos eletrônicos. Porém, isso não invalida as discussões que ocorreram no decorrer da aula, desse modo não há a impressão de que a aula foi incompleta.

Em um contexto geral é difícil ponderar entre levantar discussões úteis, permitir que todos participem da prática e ao final conversar novamente sobre a experiência de cada um. Considerando que nessa aula havia 25 estudantes, se cada um tivesse 2 minutos de fala ao final, levaríamos 50 minutos para ouvir a todos. No quadro a seguir apresentaremos a observação assistemática do 2º encontro com o 5º ano C:

**Quadro 8 – 2ª Observação assistemática do 5º ano C.**

<b>Observação assistemática</b>	
O jogo “Hiper cubo” enquanto suporte de informações para instigar pesquisas e reflexões cumpriu o seu papel, com ele o estudante consegue manusear o conteúdo de perto. Pode-se imaginar certas coisas interpretando as silhuetas e caçando palavras-chave. Em algumas ocasiões eu disse aos estudantes que palavras-chave são aquelas que abrem determinado assunto, essa ideia deve orientar a utilização desse jogo pedagógico enquanto ferramenta de problematização da cultura corporal. O professor deve constantemente se perguntar: o que mais podemos aprender em Educação Física?	

Fonte: arquivo da pesquisa.

Neste dia nos preocupamos tanto com a dinâmica central da aula que nos esquecemos de registrar fotografias. Para concluir a análise dessa intervenção, destacaremos no quadro abaixo, os conhecimentos surgidos da reflexão sobre a prática que poderão nos orientar daqui para frente:

**Quadro 9 – Conhecimentos prático-reflexivos da 2ª observação participante.**

1	As cartas do jogo são meios de comunicação, assim como um livro ou outra mídia qualquer;
2	Em relação à tematização, a palavra-chave é aquela que abre determinados assuntos;
3	Autocrítica constante do professor: fiz o meu melhor ao abordar determinado tema?
4	Estratégias de busca no meio digital são úteis e podem ser ensinadas direta ou indiretamente;
5	Ponderar o tempo de discussões iniciais, participação individual e considerações finais.

Fonte: autoral.

Observa-se que, a partir da segunda quinzena de maio de 2022, estivemos envolvidos na coordenação dos jogos municipais de Ji-Paraná, portanto, retomamos as nossas rotinas de aula somente em junho do referido ano. Vale destacar que, nesse meio tempo em que estive ausente, a prefeitura de Ji-paraná mandou instalar lousas digitais em todas as salas de aula, desse modo, pensamos que seria útil aproveitar esse recurso para atender as demandas de nossa pesquisa.

Dito isto, no dia 1º de junho de 2022, realizamos a nossa terceira observação participante com o 5º ano C. Iniciamos a aula as 14h30 e encerramos às 15h15, durante o turno vespertino, totalizando 45 minutos de aula, ao todo estavam presentes 27 estudantes e o local utilizado foi a sala de aula regular da turma.

A organização inicial da aula se deu do seguinte modo: distribuímos as peças do jogo Hipercubo entre os estudantes, dividindo-os em equipes, em seguida explicamos a dinâmica do dia, que consistia em desenhar na lousa as figuras que eles encontrassem nas cartas. Fiquei com a peça de número 4, a qual tratava dos jogos eletrônicos, em seguida desenhei elementos do jogo Super Mario na lousa digital, pedindo que eles adivinhassem qual era o nome daquele jogo, com isso recordei o tema dos jogos digitais da aula anterior e aproveitei para introduzir de que modo se daria a nossa atividade principal.

Após essa etapa, realizei a brincadeira do morto-vivo, pedindo que os estudantes se levantassem e sentassem em suas próprias cadeiras. A ideia era “quebrar o clima” chato da aula teórica, afinal, quando eles nos veem, sempre criam uma expectativa de que vão sair da sala para realizar uma atividade divertida fora do ambiente.

Portanto, em nossa previsão teórica a respeito das intervenções com o jogo, projetamos que seria útil realizar algumas práticas corporais concomitantemente ou ao final da aula expositiva, não como um hábito, e sim um processo transitório em que eles pudessem se adaptar à nossa nova proposta de aula.

Os materiais e recursos utilizados neste dia foram apenas o jogo e a lousa digital. O principal objetivo da aula foi: pesquisar figuras de jogos e esportes e reproduzi-las em forma de desenho na lousa digital. Observa-se que, o desafio específico desta atividade era memorizar as formas das silhuetas e depois reproduzi-las sem a ajuda das peças.

Aos desenhos realizados na lousa foram atribuídas pontuações pela execução da tarefa e não pela qualidade do desenho, no decorrer da atividade, tais pontuações foram computadas para as equipes formadas.

Os conteúdos foram: brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo e esportes de rede e invasão.

Com relação ao nível de engajamento da turma: pode-se dizer que todos participaram da atividade de modo comprometido. Devido ao comprometimento deles com a atividade proposta, não surgiram problemas ou conflitos.

Na avaliação geral com relação à proposta, pontuei as seguintes observações: a aula fluiu bem com essa turma, procurei tematizar de modo amplo os conteúdos da Educação Física - possíveis de serem trazidos para a nossa prática do dia a dia, dei ênfase àquelas brincadeiras e esportes pouco conhecidos e pedi que eles realizassem pesquisas nas mídias que têm acesso em suas casas como o *YouTube* e o *Google*.

Consegui criar uma dinâmica em que uma equipe desenhava um jogo ou esporte visualizado nas cartas, enquanto outra tentava adivinhar o nome daquela prática corporal apresentada.

Ao término da atividade, registrei fotos e tirei um *print* dentro da própria lousa digital. Alguns perguntaram se sairíamos para a prática, e eu disse que não, mas isso não gerou conflitos dentro das atividades desenvolvidas no decorrer da aula.

Houve alguns estudantes que se exaltaram até demais, no entanto, não considero esse tipo de atitude como indisciplina, e sim como um processo de catarse ocasionado por atividades competitivas. Destaca-se que a lousa digital por ser um equipamento novo; contribuiu para que o interesse deles fosse maior do que o habitual. Ver figuras 17 e 18:

**Figura 17** – Estudantes desenhando na lousa digital.



Fonte: arquivo da pesquisa.

**Figura 18** – 2º grupo de estudantes desenhando na lousa digital.



Fonte: arquivo da pesquisa.

No item 7, que trata das aprendizagens significativas sob a ótica dos estudantes, observamos que: esse modo de desenvolver as intervenções teóricas durante o desenrolar da atividade, não necessita de um momento final para falar a respeito dos significados evocados, conquanto, não considero que essa aula foi incompleta.

Mediante os resultados, avalio ser possível que os estudantes ao se envolverem com comprometimento, estes possam ter ampliado um pouco mais suas noções a respeito das área de estudo da Educação Física escolar, no entanto, no momento não é possível dizer com absoluta certeza.

Exibiremos a seguir o quadro com nossas observações assistemáticas:

**Quadro 10** – 3ª Observação assistemática do 5º ano C.

<b>Observação assistemática</b>
Essa foi a terceira turma de 5º ano, com a qual trabalhei essa dinâmica central de jogo, acredito que a repetição da atividade de modo semelhante em outras duas turmas me fizeram aprender os melhores caminhos para tematizar os jogos e esportes, considero que nesse percurso do dia aprendi a conduzir melhor essa proposta, economizando voz e energia. No entanto, considero que a novidade da lousa e o perfil tranquilo dessa turma, também foram essenciais para que a aula se desenvolvesse de modo produtivo. Entendo com isso, que toda proposta inovadora deve passar por uma prova de ferro e fogo da realidade, a proposta pensada é diferente da proposta que ocorre em tempo real, assim, como a proposta em tempo real é bem diferente da proposta registrada textualmente. Podemos inferir ainda que, o que é internalizado em forma de aprendizagens significativas pelos alunos, também deve ser bem diferente daquilo que o professor imaginou ser significativo de ser aprendido pelos seus alunos.

Fonte: arquivo da pesquisa.

Para concluir a análise da 3ª observação participante, pontuaremos no quadro a seguir, os conhecimentos gerados a partir da reflexão sobre a prática:

**Quadro 11** – Conhecimentos prático-reflexivos da 3ª observação participante.

1	A repetição da atividade inovadora nos leva a descobrir novos caminhos possíveis, por consequência economiza-se tempo, voz e energia;
2	O perfil da turma é um fator favorável ao desenvolvimento de qualquer atividade planejada;
3	A reinvenção da prática deve passar por uma “prova de ferro e fogo” com a realidade;
4	A prática imaginada é diferente daquela que se dá em um plano real, do mesmo modo o registro escrito da prática real não contempla a totalidade das experiências vividas;
5	O que pensamos ser significativo para os estudantes é diferente daquilo que eles percebem como significativo para eles mesmos.

Fonte: autoral.

No dia 7 de junho de 2022, realizamos a nossa quarta observação participante com o 5º ano C. Iniciamos a aula às 15h20 e encerramo-la às 16h25, durante o turno vespertino, totalizando 1h05 de aula, ao todo estavam presentes 29 estudantes e o local utilizado foi a sala de aula regular e o pátio.

A organização inicial da aula se deu do seguinte modo: apresentei as peças do jogo educativo na lousa digital e discorri a respeito dos seus objetivos, além disso, elucidei suas relações com a disciplina de Educação Física, por fim escolhi líderes para os grupos que seriam divididos à realização das práticas corporais no pátio.

Cabe destacar que, a escolha de líderes partiu das ideias a respeito da necessidade de se estimular a autonomia dos educandos, surgidas em nossos primeiros encontros com o jogo.

Os materiais que utilizamos foram: lousa digital, jogo pedagógico, mesa, raquetes e rede de pingue pongue, raquetes e peteca de badminton, bolas de basquete, vôlei e futebol, rede de vôlei e cordas pequenas e grandes.

O objetivo da aula foi: pesquisar palavras-chave e silhuetas nas cartas exibidas na lousa e criar uma lista de práticas corporais possíveis de serem realizadas na Educação Física, com os materiais disponíveis. Os conteúdos foram: brincadeiras e jogos do Brasil e do mundo e esportes de rede e de invasão.

Em relação ao nível de engajamento, observa-se que: a turma compreendeu bem a proposta na teoria, no entanto, na prática faltou mais empenho e consciência coletiva no sentido de fazer com que as atividades propostas pelos grupos acontecessem de modo simultâneo. Em geral, não houve nenhum problema grave, avalio que a desorientação de alguns estudantes se deu por uma possível falta de

experiência em liderar e se engajar de modo colaborativo em seus respectivos grupos. Ver figura 19:

**Figura 19** – Grupos de estudantes se organizando no pátio.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Na avaliação geral sobre o desenvolvimento da aula, registrei que: minha percepção após a conclusão da aula foi que, não consegui passar para eles a ideia da aula com mais profundidade e clareza, devido ao meu cansaço corporal e mental da rotina, além disso, não tive tempo de problematizar o significado de autonomia e responsabilidade como havia feito com as turmas no dia anterior.

Na figura a seguir observa-se outro grupo se organizando na sala de movimento:

**Figura 20** – Estudantes se organizando para jogar futebol.



Fonte: arquivo da pesquisa.

No item 7, observei que: não havia conseguido administrar o tempo da aula para realizar uma roda de conversas e verificar quais foram as aprendizagens significativas dos estudantes. Devido ao desgaste da voz, preferi deixar essa tarefa para o próximo encontro.

No quadro abaixo apresentaremos a observação assistemática desta aula:

**Quadro 12 – 4ª observação assistemática do 5º ano C.**

<b>Observação assistemática</b>	
Essa turma possui alguns estudantes mais retraídos, muitas vezes eles acabam ficando de fora das atividades mais agitadas, um comportamento que eu interpreto como um medo de se expor fisicamente ou até moralmente. Com estes procurei estar por perto, perguntando a eles o que estavam fazendo no momento e o que gostariam de fazer, me engajando junto a eles quando não havia mais tantos estudantes interessados na atividade que estavam desejando praticar. Acredito que essa forma de intervenção ajuda a evitar as exclusões comuns que ocorrem quando as crianças mais dominantes e habilidosas resolvem organizar suas próprias atividades.	

Fonte: arquivo da pesquisa.

Concluiremos a 4ª observação participante com uma síntese dos conhecimentos prático-reflexivos que julgamos relevantes. Ver quadro 13:

**Quadro 13 – Conhecimentos prático-reflexivos da 4ª observação participante.**

1	O cansaço mental e físico do professor impacta negativamente na qualidade de suas aulas;
2	Autonomia e responsabilidade não se aprendem em um passe de mágica, é uma construção;
3	Aumentar o grau de liberdade dos estudantes pode abrir espaço para exclusões e/ou evasões;
4	O educador pode sair de cena enquanto autoridade central para visitar as pequenas sociedades autônomas que surgem ao seu redor, como se fosse um mero participante. A partir disso, realiza intervenções pontuais para mediar conflitos de menor importância. Durante esse passeio pode optar por sanar as exclusões e resgatar aqueles que se evadiram, propondo alternativas extras.
5	A ação de delegar líderes pode revelar indivíduos autoritários, alguns podem copiar o próprio modo como o professor age em relação à turma, como um espelho nosso, portanto, é importante esclarecer a função do líder e ressaltar a importância de todos terem a mesma voz e os mesmos direitos em cada grupo.

Fonte: autoral.

No dia 9 de junho de 2022, realizamos a nossa quinta e última observação participante com o 5º ano C. Iniciamos a aula às 16h20 e encerramos às 17h10, durante o turno vespertino, totalizando 50 minutos de aula, ao todo estavam presentes 26 estudantes e o local utilizado foi a sala de aula regular da turma e o pátio.

A organização inicial da aula se deu do seguinte modo: problematizei o significado de autonomia e responsabilidade, utilizando alguns estudantes como exemplo, perguntando quem dentre os presentes lavava suas próprias roupas e quem vinha para a escola por conta própria, em seguida pedi que eles explicassem os

motivos de fazerem essas tarefas sozinhos; alguns disseram que seus pais trabalhavam e não teriam tempo.

Depois dessas considerações expliquei a eles a relação dos significados de autonomia e responsabilidade com as aulas de Educação Física. Em seguida pedi que eles relembassem das anotações da atividade de pesquisa realizada com o jogo pedagógico na aula anterior e sugeri uma certa organização prévia dos espaços para as atividades práticas a fim de evitar conflitos.

Essa retomada de conteúdos abordados anteriormente, é uma forma de agir que aprendi ainda na graduação, certa vez o meu professor Luiz G., nos falou a respeito da importância de aulas sequenciais em Educação Física escolar, segundo ele, a maioria dos profissionais de nossa área não atuavam desta maneira, portanto, seria um diferencial para nós, na época acadêmicos em formação, para ele, ao planejar nossas ações dessa maneira, conseguiríamos um impacto maior na vida dos nossos estudantes, além disso, valorizaria a disciplina de Educação Física no contexto escolar.

Os materiais e recursos utilizados nesta aula foram: cadernos, bolas de vôlei, basquete e futebol, raquetes de badminton e pingue pongue, rede de pingue pongue e de vôlei, cestas de basquete e traves de futebol.

O objetivo principal da aula foi realizar práticas corporais em grupo, baseando-se nas anotações feitas durante a atividade de pesquisa da aula anterior. Os conteúdos foram: brincadeiras e jogos do Brasil e do mundo, esportes de rede e de invasão.

Analisa-se que todos se engajaram muito bem nas atividades propostas, inclusive, a professora regente da turma, que aproveitou a ocasião para propor algumas brincadeiras da cultura indígena que ela havia tematizado durante as suas aulas em sala.

Evidencia-se que o principal problema foi o desleixo com alguns materiais: cordas que ficaram pelo chão do pátio e bolas espalhadas por diferentes ambientes.

Na avaliação geral do desenvolvimento da aula, destaquei que; a organização prévia melhorou o andamento das atividades, porém, sinto que o cansaço da rotina e o volume de turmas para observar no mesmo dia interferiu negativamente na qualidade dessa aula.

Novamente não foi possível realizar um momento de discussão ao final da aula, por outro lado, observei que muitos estudantes se empenharam ao final na organização dos materiais utilizados.

A seguir apresentaremos a 5ª observação assistemática do 5º ano C:

**Quadro 14 – 5ª Observação assistemática do 5º ano C.**

<b>Observação assistemática</b>	
	Percebo que a autonomia concedida a esta turma no contexto da aula de Educação Física, tem pouco tempo de exercício e experimentação. Logo, penso que não cabe a mim julgar com tanto rigor essa pequena tentativa. Há uma distância enorme entre aprender um conceito e aplicá-lo durante a aula em cada situação nova que surge. Essas ideias fizeram-me recordar de hoje mais cedo, quando falei com os alunos de outra turma sobre a época em que eu era criança e brincava na rua com os meus amigos, na ocasião eu disse a eles que naquele tempo a gente conseguia se entender muito bem, mesmo sem nenhum adulto por perto para mandar na gente. O exercício da autonomia e da responsabilidade requer diálogo constante e intervenções pontuais e críticas, além disso precisamos elogiar os pequenos progressos realizados pela turma como um todo. Esse é um processo desgastante para o professor, pois cada criança tem o seu próprio tempo para internalizar esses conceitos e aplicar em sua vida diária. Talvez a chave para trabalhar a autonomia dos estudantes nas aulas de Educação Física seja entregar mais responsabilidades para aqueles que já exercem graus maiores de autonomia em suas vidas cotidianas, quem sabe estes não estejam entre aqueles que consideramos os mais rebeldes, os alunos-problema, os de comportamento difícil, entre outros, esses devem ser os primeiros aliados que devemos buscar antes de almejar conquistar uma turma inteira.

Fonte: arquivo da pesquisa.

No quadro 15, encerraremos a análise da observação participante do 5º ano C, elucidando alguns conhecimentos prático-reflexivos:

**Quadro 15 – Conhecimentos prático-reflexivos da 5ª observação participante.**

1	Para operar com o conceito de autonomia e responsabilidade de modo efetivo, é preciso exercitar-se em situações reais em que a teoria internalizada seja mobilizada e confrontada.
2	Ilustrar o conceito de autonomia e responsabilidade com exemplos do cotidiano pode aproximar os estudantes da nossa proposta.
3	O diálogo e a crítica pontual são fundamentais para a internalização dos valores que ansiamos que eles aprendam.
4	É essencial ponderar a crítica construtiva com os elogios aos pequenos progressos da turma.
5	Os alunos de comportamento difícil podem nos surpreender ao assumirem posições de liderança, aqueles que não se encaixam do modo como gostaríamos, podem nos oferecer uma visão particular de mundo que muitas vezes ignoramos.

Fonte: autoral.

#### 4.3.1 Entrevistas do 5º ano C

Evidenciaremos na sequência os dados referentes às entrevistas realizadas após a conclusão da fase de observação. Para compreender as experiências de aprendizagem dos estudantes, formulamos 5 perguntas. Ver quadro 16:

**Quadro 16** – Roteiro da entrevista semiestruturada.

1	O que você aprendeu com o jogo “Hiper cubo” nas aulas de Educação Física?
2	Como foi a sua experiência, houve alguma experiência positiva ou negativa?
3	Você sabe me dizer quais os conteúdos que podemos estudar na Educação Física?
4	Quais conhecimentos aprendidos nas aulas de EF podemos utilizar em nosso cotidiano?
5	O que você acha que poderia melhorar nas aulas de Educação Física?

Fonte: autoral.

As entrevistas foram realizadas através de um diálogo informal, com isso pretendíamos deixar os sujeitos da pesquisa mais à vontade, adequando a nossa proposta à faixa etária com a qual nos propomos a trabalhar. Portanto, omitiremos outras falas e observações que fogem do escopo da pergunta principal, em outros trechos destacaremos algumas falas do entrevistador afim de esclarecer o contexto de determinadas respostas.

As entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola na sexta-feira, dia 10 de junho de 2022, durante o turno vespertino, neste viés, destaca-se que as sextas-feiras são os dias que tenho para planejamento, o que justifica a nossa escolha. Para dar qualidade aos áudios que nos propomos a gravar, realizei a captura de áudio com um microfone semiprofissional ligado ao meu *notebook*. Esses áudios foram salvos no aplicativo Audacity e posteriormente receberam tratamento para a redução de ruídos do ambiente. Terminada essa etapa realizamos a transcrição das entrevistas na íntegra, em um documento do aplicativo Word.

Na turma do 5º ano C entrevistamos ao todo, duas estudantes, seus codinomes são: Marcela (M) e Diana (D). A fim de comparar as respostas e buscar novas relações para o contexto geral desta análise, apresentaremos quadros conjuntos à pergunta principal em evidência e as respostas das estudantes logo abaixo. Ver quadro 16:

**Quadro 17** – 1ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano C.

<b>O que você aprendeu com o jogo “Hiper cubo” nas aulas de Educação Física?</b>	
<b>M</b>	- O <u>jogo da bocha</u> ... Tipo... (pensativa), como fez a basquete, por causa que jogava ni um [...] eu já assim, pensava assim antes de ver o vídeo: como foi feito o jogo basquete? Por quê? aí eu assisti o vídeo e entendi, que era tipo um balde, era um balde que não tinha buraco por de baixo, não era cortado... e a cesta é cortada [...] é cortada...porque era muitos anos atrás [...] É... qual era o nome... (cochichando)... <u>Rebeca</u> ? [...] Ela ganhou medalha.
<b>D</b>	- Eu aprendi que a gente tem <u>bastante tipos de jogos e brinquedos</u> e ele tem tipos de jogos da <u>Europa também</u> , tipo da bocha também [...] Tem alguns <u>jogos também</u> que eu nunca tinha visto na carta, tipo aqueles jogo da casa, <u>casa do coelho</u> que eu nunca brinquei [...] As coisas que tão escritas (no jogo), tão tudo escrita no caderno também...

Fonte: arquivo da pesquisa.



Diana discorre inicialmente sobre a diversidade de jogos e brinquedos que temos à nossa disposição no contexto das aulas de Educação Física, em seguida comenta acerca de jogos Europeus e exemplifica essa categoria com o jogo da bocha.

Ressalta-se que o jogo da bocha é um ponto em comum entre as duas estudantes, pode-se inferir, portanto, que o contato com as cartas ajudou a reforçar as aprendizagens anteriores adquiridas fora do contexto do jogo, tendo em vista que, durante as intervenções, a bocha não foi problematizada, mas somente registrada após a atividade de caça palavras, além disso, a bocha não foi escolhida pelos grupos nos dias em que ocorreram as práticas corporais.

Diana também destaca que há vários jogos nas cartas que ela ainda não conhece, como por exemplo, a brincadeira do coelho sai da toca, a qual ela se refere como “casa do coelho”.

No decorrer da conversa ela acrescenta que diversas coisas escritas nas cartas ela anotou também em seu caderno, em nossa perspectiva, tais anotações poderão tornar-se pontos de partida para eventuais pesquisas que ela venha realizar, seja por influência nossa ou por conta própria.

No quadro a seguir apresentaremos as respostas da 2ª pergunta:

**Quadro 18** – 2ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano C.

<b>Como foi a sua experiência, houve alguma experiência positiva ou negativa?</b>	
<b>M</b>	- <i>Positiva</i> . <b>Professor: [...] teve alguma experiência também negativa? – Não. Nada assim... nenhum desentendimento? – Não. Não aconteceu nenhum problema? -Não. Foi tranquilo? – Foi. Beleza!</b>
<b>D</b>	- <i>É... mais ou menos, é por causa que aquele jogo nós olhava as cartas e descobria, a nós saber algum jogo, algum esporte aí... esqueci (risos)</i> . <b>Professor: não teve nenhuma experiência negativa? [...] tipo assim, com seus colegas? [...] desentendimentos, brigas. – Não. Foi tranquilo? – Aham. [...] você gostou de ter feito algumas atividades com esse jogo aqui? – Sim.</b>

Fonte: arquivo da pesquisa.

Ao analisarmos as respostas supracitadas sob a perspectiva retórica do *self*, podemos inferir que a brincadeira tal como ela se apresenta, é uma experiência subjetiva que só poderia ser definida pelos sujeitos que dela participam (SUTTON-SMITH, 2017).

É possível que a primeira parte da pergunta remeta a significados difíceis de serem expressados, ou quem sabe, as estudantes enquanto crianças, não têm a necessidade de expressar em detalhes suas experiências lúdicas, o que explica em parte o modo direto e objetivo com que deram suas respostas.

Cabe destacar que, a diversão é imprescindível em sistemas gamificados, pois contribui para o engajamento dos estudantes em processos de aprendizagem (ALVES, 2015).

No quadro a seguir visualizaremos as respostas da 3ª pergunta:

**Quadro 19** – 3ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano C.

<b>Você sabe me dizer quais os conteúdos que podemos estudar na Educação Física?</b>	
<b>M</b>	- hum... a gente pode... é ... tipo... uma pesquisa... num sei... eu acho que é uma pesquisa, tipo uma pesquisa que a gente pode descobrir como que foi feito, feito... porque... não é basquete, vôlei... <b>Professor: basquete também é um conteúdo. Conteúdo são essas coisas que a gente vai praticando [...] como por exemplo no início... você falou bocha? -É. Bocha.</b>
<b>D</b>	- <u>Bets</u> . <b>Professor: Bets é um conteúdo, é um jogo, é um esporte o que que é bets? -Eu acho que é um esporte. É um esporte... pode ser um esporte né... – É um esporte... e o que mais assim de conteúdos? Só Bets que a gente faz na Educação Física? – Não... Bets, bocha... deixa eu ver... Bets, bocha, pula corda... Bets, bocha, pula corda, futebol, faz também... vôlei, nós faz vôlei... Nós faz... é... aquele jogo lá que nós aqueles taco...rock. <b>Hóquei?</b> - Hum... não tem mais não.</b>

Fonte: arquivo da pesquisa.

Marcela fala primeiramente da possibilidade de realizarmos pesquisas para descobrir novas informações a respeito das práticas corporais, no entanto só se refere a dois objetos de conhecimento do âmbito do esporte. Já Diana apresenta uma gama de jogos, brincadeiras e esportes, dentre eles, alguns poucos praticados em sua realidade local como: bocha e hóquei.

A BNCC destaca que: “[...] a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural (BRASIL, 2017, p.213). Porém só o simples acesso a esse acervo não é suficiente, a Educação Física escolar precisa oferecer aos educandos, informações contextualizadas sobre as práticas corporais (DARIDO, 2020).

Na sequência exibiremos as respostas da 4ª pergunta de nossa entrevista:

**Quadro 20** – 4ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano C.

<b>Quais conhecimentos aprendidos nas aulas de EF podemos utilizar em nosso cotidiano?</b>	
<b>M</b>	- Assim, é... a gente tem que levar pra nossa vida né, assim, a gente sempre tem que brincar... na nossa vida... <b>Professor: E você acha que é importante pra que na vida da criança? Você estar brincando [...] É algo importante? – É. Criança não tem que só ficar fazendo serviço de casa né... (risos)... tá certo né, tem que ter um momento de lazer né... tá bom.</b>
<b>D</b>	- Vôlei queimada e Bets... futebol também! Pula corda... bastante. <b>Professor: E além desses conhecimentos, existem outros tipos de conhecimento, além de coisas pra fazer? - Hum... não tem nenhuma curiosidade não, por causa que eu já brinquei de várias outras coisas tudo. Então, tem coisa que a gente já sabe, mas por exemplo, se alguém perguntar pra você: Quando que as pessoas começaram a pular corda? Não é uma curiosidade? - É uma</b>

<p><i>curiosidade... Então... só sei a curiosidade do futebol... é esse tipo de coisa que eu tô perguntando. Que tipo de outras coisas a gente pode aprender na Educação Física além de só fazer? - Perguntas... aquelas perguntas de futebol, essas coisas assim... perguntas de brincadeiras e outras perguntas de resposta, de que estado, bairro foi criado, só sei do futebol, o futebol ele foi criado na américa.</i></p>
--

Fonte: arquivo da pesquisa.

A BNCC elucida que: “Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde” (BRASIL, 2017, p.213). Nessa perspectiva, poderíamos inferir em uma primeira análise, que a estudante Marcela compreende os conteúdos da Educação Física enquanto brincadeira, destacando o quanto o brincar é importante para a sua vida.

Além disso, na parte em que ela menciona que as crianças não devem estar sempre envolvidas em trabalhos domésticos, poderíamos supor que ela relaciona a brincadeira com a dimensão do lazer em um sentido frívolo, caso estivéssemos nos orientando exclusivamente, a partir de uma retórica progressista (SUTTON-SMITH, 2017).

Por outro lado, Macedo, Petty e Passos (2007) elucidam que as crianças em geral se comportam com muita seriedade no âmbito dos jogos e brincadeiras, desta forma, devemos compreender a resposta de Marcela também sob a perspectiva retórica do *self*, evocando a brincadeira enquanto experiência máxima, compreensível, apenas intrinsecamente (SUTTON-SMITH, 2017).

Diana por sua vez, interpreta a pergunta a partir de uma dimensão prática, mencionando o que poderia ser realizável em sua vida cotidiana. Quando lhe perguntamos a respeito da existência de curiosidades, ela diz que já não tem, pois brincou de quase tudo, ao insistirmos no assunto ela acaba nos dando a entender que podemos aprender a perguntar sobre as práticas corporais em geral.

Nesse contexto é importante destacar o questionamento feito por Silva, Moreira e Oliveira (2020): “Então, quando o aluno consegue colocar em prática o conceito adquirido, podemos assim dizer que ele aprendeu aquele conteúdo?” (SILVA, MOREIRA; OLIVEIRA, 2020, p.75). Esses autores entendem que não, a partir disso deve-se almejar um objetivo mais amplo: levá-lo a refletir sobre a sua prática (SILVA, MOREIRA; OLIVEIRA, 2020).

No quadro a seguir apresentaremos as respostas da última pergunta do roteiro da entrevista semiestruturada:

**Quadro 21** – 5ª Pergunta da entrevista semiestruturada – 5º ano C.

<b>O que você acha que poderia melhorar nas aulas de Educação Física?</b>	
<b>M</b>	- <i>Eu ia trazer luta... porque eu amo luta... Professor: É... você gosta muito de luta? - É só que minha mãe nunca deixa eu lutar, tipo assim, que ela diz que é pra menino, luta... E você já tentou aprender... o professor aqui já tentou aprender certas lutas olhando vídeos na internet... você sabia que dá pra aprender? – Aham. Então... as vezes... tipo assim, ah minha mãe não gosta, mas eu pego o celular lá ponho assim e aprendo a me defender com vídeos... é claro que não é mesma coisa que ter um professor ou uma professora me ajudando né.</i>
<b>D</b>	<i>[...] o professor foi tirar férias, aí você ficou como a professora. O que que você poderia melhorar nas aulas de Educação Física? - Hum... que perguntinha difícil... (risos) hum... vamo ver... alguns jogos diferente, alguns jogos... tipo aqueles jogo de... aqueles jogos que a gente nunca jogo aqui na escola. [...] E você iria pesquisar onde esses jogos aí? Que a gente nunca fez na escola... – Acho que no Google (Risos). [...] E aí, você ia pedir sugestões aos alunos ou não? [...] - Eu ia pedir algumas dos alunos, tipo assim brincadeiras que nós nunca jogou aqui [...] Será que tudo é perfeito na Educação Física? Não tem nenhum problema? – É problema tem... Então... – Aí tem alguém que quer brincar de pular corda e a pessoa que tá pulando corda aí não quer deixar, aí arruma uma confusão... É bom separar grupo em grupo, fica um grupo aqui, tal, tal... aí o outro grupo deixa um minutinho, já eu passo pro outro e vai trocando.</i>

Fonte: arquivo da pesquisa.

Marcela comenta que traria a luta para as aulas de Educação Física, tal escolha se relaciona com as restrições que sofre em casa em relação a essa prática, em especial, pois a mesma é considerada em seu meio familiar, como atividade típica de meninos. Entende-se que as lutas enquanto conteúdo sofrem mais resistência do que os demais conteúdos para adentrar no contexto escolar, dentre os motivos principais destaca-se: a ausência de locais adequados, materiais, vestimentas específicas e acima de tudo as associações que têm com a violência (DARIDO; RANGEL, 2019).

Por outro lado, Diana apresenta como sugestão, trazer aquelas práticas que ainda não foram realizadas pelos estudantes, no decorrer da conversa, quando questionada se tudo era perfeito em nossas aulas, ela sugere uma forma organizacional para as aulas, baseada nas vivências em aulas anteriores. Em um contexto geral, as falas das estudantes apontam para a busca de novas experiências significativas, nesse sentido, cabe a mim enquanto educador, aproveitar estes anseios para evidenciar a diversidade das práticas corporais, superando a monocultura perversa do esporte a qual se refere Vago (2009).

#### 4.4 Observação participante do 5º ano B

No dia 10 de maio de 2022, realizamos a 1ª observação participante com o 5º ano B. Iniciamos a aula às 13h10 e encerramos às 14h15, durante o turno vespertino,

totalizando 1h05 de aula, ao todo estavam presentes 27 estudantes e o local utilizado foi o pátio e a sala de movimento.

A organização inicial da aula se deu do seguinte modo: explicação prévia da atividade na sala de aula regular e organização de 8 grupos de acordo com as 8 peças do jogo Hiper cubo, que tratam das temáticas: jogos, brincadeiras e esportes.

Durante a minha explanação prometi a eles que no final iríamos realizar uma brincadeira chamada Rouba rabo, que está listada juntamente às palavras-chave nas peças do jogo Hiper cubo.

Os materiais e recursos utilizados nesta aula foram: peças de tatame, jogo pedagógico e giz colorido.

O objetivo da aula foi pesquisar palavras-chave e reproduzi-las no quadro negro. Os conteúdos abordados foram Jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo e Esportes de rede e de invasão. Ver figura 22:

**Figura 22** – 8 grupos de estudantes organizados no pátio.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Observa-se que todos os estudantes presentes participaram de modo satisfatório e o nível de agitação foi habitual.

Houve problemas de organização e comunicação dos grupos durante a realização da atividade.

Na avaliação geral do desenvolvimento da aula registrei que faltou tempo para conversarmos sobre o que foi pesquisado.

No entanto essa experiência inicial possibilitou explorar possíveis aplicações do jogo pedagógico Hiper cubo na tematização da cultura corporal do movimento. Ver figura 23:



4	No âmbito das nossas aulas, poderíamos dizer que os estudantes não se incomodam de passar o tempo total da aula se envolvendo em atividades sem reflexão, essa é uma preocupação minha enquanto educador, no entanto, podemos sensibilizá-los a respeito da importância de se saber sobre a cultura corporal do movimento.
5	É sempre benéfico retomar as experiências das aulas anteriores, principalmente quando achamos que elas poderiam ter rendido mais, assim vamos ponderando nossos erros e acertos em relação aos objetivos com os quais nos propomos a trabalhar.

Fonte: autoral.

Na figura a seguir observa-se uma estudante procurando palavras-chave:

Figura 24 – Estudante pesquisando palavras chave.



Fonte: arquivo da pesquisa.

No dia 1º de junho de 2022, realizamos a 2ª observação participante com o 5º ano B. Iniciamos a aula às 13h10 e encerramos às 14h20, durante o turno vespertino, totalizando 1h10 de aula, ao todo estavam presentes 26 estudantes e o local utilizado foi a sala de aula regular.

A organização inicial da aula se deu do seguinte modo: distribuimos as peças do jogo Hipercubo e explicamos a dinâmica do dia, em seguida organizei pequenos grupos, conforme a proximidade no espaço da sala de aula.

Nota-se que a sala de aula estava muito apertada para 26 alunos. Os estudantes foram chamados individualmente ou em duplas para desenharem os jogos/brincadeiras e esportes que eles viram nas peças do jogo pedagógico.

Na figura a seguir, observa-se dois estudantes participando da atividade de desenho na lousa digital:

**Figura 25** – Estudantes desenhando práticas corporais na lousa digital.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Os materiais e recursos utilizados nesta aula foram: lousa digital e o jogo educativo. O objetivo da aula foi pesquisar figuras de jogos e esportes e reproduzi-las em forma de desenho na lousa digital. Os conteúdos abordados foram Jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo e Esportes de rede e de invasão.

Quanto ao nível de engajamento da turma: Pode-se dizer que, aproximadamente 80% dos estudantes conseguiram focar na atividade proposta sem gerar problemas.

Com relação aos problemas e conflitos, considerei que: houve muita baderna devido à falta de ordem no momento de responder às charadas propostas. Tive que interromper a atividade mais de 4 vezes para chamar a atenção de estudantes que estavam gerando caos durante a aula. Alguns mudando de lugar toda hora, outros fazendo piadas fora de hora para chamar a atenção ou outras brincadeiras.

De modo geral, avaliei que: devido à desorganização causada por alguns estudantes, a aula deixou de ser interessante para mim e aos alunos comprometidos. Houve muitas interrupções da minha parte para conduzir os alunos indisciplinados.

Estes que desorganizaram a aula já haviam participado, assim, não podemos dizer que estavam ociosos e que, portanto, partiram em busca de outras atividades. Essa turma possui muitos estudantes com perfil difícil de lidar. Em síntese, a atividade foi demorada, nem todos puderam utilizar a lousa digital e uns participaram mais do que os outros. Considero, portanto, que essa aula me desgastou bastante e me provocou estresse. Esse tipo de aula nos desmotiva a inovar. Nesse contexto, a falta de educação de alguns estudantes também precisa ser destacada.

Com relação às aprendizagens, acredito que posso falar de uma experiência significativa para alguns que puderam participar, no entanto, não consigo dimensionar

o nível daquilo que é considerado significativo. Talvez no próximo encontro eu possa perguntar a eles o que foi interessante da aula anterior.

No quadro a seguir exibiremos as observações assistemáticas dessa aula:

**Quadro 24** – 2ª Observação assistemática do 5º ano B.

<b>Observação assistemática</b>	
Tenho em torno de 5 alunos dessa turma que desequilibram a aula totalmente, são alunos que querem ser sempre o centro das atenções. Nesse sentido fazem de tudo para que o professor esteja sempre a sua disposição, nem que seja só para brigar por algo que acabaram de fazer. Esse tipo de comportamento nos leva a um stress muito grande devido a carga de trabalho do dia a dia. Me frustrei por não conseguir desenvolver uma boa aula, como consequência me atrasei também para iniciar o horário da próxima turma. Deixo aqui registrado que é muito difícil escrever sobre a própria prática na correria das aulas, minha voz está muito cansada. Em minha concepção devido ao perfil desordenado da turma essa atividade viraria bagunça também em um quadro tradicional. A tecnologia pode despertar o interesse dos estudantes, mas não é um fator definitivo para que alcancemos o domínio de turma necessário para desenvolver uma boa aula para todos.	

Fonte: arquivo da pesquisa.

A seguir pontuaremos os conhecimentos emergidos das nossas reflexões sobre a prática:

**Quadro 25** – Conhecimentos prático-reflexivos da 2ª observação participante.

1	Turmas com muitos estudantes de comportamento difícil nos cansam, pois lutamos do início ao fim para dominá-los de alguma forma.
2	Dependendo do nosso estado de humor somado à carga de trabalho do dia, poderemos abandonar nossos ideais de inovação e transformação da realidade.
3	É desafiador escrever sobre a própria prática durante a correria das aulas, no entanto, ao reavaliarmos nossas anotações poderemos nos observar de fora, encontrando quem sabe soluções para os nossos principais problemas.
4	Em nossa carreira, nos depararemos com diversos estudantes que testarão a nossa paciência, logo, temos de estar preparados, por outro lado, aulas sempre tranquilas nos deixarão mal-acostumados, para contornar um problema recorrente, necessitamos lidar com ele várias vezes.
5	O domínio de turma vem com a experiência profissional, às vezes somos muito imediatistas em nossas propostas, temos que “plantar as sementes” do conhecimento e contribuir para que elas se desenvolvam a longo prazo, pode-se dizer que os frutos de uma proposta pedagógica inovadora não surgirão do dia para a noite, devemos acreditar e trabalhar pacientemente.

Fonte: autoral.

No dia 6 de junho de 2022, realizamos a 3ª observação participante com o 5º ano B. Iniciamos a aula às 14h10 e encerramos às 15h10, durante o turno vespertino, totalizando 1h de aula, ao todo estavam presentes 24 estudantes e os locais utilizados foram a sala de aula regular, o pátio e a sala de movimento.

A organização inicial da aula se deu do seguinte modo: discorri sobre a dinâmica do dia, e em seguida expus um slide em formato PDF, contendo as peças do jogo pedagógico “Hipercubo”. Após essa etapa, escolhi 3 líderes, dois estudantes agitados e um bem-comportado. Pedi que todos anotassem brincadeiras, jogos e

esportes possíveis de serem realizados na aula de hoje. Com relação aos jogos eletrônicos na carta de número 4, sugeri que poderíamos combinar um festival como forma de encerramento bimestral, mas com a condição de realizarmos uma organização prévia para que todos participassem satisfatoriamente. Ver figura 26:

**Figura 26** – Exibição das peças do Hiper cubo em slides.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Os materiais e recursos utilizados nesta aula foram: lousa digital, jogo educativo, lápis, caderno, bolas, cestas de basquete, traves, cones e cordas. O objetivo principal da aula foi pesquisar figuras de jogos e esportes e reproduzi-las em forma de desenho na lousa digital.

Os conteúdos abordados foram Jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo e esportes de rede e de invasão. O objetivo principal dessa aula foi: pesquisar jogos, brincadeiras e esportes que pudessem ser realizados durante a etapa prática da Educação Física.

Quanto ao nível de engajamento da turma: cerca de 90% dos estudantes se envolveram com a nossa proposta sem grandes problemas, apenas 3 estudantes evadiram dos seus grupos por não gostarem das atividades propostas pelos seus líderes.

Com relação aos problemas e conflitos considerei que: houve problemas de organização de alguns grupos; faltou capacidade de liderança e ações comunicativas para ouvir e sugerir votações em grupo para elencar outras atividades. Ocorreu um incidente em que um estudante derrubou um extintor de incêndio. Em outra ocasião um líder de um grupo sugeriu mudar de atividade e ninguém quis acatar a sua ideia.

De modo geral, avaliei que: a proposta fluiu bem, apesar dos problemas apontados anteriormente. Lembro-me que uma das estudantes de comportamento difícil que escolhi para ser líder, incorporou o papel de professora do seu grupo, se concentrou, tanto na autoridade que recebeu e acabou refletindo em alguns comportamentos autoritários que eu tenho quando estou conduzindo as aulas em uma luta para dominar o comportamento da turma em geral, e em especial para conseguir controlar os estudantes mais agitados e desconcentrados.

Com relação às aprendizagens, ao final da aula me reuni com os estudantes na sala regular para realizar as observações a respeito dos fatos ocorridos na aula, em um contexto geral. Não houve um diálogo, e sim explanações gerais no que diz respeito ao que pude observar ao longo das atividades.

No quadro a seguir exibiremos as observações assistemáticas desta aula:

**Quadro 26** – 3ª Observação assistemática do 5º ano B.

<b>Observação assistemática</b>	
	No final da aula, problematizei o conceito de autonomia e responsabilidade em nossas vidas diárias, trazendo à tona as situações de falta de responsabilidade coletiva para resolver os problemas ocorridos durante a aula de Educação Física, como quando derrubaram o extintor e o grupo não colocou o mesmo em seu devido lugar. Segundo eles isso não foi feito por causa de um aluno que pegou o extintor e levou até mim, para me informar sobre o ocorrido, eu critiquei esse comportamento, dizendo que isso não resolveu o problema. Esse mesmo estudante causou um certo alvoroço ao início da aula, eu pedi a ele que mudasse de lugar para ver melhor a lousa digital e ele saiu arrastando a cadeira de modo extravagante, como se quisesse me tirar do sério, sabendo que eu iria chamar sua atenção. Pedi que ele fizesse a mesma tarefa sem fazer barulho e ele disse que não queria mais mudar de lugar; pedi mais umas duas vezes e nada, até que a professora da classe chegou na sala, então ele mudou de lugar quando eu pedi. Os alunos desta turma gostaram da ideia de trazer os jogos eletrônicos para a Educação Física, penso agora em realizar um festival culminante como forma de enriquecer as possibilidades de conteúdos tematizados através do jogo “Hiper cubo”.

Fonte: arquivo da pesquisa.

No quadro a seguir, apresentaremos os conhecimentos oriundos da reflexão sobre a prática:

**Quadro 27** – Conhecimentos prático-reflexivos da 3ª observação participante.

1	Devemos variar as formas de se chegar ao mesmo objetivo, desse modo poderemos incorporar em nossa proposta aqueles que se evadiram das nossas atividades.
2	Problematizar conceitos com exemplos das nossas vidas diárias pode nos ajudar a transpor as barreiras afetivas que muitas vezes colocamos entre nós e os nossos estudantes, às vezes para ganhar a atenção de alguém, basta que você valorize sua história de vida.
3	Utilizar os problemas que não deveriam ter ocorrido como objetos de problematização, são oportunidades importantes para ensinar valores.
4	Podemos levar os estudantes a compreenderem os próprios erros construtivamente, fazendo com que eles anseiem por autoaperfeiçoamento, sem pressão externa.

5	A ideia do festival culminante deverá ser amadurecida e realizada em algum momento, podemos esquecer nossas promessas, porém os estudantes não.
---	---

Fonte: autoral.

No dia 8 de junho de 2022, realizamos a 4ª observação participante com o 5º ano B. Iniciamos a aula as 13h10 e encerramos as 14h10, durante o turno vespertino, totalizando 1h de aula; ao todo estavam presentes 26 estudantes e os locais utilizados foram a sala de aula regular, o pátio e a sala de movimento.

A organização inicial da aula se deu do seguinte modo: aguardei os alunos se acalmarem para eu iniciar a minha fala, isso durou cerca de 20 minutos. Fiz a chamada e passei a relembrar a turma dos acontecimentos observados por mim na aula passada. Então pedi que eles colocassem sobre a mesa as anotações das brincadeiras, jogos e esportes encontrados durante a pesquisa, com o jogo educativo.

Em seguida, escolhi um aluno que estava próximo e li em voz alta suas anotações para todos os presentes, enfatizando que tudo o que havia sido anotado era conteúdo da Educação Física. Os materiais e recursos utilizados nesta aula foram: anotações no caderno, bolas de vôlei, basquete e futebol, raquetes de badminton e pingue pongue, rede de pingue pongue e de vôlei, cestas de basquete e traves de futebol.

Diante dessas considerações, o objetivo da aula foi realizar práticas corporais em grupo, baseando-se nas anotações feitas durante a atividade de pesquisa da aula anterior. Os conteúdos abordados foram jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo e esportes de rede e de invasão.

Quanto ao nível de engajamento da turma, pontuei que: todos participaram de modo organizado, contribuindo para o desenvolvimento da proposta central.

Com relação aos problemas e conflitos: houve somente dois desentendimentos, um ocasionado pela perda da bolinha de pingue pongue por uma dupla e a outra devido a uma interpretação equivocada de um gesto de um aluno, o qual foi chamar a atenção de um colega passando a mão atrás da sua cabeça para lhe dizer que desejava, também, jogar basquete, na ocasião, ainda, o outro aluno interpretou que ele estivesse lhe dando um tapa no pescoço, retribuindo a suposta agressão com uma bolada no rosto.

Em geral, considerei que: apesar dos desentendimentos, a aula fluiu bem, pois orientei que todos buscassem se engajar em atividades variadas, permitindo que seus colegas praticassem um pouquinho de cada prática corporal proposta.

Em relação às aprendizagens significativas: no encerramento da aula lembrei a turma dos problemas ocorridos, salientando que os mesmos deveriam ser resolvidos em rodas de conversas, além disso, tratei da importância do diálogo entre os alunos e da responsabilidade pelos materiais que utilizamos na Educação Física, no entanto, não houve um diálogo, e sim orientações gerais a respeito dos fatos observados. No quadro a seguir, apresentaremos as observações assistemáticas dessa aula:

**Quadro 28** – 4ª Observação assistemática do 5º ano B.

<b>Observação assistemática</b>	
O problema da perda da bolinha de pingue pongue foi devido à falta de noção de como funciona o jogo. Também comentei com a turma que o pingue pongue deveria ser jogado com a bola, atingindo a mesa e não como se fosse o tênis de quadra, caso contrário esse tipo de problema continuaria ocorrendo. No final do nosso encontro, sugeri que aqueles que não realizaram anotações na aula anterior, que escrevessem sugestões de organização para melhorar o andamento das aulas de Educação Física.	

Fonte: arquivo da pesquisa.

No quadro a seguir destacaremos os conhecimentos derivados da reflexão sobre a prática:

**Quadro 29** – Conhecimentos prático-reflexivos da 4ª observação participante.

1	Explorar a variedade de práticas corporais e permitir que elas se manifestem no contexto de nossas aulas; contribui significativamente para capacidade de domínio de turma do professor.
2	A roda de conversas é um bom espaço para tratar dos problemas ocorridos, a fim de saná-los.
3	Podemos abrir mão de tratar dos pequenos problemas, deixando para o próximo encontro, no entanto, os mais graves precisam ser conversados imediatamente ou ao final da aula sem exceções.
4	Se responsabilizar pelos materiais da aula já é um pequeno passo para exercitar na prática o conceito de autonomia.
5	É importante sugerir tarefas de pesquisa para casa, visando a melhoria das nossas aulas, as sugestões acatadas podem cativar ainda mais, a atenção dos estudantes.

Fonte: autoral.

#### 4.4.1 Entrevistas do 5º ano B

A seguir, apresentaremos as entrevistas com os estudantes Zion e Samira, realizadas após a observação participante do 5º ano B:

**Quadro 30** – 1ª Pergunta da entrevista semiestruturada do - 5º ano B.

<b>O que você aprendeu com o jogo “Hiper cubo” nas aulas de Educação Física?</b>	
<b>Z</b>	- Ah aprendi bastante coisa que não sabia, várias brincadeiras, esportes. Pra mim jogo não era esporte, era coisa normal. Depois que eu fui descobrir que jogo era um esporte [...] – É, daí a gente aprende como jogar, a diferença das brincadeiras... dos jogos.

<b>S</b>	<p>- <i>Eu aprendi que tem vários tipos de jogos, não só os jogos materiais também, como outros tipos, têm... tipos... de jogos... tem queimada, brincadeiras, vários tipos de se exercitar.</i>  <b>Professor: o que que seria um jogo material assim, pra você?</b> - hum... tipo tem um...  <b>Objeto...</b> - Um objeto, daí eu posso pegar o objeto pra brincar.</p>
----------	---

Fonte: arquivo da pesquisa.

A princípio, nota-se nas falas dos estudantes, significados que remetem a diversidade da cultura corporal do movimento, para analisar essa constatação, acompanharemos Brougère (2021), quando fala da utilização dos jogos e brincadeiras como meios para ensinar. Segundo este estudioso, não se pode dizer com certeza que o jogo será efetivo em fazer emergir as aprendizagens que almejamos, porém, podemos preparar um ambiente indutor, dessa forma ampliaremos as possibilidades de alcançarmos sucesso.

De um lado, Zion elucida as relações entre jogo e esporte, bem como a possibilidade de entender as diferenças entre as brincadeiras, do outro, Samira sugere a existência de jogos “não-materiais”, termo que em um primeiro momento me intriga enquanto professor-pesquisador, afinal, nunca havia utilizado tal termo para classificar jogos em nossas aulas cotidianas. Aqui, fica evidente como os estudantes de uma mesma turma podem se apropriar dos conhecimentos socializados pelo professor de formas distintas, interpretando-os cada um à sua maneira.

Para González e Fensterseifer (2009), uma das grandes funções da instituição escolar é: “[...] introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o objetivo de que eles possam incluir-se no projeto, sempre renovado, da reconstrução desse mundo.” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p.21). Diante disso, podemos inferir que os estudantes em questão possuem em si a semente de uma concepção transformadora de Educação Física, que precisa ser cultivada, observa-se, portanto, não uma adaptação à cultura corporal do movimento, mas a sua apropriação crítica (FENSTERSEIFER, GONZÁLEZ, 2021).

No quadro a seguir exibiremos as respostas da 2ª pergunta:

**Quadro 31 – 2ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano B.**

<b>Como foi a sua experiência, houve alguma experiência positiva ou negativa?</b>	
<b>Z</b>	<p>- <i>Foi uma boa experiência.</i> <b>Professor: Você achou divertido? – Achei. E não teve nenhuma experiência ruim assim? [...] só com quem eu fiquei mesmo... <b>Com seu grupo? – é. [...]</b> - <i>Eu queria ficar com outro grupo, eles não queria, de vez de ir uma pessoa de cada, eles queria toda hora só eles indo... [...]</i> <b>o que que faltou ali no grupo pra poder funcionar ali a ideia?</b> - <i>Faltou entendimento, concentração trabalho em grupo e harmonia.</i></b></p>

<b>S</b>	- Pra mim foram positivas. <b>Professor: E não teve nenhum problema assim, que incomodou você? [...]</b> - <i>É, teve... uma coisa que na última aula de Educação Física é... é que ninguém respeitava a linha do Rouba bandeira [...] aí todo mundo foi se misturando, ninguém sabia quem era quem, qual grupo que era aquela pessoa [...]</i> - <i>Eu pensei e coloquei no meu caderno: formas de organização, daí eu fiz um quadro, fiz as regras, daí... tem... respeitar a linha...também tem uma outra forma que eu acho que ninguém fez ainda... é... na linha pode tipo, na linha tem uma pessoa do grupo que tá no meio da linha, isso se chama meia lua. - Daí eu queria ver se eu via pra todo mundo, mas ninguém tava escutando e... tava tudo desorganizado.</i>
----------	---

Fonte: arquivo da pesquisa.

Com relação às falas apresentadas, observa-se que apesar dos problemas de ordem organizacional durante as atividades, a experiência deles em geral foi positiva. Durante a entrevista, ao ser questionado sobre o que faltou ao grupo para que a atividade desse certo, Zion respondeu sem hesitar que: “- *Faltou entendimento, concentração, trabalho em grupo e harmonia*” (ARQUIVO DA PESQUISA). Tal frase me surpreendeu no momento da entrevista, pois não esperava receber uma resposta tão madura, assim, considero-a extremamente enriquecedora ao presente estudo.

Na mesma medida, Samira nos surpreende ao revelar a sua busca por estratégias de planejamento para a brincadeira “Rouba bandeira”, após se deparar com um problema de ordem prática, ela se propôs a resolvê-lo autonomamente, porém, sem sucesso. Diante disso, entendemos que é essencial reconhecer estudantes com esses perfis, a fim de torná-los aliados de nossas propostas de ensino.

Além de servirem como exemplo para os demais, tais estudantes podem nos ajudar a reinventar nossas práticas pedagógicas a longo prazo, assim, convém oferecer-lhes os estímulos certos para que desenvolvam suas potencialidades latentes.

Para Silva, Moreira e Oliveira (2020): “Quando o professor relaciona os conteúdos conceituais com a prática, o aluno potencializa sua aprendizagem, já que consegue se apropriar do conhecimento.” (SILVA, MOREIRA; OLIVEIRA, 2020). Consideramos, portanto, haver indícios de que o modo como viemos abordando os conteúdos em nossas aulas corrobora com os pressupostos desses autores.

Cabe ressaltar que, a separação entre aulas teóricas e práticas, às vezes se faz necessário, a depender do conteúdo que estamos tratando, entretanto, o ideal é integrar o ensinar a fazer ao saber sobre o fazer, conforme nos aponta Darido (2020).

No quadro a seguir traremos as respostas da 3ª pergunta de nossa entrevista:

**Quadro 32** – 3ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano B.

<b>Você sabe me dizer quais os conteúdos que podemos estudar na Educação Física?</b>	
<b>Z</b>	- O que pode estudar ou que a gente já estudou? <b>Professor: Estudar ou que a gente já estudou [...]</b> - Bocha, basquete, futebol, tênis de mesa, peteca... <b>Que mais? [...]</b> - Tiro ao alvo. Tem um outro jogo também que tem que ficar carregando a bolita assim e tacando faz o outro pular e a gente já fez também hóquei. Por exemplo, poderia ter uma competição de corrida... com obstáculos, a gente também poderia fazer o negócio dos saltos, que vai correndo e salta... igual a gente também teve um pouco de lutas.
<b>S</b>	- Tem vários tipos de brincadeiras, jogos, por exemplo: Bambolê... - Pula corda [...] - Hm... Pingue pongue... <b>Professor: [...]</b> Pingue pongue é um jogo ou um esporte? – Um jogo. [...] <b>você sabe essa diferença já? Do Pingue pongue para o Tênis de mesa?</b> – Hum... mais ou menos... [...] <b>luta faz parte dos conteúdos da Educação Física?</b> – Sim. [...] <b>E danças?</b> - Também é um motivo de... como que é aquela palavra...? <b>se exercitar?</b> – É.

Fonte: arquivo da pesquisa.

Ao compararmos as respostas acima com as respostas da primeira pergunta, nota-se que os estudantes mencionam aqui uma variedade maior de práticas corporais. Esse fato pode ser avaliado por duas perspectivas: ou os estudantes se sentiram mais à vontade para expressarem suas opiniões ao longo da entrevista ou eles responderam a primeira pergunta de modo mais específico, afinal de contas havíamos lhes questionado a respeito do que aprenderam com o jogo nas aulas de Educação Física.

Destaca-se que, em nossas intervenções práticas, utilizamos apenas as oito primeiras peças do jogo para tematizar as unidades temáticas: brincadeiras e jogos e esportes. De acordo com Darido e Rangel (2019), a proposição de experiências diversificadas às aulas de Educação Física é fundamental para despertar o interesse dos estudantes pelas práticas corporais em suas vidas.

Ao incluirmos em nossos planos atividades como: brincadeiras, jogos, danças, ginásticas e lutas, ultrapassaremos a esfera dos esportes hegemônicos e ampliaremos, portanto, as possibilidades de que os educandos se identifiquem com as demais práticas corporais (DARIDO; RANGEL, 2019).

No quadro a seguir daremos as respostas da 4ª pergunta de nossa entrevista:

**Quadro 33** – 4ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano B.

<b>Quais conhecimentos aprendidos nas aulas de EF podemos utilizar em nosso cotidiano?</b>	
<b>Z</b>	- Ah futebol, bocha, basquete... é só seguir as regras e a bola... o kung Fu... <b>Professor: [...]</b> <b>Mas que benefícios você vai ter levando isso pra sua casa, pro seu bairro?</b> – <b>Conhecimento... também pode ser uma forma de entretenimento. Entretenimento?</b> - Pelo menos é assim que usaria isso né... <b>É você pensa assim né... uma forma de entretenimento, se ocupar né, tipo assim tem um tempo livre eu vou fazer algo interessante...</b> - E tipo se alguém perguntar você sabe sobre a coisa.
<b>S</b>	- Eu já tentei fazer Pingue pongue. <b>Pingue pongue, foi?</b> - Aham... <b>Ah... legal.</b> - Eu adoro Pingue pongue! Eu jogava com meu pai. <b>Ah... que legal... Então você já tentou fazer Pingue</b>

<b>pongue... Que mais de outros conhecimentos? Assim, sem ser conhecimentos materiais, que nem você falou que dá pra você levar... - Eu já joguei jogos que eu vi aqui...</b>
---

Fonte: arquivo da pesquisa.

Conforme Darido e Rangel (2019), apesar das mudanças significativas que a concepção de escola tem sofrido, são escassas as discussões sobre lazer no contexto escolar como um todo. Portanto, é imprescindível que a Educação Física, assim como os demais componentes curriculares, possa promover uma educação para o lazer, não só em seus aspectos procedimentais, mas também em suas dimensões conceitual e atitudinal.

Considerando-se estes pressupostos, nota-se nas respostas dos estudantes, que eles demonstram ter consciência de que podem se apropriar dos saberes adquiridos nas aulas de Educação Física, a fim de extrapolar os limites do espaço escolar. Zion por exemplo, diz que há duas principais finalidades para tais saberes: conhecimento e entretenimento. Já Samira, menciona que realizou diversos jogos que experienciou no âmbito das aulas de Educação Física, fora do contexto escolar.

Dentre as oito dimensões do conhecimento destacadas na BNCC para a EF, o protagonismo comunitário:

[...] refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social (BRASIL, 2017, p.222).

Nesse contexto, cabe ao professor de Educação Física, investigar as concepções de lazer dos seus estudantes, bem como do meio familiar e da comunidade onde vivem, sem esquecer que o lazer está ligado intimamente ao prazer. A partir disso, pode-se propor atividades lúdicas em que eles possam suscitar essa relação, assim colaboraremos para que eles se apropriem de tais atividades e as coloquem em prática em seus momentos de lazer (DARIDO; RANGEL, 2019).

Na sequência apresentaremos as respostas da 5ª pergunta:

**Quadro 34** – 5ª Pergunta da entrevista semiestruturada do 5º ano B.

<b>O que você acha que poderia melhorar nas aulas de Educação Física?</b>	
<b>Z</b>	<i>- Poderia melhorar o trabalho em harmonia entre a gente... acho que foi semana passada que você deixou a gente fazer os grupos... deu tudo errado, eu acho que poderia melhorar também... acho que poderia ter trabalho ao ar livre, tipo não ser só na escola, tipo em algum lugar fazer lá [...] <b>O que você acha sobre autonomia e responsabilidade?</b> - Olha eu lembro que quando eu ia brincar... eu sempre dividia os grupos... e também a gente ficava contando os pontos ... e aí</i>

	<p><i>no final a gente guardava tudo... Isso no seu bairro [...] com os seus amigos, você já fazia assim? Ajudava a organizar? [...] quando era menor... eu saía com os meus primos, saía com os amigos também... nós brincava bastante... daí a gente pensava até onde podia ir e até onde não podia ir na brincadeira [...] Era pra dizer até onde era a área da brincadeira? - aham, porque se não ficava uma brincadeira bagunçada, sem controle, aí dava errado. E isso no bairro funcionava né e aqui na escola as vezes não funciona né... - É porque aqui na escola ninguém escuta nem se entender, cada um tem o seu jeito, quer fazer de um jeito diferente, e daí começa antes de falar, começou e dá tudo errado (inaudível), ninguém escuta...</i></p>
<b>S</b>	<p><i>- Ter bastante organização com as coisas, ter assim... tipo, vários tipos de jogos, várias coisas pra brincar, treinar... e também pra competir. Competir também? Você gosta de competir? - aham. Ah... legal. - O que eu mais gosto de competir é vencer. Observa os problemas que já teve na Educação Física, com a sua turma por exemplo, é uma turma difícil... - É verdade... O que dá pra gente melhorar assim? - Ter mais organização... é... naquele dia que o sr. saiu daquela sala (sala de movimento), todo mundo pegou as bolas e já foi jogando.</i></p>

Fonte: arquivo da pesquisa.

Com relação à pergunta acima, destacaremos alguns termos e expressões que julgamos importantes para essa análise. Zion sugere que o “trabalho em harmonia” entre os estudantes deveria ser melhorado, ainda como sugestão, ele aponta a possibilidade de praticarmos alguma “atividade ao ar livre”, fora do contexto escolar, quando questionado sobre o significado de autonomia e responsabilidade, ele responde indiretamente, mencionando suas experiências pregressas organizando brincadeiras no seu bairro junto aos seus amigos e primos.

Em sua concepção, as atividades que ele praticava na rua davam mais certo do que aquelas que ele praticou em grupo; no contexto das aulas de Educação Física, neste ponto, percebemos a relação dessa fala com a sugestão de se praticar atividades ao ar livre, talvez ele compreenda que o espaço fora do contexto escolar é mais suscetível a processos de organização, em suas palavras: “[...] *na escola ninguém escuta nem se entender, cada um tem o seu jeito, quer fazer de um jeito diferente, e daí começa antes de falar, começou e dá tudo errado [...]*” (ARQUIVO DA PESQUISA).

Samira inicia sua fala sugerindo que haja mais organização com as coisas na Educação Física, em seguida, sugere uma variedade de jogos, segundo ela: “[...] *várias coisas pra brincar, treinar e também competir*” (ARQUIVO DA PESQUISA). Ressaltando em seguida, que, o que ela mais gosta ao competir é vencer.

É interessante notar o modo como ela dispôs em sua fala o brincar, o treinar e o competir. Em nossa opinião, essa sequência poderia ser representada como: atividades flexíveis com poucas regras, atividades intermediárias para desenvolver habilidades e a disputa final onde se coloca as habilidades aprendidas em prática, em que o perder e o ganhar adquirem maior importância.

Percebe-se de modo geral que, as respostas dos estudantes convergem para uma busca por mais organização no contexto das aulas de Educação Física, fica evidente portanto, o quanto a desorganização pode impactar negativamente as experiências dos nossos estudantes.

#### 4.5 Observação participante do 5º ano A

No dia 11 de maio de 2022, realizamos a 1ª observação participante com o 5º ano A. Iniciamos a aula às 14h20 e encerramos às 15h15, durante o turno vespertino, totalizando 55 minutos de aula, ao todo estavam presentes 27 estudantes e o local utilizado foi o pátio e a sala de movimento.

A organização inicial da aula se deu do seguinte modo: realizei a chamada e expliquei o objetivo do jogo, bem como suas relações com a Educação Física, enquanto componente curricular. Em seguida nos dirigimos à sala de movimento e os estudantes foram orientados a formarem grupos de 4 ou 3 pessoas para cada peça do jogo educativo (Hiper cubo). Ver figura 27:

**Figura 27** – Organização da turma do 5º ano A em grupos.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Os materiais e recursos utilizados nesta aula foram: peças de tatame, jogo pedagógico e giz colorido. O objetivo da aula foi pesquisar palavras-chave e reproduzi-las no quadro negro. Os conteúdos abordados foram Jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo e Esportes de rede e de invasão.

Todos os presentes participaram de modo satisfatório e o nível de agitação foi habitual. Destaca-se que, nessa turma a competitividade foi um fator crucial de engajamento e concentração dos estudantes, com relação à tarefa proposta. Tal constatação nos remete às considerações de Huizinga (2000) acerca do efeito civilizador das competições, bem como de sua estreita relação com o jogo em geral.

Os principais problemas foram a falta de foco de cinco estudantes e a dificuldade inicial de formar grupos de modo autônomo, no entanto, com relação a este último, considero que houve na verdade uma falta de afinidade de alguns por aqueles que assumiram a liderança para formar seus grupos.

Na avaliação geral do desenvolvimento da aula registrei que: a dinâmica da aula foi boa. Houve tempo para problematizar algumas palavras encontradas como por exemplo, a palavra “Set” e alguns jogos eletrônicos populares entre os estudantes como: Fortnite, Supermario e Roblox. Ver figura 28:

**Figura 28** – Atividade de caça-palavras com o 5º ano A.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Na figura acima temos as seguintes palavras-chave: força, autocontrole, Guga, futebol americano, tênis de quadra, tênis de mesa, seu lobo, casa-morador-terremoto, coelho sai da toca, batatinha frita 1-2-3, pipa, lego, boneca, queimada, balão, batata quente, elefante colorido, taco, bocha, vestimenta adequada, set, voleibol, futebol, amarelinha, dança das cadeiras e memória.

Com relação aos conhecimentos aprendidos por eles, registrei que: não houve tempo para perguntar aos estudantes o que eles acharam sobre o jogo; no contexto das aulas de Educação Física.

No quadro a seguir apresentaremos as observações assistemáticas desse encontro:

**Quadro 35** – 1ª Observação assistemática do 5º ano A.

<b>Observação assistemática</b>	
O tempo é curto e o desgaste da voz é grande, tenho a impressão de que toda proposta nova necessita de um esforço maior para ser implantada, pois ela foge do hábito do professor e dos estudantes. A dificuldade em se auto-organizar em pequenos grupos requer autonomia por parte dos estudantes; as dificuldades observadas por mim talvez sejam reflexo da minha forma de conduzir as atividades de Educação Física no dia a dia, sempre dando ordens e formando grupos aleatórios para evitar as “panelinhas”. Ao final da atividade, todos receberam um adesivo de caderno como premiação pela participação nesta atividade, após esse momento fomos realizar duas brincadeiras populares entre os estudantes: batatinha frita 1,2,3 e pique estátua. A cada intervenção vamos buscando outras formas de abordar o jogo educativo. Particularmente acredito que essa ferramenta em si deve ser explorada de modo livre, independente das regras a serem estabelecidas. O que deve ser explanado é que as peças se encaixam umas nas outras, assim como os conteúdos da Educação Física, a principal ideia do jogo é despertar a curiosidade dos estudantes para o universo da cultura corporal do movimento.	

Fonte: arquivo da pesquisa.

Apresentaremos os conhecimentos gerados a partir da reflexão sobre a prática, no quadro que segue:

**Quadro 36** – Conhecimentos prático-reflexivos da 1ª observação participante.

1	A competitividade pode ser um fator crucial para concentração e engajamento dos estudantes;
2	A dificuldade inicial de formar grupos de modo autônomo pode se dar por uma falta de afinidade entre os membros do grupo. Além disso, o hábito de ser sempre conduzido nas aulas pode dificultar os exercícios iniciais de autonomia;
3	A proposta inovadora requisita de nós mais esforço e energia para ser implantada, além dela fugir da rotina, em geral, não é a prática hegemônica de nossa área;
4	Problematizações pontuais surtem mais efeito do que imaginamos;
5	O nosso jogo deve se transformar para se adequar às inúmeras situações da realidade, em tese todas as peças se encaixam, do mesmo modo, os conteúdos devem se encaixar na cabeça dos estudantes. O seu objetivo é despertar a curiosidade dos estudantes para a cultura corporal do movimento.

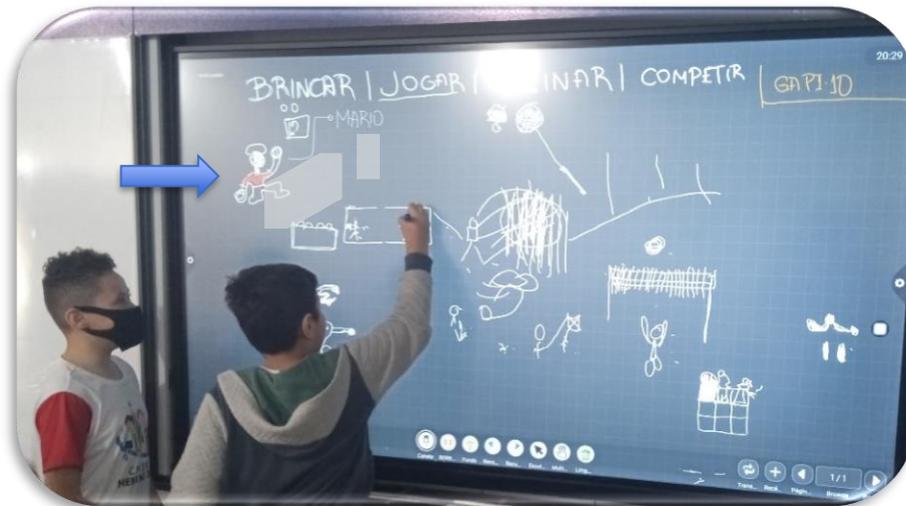
Fonte: autoral.

No dia 1º de junho de 2022, realizamos a 2ª observação participante com o 5º ano A. Iniciamos a aula às 14h30 e encerramos às 15h15n, durante o turno vespertino, totalizando 45 minutos de aula, ao todo estavam presentes 25 estudantes e o local utilizado foi a sala de aula regular.

A organização inicial da aula se deu do seguinte modo: distribuímos as peças do jogo Hiper cubo e explicamos a dinâmica do dia, em seguida organizei pequenos grupos conforme a proximidade no espaço da sala de aula.

Fiquei com a peça de número 4, que tratava dos jogos eletrônicos, em seguida desenhei na lousa digital elementos do jogo “Super Mario”, pedindo que eles adivinhassem o nome do jogo através das representações que havia criado. Ver figura 29:

Figura 29 – Estudantes do 5º ano A desenhando na lousa.

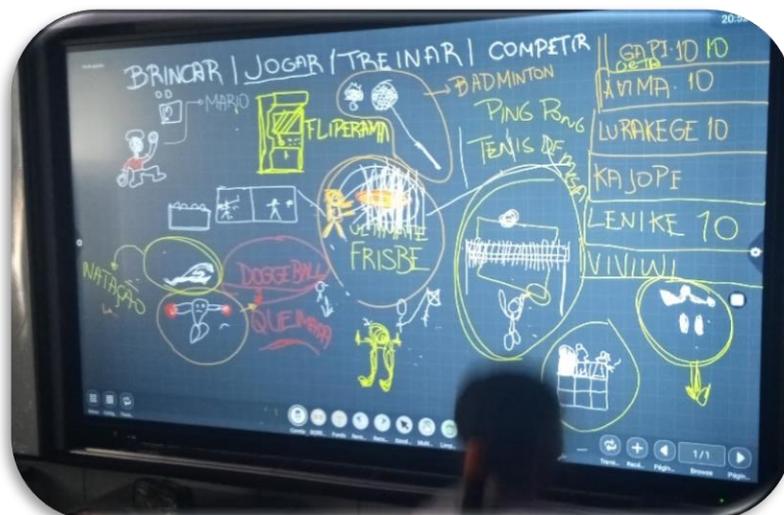


Fonte: arquivo da pesquisa.

Os materiais e recursos utilizados nesta aula foram: lousa digital e o jogo educativo. A aula objetivou pesquisar figuras de jogos e esportes e reproduzi-las em forma de desenho, na lousa digital. Os conteúdos abordados foram jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo e esportes de rede e de invasão.

Quanto ao nível de engajamento desta turma, considere-se que: todos se engajaram na atividade de modo comprometido, acredito que a lousa digital por ser um equipamento novo, contribuiu para que o interesse deles fosse maior do que o habitual. Ver figura 30:

Figura 30 – Resultado da atividade na lousa digital.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Não ocorreram problemas sérios de comunicação, achei essa turma super receptiva à proposta inovadora. A agitação da turma foi normal, nos momentos de intervenção, eles conseguiram focar nas minhas falas. No início da aula havia duas alunas focadas em outras atividades individuais não programadas, como pulei a vez delas, elas passaram a se interessar pela atividade na medida em que notaram o engajamento dos demais colegas.

Com relação ao desenvolvimento geral, observei que: a aula fluiu bem, procurei tematizar de modo amplo, os conteúdos da Educação Física possíveis de serem trazidos para a nossa prática do dia a dia, dei ênfase naquelas brincadeiras e esportes pouco conhecidos e pedi que eles realizassem pesquisas nas mídias que eles têm acesso em suas casas, como *YouTube* e o *Google*. No desenrolar das atividades modifiquei a dinâmica central da atividade, assim, enquanto uma equipe desenhava um jogo ou esporte selecionado a partir das cartas em mãos, a outra tentava adivinhar o nome da prática corporal representada na lousa, ao término da atividade registrei fotos e também tirei um *print* na própria lousa digital.

Considera-se que o modo como desenvolvemos as intervenções teóricas durante o desenrolar da atividade não necessita de um momento final para falar a respeito dos significados evocados, portanto, não considero que essa aula foi incompleta. Em minha perspectiva os estudantes que se envolveram de modo comprometido, ampliaram suas noções com relação ao que se pode estudar na disciplina de Educação Física.

No quadro a seguir, apresentaremos as observações assistemáticas dessa aula:

**Quadro 37** – 2ª Observação assistemática do 5º ano A.

<b>Observação assistemática</b>
O perfil desta turma em um contexto geral é muito bom, as atividades realizadas na prática dão muito certo também. Em minha concepção, uma turma que compreende bem novas formas de organização e sabe contribuir coletivamente para o andamento das atividades propostas, fazem uma diferença quando o professor quer inovar de alguma maneira. Nesse sentido, mesmo que estejamos corporal e mentalmente cansados da rotina do dia a dia, nos sentimos satisfeitos ao ver a nossa proposta funcionando e dando frutos. A ideia de tematizar os jogos eletrônicos no início da aula serve para aproximar os conteúdos da realidade vivida por eles, nesse viés, disse a todos que poderíamos marcar um dia para realizarmos um festival de jogos eletrônicos na escola.

Fonte: arquivo da pesquisa.

Destacaremos no quadro abaixo os conhecimentos gerados a partir da reflexão sobre a prática:

**Quadro 38** – Conhecimentos prático-reflexivos da 2ª observação participante.

1	Com uma turma organizada e comprometida, nos sentimos satisfeitos ao ver a nossa proposta funcionando e dando frutos, parece até que o cansaço da rotina de trabalho desaparece. Esse perfil de turma nos motiva a continuar inovando em nossas práticas pedagógicas;
2	É preciso tematizar de modo amplo os conteúdos da Educação Física - possíveis de serem trazidos para a nossa prática diária, destacando brincadeiras, esportes e outros temas pouco conhecidos;
3	Convém valorizar as ideias não planejadas que porventura venham a surgir durante a execução de uma dada proposta pedagógica;
4	Intervenções teóricas bem feitas durante as atividades, independem de um momento final para serem retrabalhadas.
5	O registro das informações e conhecimentos produzidos pelos estudantes pode ser utilizado como memorial para que os estes tenham acesso depois, possibilitando-nos aproximar ainda mais de suas realidades particulares.

Fonte: autoral.

No dia 6 de junho de 2022, realizamos a 3ª observação participante com o 5º ano A. Iniciamos a aula às 13h10 e encerramos às 14h05, durante o turno vespertino, totalizando 55 minutos de aula, ao todo estavam presentes 27 estudantes e os locais utilizados foram a sala de aula regular, o pátio e a sala de movimento.

Outrossim, a organização inicial da aula se deu do seguinte modo: expomos as peças do jogo “Hiper cubo” na lousa digital, utilizando um *slide* em formato .PDF e orientamos qual seria a dinâmica do dia. Problematizei em seguida, os significados de responsabilidade e autonomia, além disso, procurei comparar o jogo Hiper cubo com um livro qualquer, destacando seus objetivos e a sua relação com a disciplina de Educação Física. Por último definimos três grupos com seus respectivos líderes.

Os materiais e recursos utilizados nesta aula foram: lousa digital, jogo educativo, lápis e caderno. O objetivo da aula foi registrar no caderno o nome de jogos, brincadeiras e esportes possíveis de serem realizados na etapa prática da aula de Educação Física.

Os conteúdos abordados foram jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo e Esportes de rede e de invasão.

Quanto ao engajamento dos estudantes, observei que: a proposta foi bem aceita pela turma, desconfio que a exposição das peças do jogo na lousa digital contribuiu para que todos pudessem participar de modo mais confortável.

Além disso, ao levantarmos a possibilidade de realizar na prática o que foi descoberto, funcionou como um incentivo para que eles se empenhassem na busca por jogos, brincadeiras e esportes.

Na figura a seguir, visualizaremos como se deu a nossa atividade principal:

**Figura 31** – Exposição das peças do jogo na lousa digital.



Fonte: arquivo da pesquisa.

O problema mais comum observado foi a falta de “voz” de alguns líderes para definir as regras das atividades propostas em grupo, vale ressaltar que, notei apenas duas estudantes visivelmente chateadas com seus grupos ao final da aula.

Em um contexto geral, gostei muito do resultado da intervenção na aula, pois procurei incentivar a autonomia dos estudantes em tarefas que geralmente eu realizo como: montar a mesa de pingue pongue, a rede de vôlei, carregar traves e guardar materiais espalhados.

Ao final da aula, só tive tempo de perguntar se eles haviam gostado da abordagem, e sugeri que quem não estava satisfeito que trouxesse sugestões de como melhorar a organização da nossa aula.

No quadro a seguir, exibiremos as observações assistemáticas da aula em questão:

**Quadro 39** – 3ª Observação assistemática do 5º ano A.

<b>Observação assistemática</b>
Houve uma situação em que dois grupos escolheram a mesma atividade, assim surgiu a ideia de unificar os grupos sem que isso gerasse conflito, no entanto, antes de fazer isso, os alunos me consultaram para saber se era permitido. Um dos líderes escolhidos resolveu permanecer só com uma atividade, mesmo sendo orientado que todos poderiam dar palpites para variar as propostas que fossem surgindo, traduzo isso como uma certa confusão entre os papéis de criança e líder – responsabilidade X diversão. De modo geral, todos gostaram da abordagem proposta. Ao final fiz críticas construtivas a respeito do que precisava ser melhorado com relação às lideranças. Em minha concepção, foi significativo observar os estudantes em suas buscas por auto-organização e resolução de conflitos coletivos, sugerindo quando oportuno novas ideias para equipes formadas por eles. As anotações realizadas podem servir como ponto de partida para a tematização de novas

atividades, no próximo encontro. Creio que a quantidade de atividades anotadas por eles denota a riqueza da cultura corporal do movimento, que muitas vezes deixamos de abordar para realizar as atividades mais conhecidas e populares (Hegemônicas).

Fonte: arquivo da pesquisa.

A seguir, apontaremos os conhecimentos surgidos partir da reflexão sobre a prática:

**Quadro 40** – Conhecimentos prático-reflexivos da 3ª observação participante.

1	A definição de regras organizacionais em grupo requer diálogo e negociação, mas se ninguém chegar a um consenso, logo, ninguém vai a lugar algum;
2	Incentivar a autonomia dos estudantes pode facilitar o trabalho do professor em alguns aspectos, mas por outro lado, pode originar novos problemas também;
3	Sempre que possível peça sugestões para que todos possam construir a aula junto a você, deste modo, os estudantes em geral se sentirão valorizados;
4	Os registros dos estudantes podem ser utilizados como ponto de partida para novas tematizações;
5	Trabalhar com a diversidade da cultura corporal é mais difícil do que realizar somente as práticas hegemônicas.

Fonte: autoral.

No dia 8 de junho de 2022, realizamos a 4ª observação participante com o 5º ano A. Iniciamos a aula às 14h15 e encerramos às 15h10, durante o turno vespertino, totalizando 55 minutos, ao todo estavam presentes 28 estudantes e os locais utilizados foram a sala de aula regular, o pátio e a sala de movimento.

A organização inicial da aula se deu do seguinte modo: após fazer a chamada, problematizei o significado de autonomia e responsabilidade em nossas vidas cotidianas e nas aulas de Educação Física.

Para ilustrar a minha fala, desafiei alguns estudantes a apagarem o quadro, utilizando os pés, depois fiz comentários a respeito das dificuldades que muitas pessoas com deficiências físicas enfrentam em suas vidas. Por fim, comentei sobre as anotações que eles haviam feito acerca das práticas corporais pesquisadas na aula anterior, esclarecendo suas funções e objetivos para o contexto da aula vigente.

Convém observar que os materiais e recursos utilizados nesta aula foram: anotações no caderno, bolas de vôlei, basquete e futebol, raquetes de badminton e pingue pongue, rede de pingue pongue e de vôlei, cestas de basquete e traves de futebol.

O objetivo da aula foi realizar práticas corporais em grupo, baseando-se nas anotações feitas durante a atividade de pesquisa da aula anterior. Os conteúdos

abordados foram jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo e esportes de rede e de invasão.

Quanto ao nível de engajamento da turma, ressaltei que todos aceitaram muito bem a proposta, participando de modo satisfatório.

Com relação aos problemas e conflitos, houve apenas uma situação em que uma aluna estava chorando por não haver sido incluída na atividade “três cortes” do vôlei.

Observa-se que essa aluna já estava ressentida com uma situação ocorrida em sala de aula, em que a professora ameaçou tirar pontos dela, em detrimento a um determinado comportamento.

Em geral considerei que: mesmo com alguns contratempos, aparentemente, os estudantes avançaram no sentido de assumir responsabilidades e exercer a sua autonomia, principalmente no que se refere a resolver os próprios conflitos com seus pares e realizar a efetiva manutenção da organização dos materiais utilizados durante a Educação Física.

Com relação ao item 7, observei que: não foi possível dialogar em profundidade com os estudantes para saber quais foram as suas aprendizagens significativas.

A seguir, apresentaremos as observações assistemáticas dessa aula:

**Quadro 41** – 4ª Observação assistemática do 5º ano A.

<b>Observação assistemática</b>	
Ao final da aula realizei críticas aos atos de exclusão, porém, fiz uma ressalva, chamando a atenção dos que se sentiram excluídos para que também exercessem sua autonomia e liberdade para iniciarem a mesma atividade com os outros colegas. Comentei com eles a respeito da importância de pensar no coletivo, assim como observar o próprio entorno durante as atividades, visando verificar se os seus colegas estão conseguindo participar satisfatoriamente, de modo que todos possam se sentir incluídos e a Educação Física seja uma experiência agradável.	

Fonte: arquivo da pesquisa.

Concluiremos a observação participante dessa turma, com o quadro dos conhecimentos gerados a partir da reflexão sobre a prática:

**Quadro 42** – Conhecimentos prático-reflexivos da 4ª observação participante.

1	Desafiar os estudantes a apagarem o quadro, utilizando os pés foi um “gancho” importante para falar sobre autonomia e relacionar a temática às pessoas com deficiências em nossa sociedade;
2	Dar finalidade prática aos registros de um encontro anterior potencializa nossas ações e revelam uma sequência didática sólida;
3	Deve-se combater a exclusão sim, mas os excluídos não podem se conformar, devem ser ensinados a buscarem alternativas para superar tal situação;

4	Problematizar o conceito de consciência coletiva no contexto de nossas aulas, pode ampliar o debate sobre autonomia e responsabilidade.
5	A resolução de conflitos sem a mediação do professor é um grande indicativo de autonomia.

Fonte: autoral.

#### 4.5.1 Entrevistas do 5º ano A

Após a observação participante da turma em questão, entrevistamos 3 sujeitos: Kratos, Leona e Ramayana. No quadro a seguir, traremos as respostas deles a 1ª pergunta de nossa entrevista:

**Quadro 43** – 1ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano A.

<b>O que você aprendeu com o jogo “Hiper cubo” nas aulas de Educação Física?</b>	
<b>K</b>	- <i>Aprendi a jogar vários jogos e também uma técnica dele aí que é descobrir qual o número sem ver que eu não consegui saber e você consegue.</i>
<b>L</b>	- <i>Que a gente pode brincar em grupos [...] que a gente pode aprender mais [...] pode ver também pessoas [...] que trabalham com esportes [...] ah... - O senhor passou até vídeo né dessas coisas [...] ah! também que a gente pode aprender coisas que a gente ainda não sabia, que a gente pode treinar em casa, que a gente pode treinar aqui na escola né... assim.</i>
<b>R</b>	- <i>Eu aprendi que... é... umas pesquisas de esportes pra saber sobre como que ele funciona, qual as regras deles... como... por exemplo: se... se tá jogando na forma errada e aí vai lá avisa como que faz... e aí aprendi isso. <b>Professor: E quem pode fazer isso? só o professor que pode fazer isso? – É... também é... quem sabe mais sobre o esporte aí fala como que se joga. [...] e o que mais que você acha que com esse jogo assim a gente pode aprender na Educação Física aí? - Curiosidades sobre né esportes como que se joga...</b></i>

Fonte: arquivo da pesquisa.

Em sua resposta, Kratos destaca que aprendeu a jogar vários jogos, além disso, revela o seu estranhamento com relação ao código no verso das cartas. No capítulo 4.1 da presente dissertação, mencionamos que seria possível cativar a atenção dos estudantes para o jogo, a partir dessa ferramenta, apesar de não termos enfatizado tanto essa dimensão, percebemos que ela surtiu efeito na memória de alguns estudantes, se tornando quem sabe, mais um complemento para as experiências significativas que foram evocadas ao longo das nossas intervenções com o jogo.

Ao responder à pergunta 1, Leona menciona que no contexto do jogo, os estudantes têm a possibilidade de brincar em grupos, conhecer pessoas que trabalham com esportes e aprender coisas que ainda não sabem, além disso, pode-se treinar determinadas práticas aprendidas em casa e na escola.

O último trecho da sua fala se relaciona em medida relevante com a dimensão do conhecimento, conhecida como, “Uso e apropriação” que segundo a BNCC:

[...] refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas (BRASIL, 2017, p.220).

Ramayana por sua vez, menciona em sua resposta que pode realizar pesquisas e descobrir curiosidades sobre esportes para entender como funcionam, assim como orientar aqueles que jogam errado determinada prática, segundo ela, os que têm mais experiência podem ensinar os menos experientes.

Conforme a BNCC, para trabalharmos com a dimensão do conhecimento - denominada "análise", é preciso que ensinemos aos estudantes como distinguir as práticas corporais entre si, classificando-as de maneiras diversas e compreendendo suas formas de funcionamento (BRASIL, 2017). Nesse contexto, entendemos que para Ramayana, a pesquisa é uma ferramenta essencial para realizar essas comparações e ampliar o seu saber de modo autônomo.

Vale ressaltar, que, a sua preocupação em ajudar os demais colegas de turma, se coaduna com a décima competência específica para a Educação Física no ensino fundamental, preconizada pela BNCC: [...] Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Segundo Silva, Moreira e Oliveira (2020), não se deve enxergar os objetivos educacionais somente como burocracias a serem cumpridas em nossos planejamentos, mas como partes importantes do processo de ensino, que irão direcionar a práxis do professor, a fim de que este possa proporcionar uma educação integral para os seus estudantes a nível social e individual.

Dito isto, percebemos ao longo desta análise quanto aos objetivos que usualmente utilizamos para orientar nossos planos de aula têm se refletido na fala dos sujeitos entrevistados, a saber: integrar os estudantes à cultura corporal do movimento, integrar o ensinar a fazer ao ensinar sobre o fazer e desenvolver habilidades sociais.

Compreende-se, portanto, que o jogo que criamos para tematizar a cultura corporal do movimento, é apenas um elemento a mais que nos auxilia no cumprimento

de tais objetivos, um facilitador dos processos de ensino-aprendizagem por assim dizer. No quadro a seguir, apresentamos as respostas a 2ª pergunta:

**Quadro 44** – 2ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano A.

<b>Como foi a sua experiência, houve alguma experiência positiva ou negativa?</b>	
<b>K</b>	<i>Foi bastante legal até... Professor: [...] foi diferente? – Foi. Teve uma experiência assim positiva ou negativa? - Positiva. Positiva? Teve alguma experiência que você não gostou? - Não.</i>
<b>L</b>	<i>- Teve experiências positivas que é de estar ajudando as pessoas, agora negativa não teve não. Professor: Nada negativo? nenhum desentendimento? foi tudo perfeito? Bom... só umas briguinhas, não chegou a ser algo com a Educação Física.</i>
<b>R</b>	<i>- Muito divertido né, que aí dá pra ver assim no código, dá pra ver qual número que é... e assim tem umas vezes que eu não fiquei muito... não gostei daquilo porque quando a gente está jogando um jogo um esporte, tem pessoas que quando que é para ir para a sala é, deixa as coisas tudo jogadas aí tem que tudo guardar de novo essas coisas. Professor: Você não gosta de desorganização, de bagunça? - Não, num gosto tem que pra... é... fazer um esporte um jogo muito interessante, muito divertido tem que sempre ter organização, ter cada limite. Aham... - Pra cada isso.</i>

Fonte: arquivo da pesquisa.

Em síntese, Kratos comenta que sua experiência com o jogo foi positiva, Leona por sua vez, diz que suas experiências positivas são aquelas em que ajudou outras pessoas, ela relata brigas ocorridas, mas não as relaciona com a aula de Educação Física em um contexto geral. Ramayana relata que sua experiência foi divertida, destacando o seu estranhamento com relação ao código do verso das cartas, que como havíamos mencionado anteriormente, pode funcionar como um convite ao jogo, um “gancho” para a curiosidade dos estudantes. Em relação às suas experiências negativas, ela pontua que a desorganização dos estudantes após as atividades lhe incomodou, para ela, o esporte necessita de organização e limites para ser divertido.

Segundo Caillois (1990), a liberdade é fundamental para que o jogo conserve a sua característica de diversão, logo, percebemos a partir do relato dos estudantes, que fizemos emergir em nossa proposta pedagógica, uma esfera lúdica divertida, apesar dos conflitos mencionados por alguns deles.

Sequencialmente, apresentaremos as respostas a 3ª pergunta:

**Quadro 45** – 3ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano A.

<b>Você sabe me dizer quais os conteúdos que podemos estudar na Educação Física?</b>	
<b>K</b>	<i>- Ainda? Lembra dos tipos de conteúdos que a gente tem? – Sim. [...] Quais são os conteúdos que a gente pode estudar... (pensativo). [...] que a gente pode aprender? - Queimada a gente só aprendeu uma vez né? Queimada é o que? É uma brincadeira, um jogo? É uma brincadeira, um jogo. Que mais tem na Educação Física? Um conteúdo para estudar? Eu acho que... as regras do... vôlei? Que nós não sabe... Vôlei... vôlei é o que? É uma brincadeira? Não, é um esporte, também pode ser uma brincadeira. [...] jogos, esportes...</i>

	<p><b>lembra que a gente já falou algumas vezes? – aham.(pensando) - Luta livre... Luta, luta livre, luta é um conteúdo que a gente pode fazer também, lembra então? - Luta não é um esporte né... tipo... [...] - É... o jogo da bocha que nós estudou um pouco. A bocha... pode ser um jogo, pode ser um esporte... - Depende das regras. E aí? Que mais que poderia ser um conteúdo da Educação Física? Acho que... (pensando) – Casa, seu lobo mau... Isso é o nome de uma brincadeira? É... é... o nome de uma brincadeira, seu lobo mau, nunca brinquei... tem que pesquisar para saber... Quem que falou sobre ela pra você? - No caderno aí (no jogo pedagógico em cima da mesa). Ah, você viu aqui no... (jogo). Ah casa-morador-terremoto... - É casa-morador-terremoto e seu lobo mau, número 2 (referência ao jogo Hiper cubo). Casa – morador - terremoto é tipo coelho sai da toca. A gente ainda não fez, mas tem a ideia aqui né... - Eu já até anotei lá no quadro. ah, então se você anotou, você consegue lembrar, né... - Sets também... é um negócio das regras, né...</b></p>
L	<p>– Esportes, danças essas coisas né? – hm... Deixa eu ver... agora deu branco... – Jogos, danças e esportes e... - Deu branco mesmo.</p>
R	<p>– Conteúdos? Sobre... mais de tênis de mesa né. <b>Professor: [...] o que mais que a gente tem? Só Tênis de mesa que a gente faz na Educação Física? - Não. Tênis de mesa é o quê? É um esporte? - É né... e pingue pongue é o quê? É um jogo. [...] a gente tem jogos, esportes... que mais de conteúdos que a gente tem? - Hum... ginástica...[...] – hum... esportes de outros países... [...] E aí, o que mais que você acha que dá para estudar na Educação Física? - Sobre vôlei né porque tem muitas pessoas que quando vão jogar acha que a outra pessoa tá fazendo errado e causa confusão. [...] Tá bom, é... e você acha que luta faz parte da Educação Física? Lutas? - Lutas eu acho que quem ser mais maior né, porque é... assim lutas também pode é prejudicar... brigas, essas coisas, só que aí se vir com cuidado treina, já treinando aí pode. Ah sim... tem que ter cuidado pra fazer lutas na Educação física? – Aham. e danças? - Danças pode ser também... Também né... – Aham, dança né como fazer ginástica essas coisas é também.</b></p>

Fonte: arquivo da pesquisa.

Com relação aos conteúdos que podem ser estudados na disciplina de Educação Física, Kratos cita brincadeiras populares, esportes, regras de esportes, luta e as coisas que viu no jogo (Hiper cubo) que ainda não praticou. Leona menciona jogos, esportes e danças, por fim, Ramayana fala sobre esportes, ginástica, lutas e danças.

Segundo Neira, Nunes e Lima (2014), as práticas corporais hegemônicas transformam a Educação Física em um ambiente fechado, impróprio para o diálogo entre manifestações culturais diversas, desconsiderando, principalmente, aquelas que provém de grupos historicamente marginalizados.

Considerando as falas dos sujeitos entrevistados, percebemos haver uma certa abertura para esse diálogo entre culturas, em nosso contexto pedagógico, no entanto, entendemos que não basta apenas inserir em nossos planejamentos determinadas práticas, como a capoeira ou o jogo de peteca, por exemplo, precisamos problematizar a história dos povos negros e indígenas, bem como suas relações com a formação da identidade do povo brasileiro.

No quadro a seguir, exibiremos as respostas a 4ª pergunta:

Quadro 46 – 4ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano A.

Quais conhecimentos aprendidos nas aulas de EF podemos utilizar em nosso cotidiano?	
K	<b>Professor:</b> [...] na minha casa, no meu bairro... <b>Que tipo de conhecimentos? – Conhecimento? É... Assim de várias coisas que o professor fala.</b> - <i>Você já falou sobre as regras do futebol que o máximo de jogadores em cada time é 11 pessoas. O basquete eu acho que é sete de cada lado, quatro... acho que sete... - Aprender coisas novas. Que a gente nunca fez... tipo bocha, nunca fiz né, aí aprendi [...] Basquete, eu também nunca tinha jogado e já aprendi, vôlei também, eu nunca tinha jogado e já aprendi. Queimada eu já tinha jogado né, só que na Educação Física parece ser mais legal [...] São outras regras, né? É, são regras diferentes de quando a bola bate no chão e pegar em você não vai contar...quem te queimou. Além das regras, tem algo mais que você acha que a gente poderia levar para a nossa vida no dia a dia? É levar pra nossa vida fazer essas coisas? [...] além de você só fazer aquela prática ali que você aprende [...] - Ah levar para as pessoas o jogo da bocha [...] É o seu lobo, quando a gente faz o seu lobo, casa, terremoto, morador... Quando a gente fazer também.</i>
L	- A gente pode levar um jogo que o senhor mesmo pediu pra pesquisar <b>que é a bocha...</b> [...] a gente brincou mesmo segunda-feira, não lembro, a última brincadeira de segunda-feira... (risadas) – <i>nossa, não lembro o nome [...]</i> <b>Como que ela era assim que a gente fazia?</b> - <i>A gente fez um círculo com várias pessoas, o sr. colocou mais de 15 pessoas participaram... ah! 3 cortes... ah... - é o 3 cortes... o vôlei né... hã, deixa eu ver... o futebol... pra a casa agora, o tênis de mesa né... e a peteca, a gente ainda não começou a brincar, mas... E aí o que [...] pode vir de benefício da gente estar resgatando essas coisas assim, pra estar levando para casa?</i> - <i>Ah eu acho que seria bom né porque a tela do celular a gente pode até gostar né, mas o bom mesmo é se divertir, é ser criança [...] o bom disso é que a gente leva as coisas que a gente aprendeu e quer aprender mais, explicar mais... o que o senhor mesmo explicou pra gente. Como é só eu em casa, de criança, eu quase não brinco, só brinco com os meus amigos mesmo.</i>
R	[...] <i>tem coisas quando eu tô sem nada para fazer, tem vez que eu jogo jogos, esportes...</i> <b>Professor: e aí você consegue levar coisas da Educação Física pra casa?</b> - <i>É, assim como e olhando é... pela internet como se joga, como que faz aquela coisa meio assim jogar, dá também. E você já pesquisou muito? Sim, eu simplesmente é... pesquisei mais sobre o basquete. Ah... sim. E na pandemia você lembra de ter pesquisado coisas assim sobre a Educação Física? Esses conteúdos... fazer trabalhos?</i> – <i>Sim, já pesquisei já, é... Judô né. [...] – já, pra como que funciona como que é o Judô... e aí tem basquetebol que eu gosto muito, eu jogo também... e aí é muito legal.</i>

Fonte: arquivo da pesquisa.

Kratos responde à pergunta 4 sem estabelecer a princípio qualquer relação dos conteúdos aprendidos, com a sua vida fora da escola; ele comenta a respeito das experiências vivenciadas na Educação Física e depois de muita insistência, fala que podemos levar para a nossa vida, no entanto, apenas em uma dimensão procedimental.

Leona, por sua vez, também comenta que é possível levar as atividades aprendidas em uma dimensão procedimental apenas, após a questionarmos de outro modo, ela pontua que apesar das crianças gostarem de celulares, o bom é se divertir e ser criança. Conclui suas ideias nos dando a entender que os estudantes podem levar para outros contextos, as coisas que aprendem nas aulas de EF, a fim de aprofundarem os conhecimentos já adquiridos.

Concomitante, Ramayana elucida que em seu tempo livre joga jogos e esportes, além disso, realiza pesquisas na internet para aprender mais sobre os jogos que fez na Educação Física.

Nesse contexto, cabe lembrar que as abordagens críticas devem escolher os conteúdos para aulas de Educação Física, objetivando que os estudantes realizem uma leitura da realidade a partir da perspectiva da classe operária (DARIDO E RANGEL, 2019).

É necessário, portanto, que tematizemos as práticas corporais para além da sua dimensão objetiva, elucidando também, os seus aspectos subjetivos (SOARES *et al.*, 1992).

Segundo Soares *et al.* (1992) o estudo dos saberes oriundos da cultura corporal do movimento, devem encaminhar o estudante a se apropriar da expressão corporal enquanto linguagem.

A BNCC, por exemplo, se coaduna a essa visão na medida em que enxerga as práticas corporais como textos culturais que poderão ser interpretados e ressignificados, o que justifica, portanto, a inclusão da EF na grande área de conhecimentos denominada Linguagens (BRASIL, 2017).

Dito isto, percebemos nas falas dos sujeitos, que há ainda pouco senso crítico em relação a questões maiores que envolvem a Educação Física e a sociedade, pensamos que essa ausência pode se relacionar com as seguintes variáveis: faixa etária, a proximidade da Educação Física com a esfera lúdica e a profundidade das problematizações suscitadas pelo professor.

No quadro abaixo, apresentaremos as respostas a 5ª pergunta:

**Quadro 47 – 5ª Pergunta da entrevista semiestruturada - 5º ano A.**

<b>O que você acha que poderia melhorar nas aulas de Educação Física?</b>	
<b>K</b>	<p>[...] - os problemas que quando a gente vai fazer alguma coisa, tem pessoas que não sabem né... e tem que ensinar mais elas, mas aí nós vai jogar pra valer e aí elas não vai saber. <b>Professor: Então, ajudar aqueles que têm menos habilidade? É... no futebol, no vôlei, no basquete. Pra nós poder jogar pra vale [...] - Pra se perder, perde [...] - Ou voltar com aquele tipo lá [...] que as pessoas sentam nos bancos...aí vai montar o time pra jogar as coisas lá, tipo, tinha vez que a gente ia jogar bola né, e cê montava os times quem tava sentado no banco, aí uma fileira tem cinco pessoas, aí vai aquele time contra outro time, aí perder ou quem ganhou é... sai, volta e aí vai outras pessoas. <b>Você acha que funcionou quando os alunos estavam no controle das atividades?</b> - Sim. [...] - <i>É foi bem equilibrado, porque quando foi eu e o Murilo (codinome) né, o Murilo Eduardo, o grande... foi rapidão, a gente já foi na salinha de jogar bola (sala de movimento), a gente nem fez muita regra, só montou o time e já começamos. Aí foi rapidão, aí você tinha falado que o da Leona [...] também ficou quase a aula inteira só montando regras, montando time, essas coisas.</i></b></p>
<b>L</b>	<p>– <i>Como ideia, eu acho que tipo assim, todo mundo gostasse das brincadeiras assim né... hã... deixa eu ver... é que às vezes a gente tem uns desentendimentos aí tem gente que acaba não gostando da brincadeira que o senhor propõe e quer brincar de outra coisa e tal... mas acho que é isso [...]</i> <b>Professor: nessa última ideia nossa [...] os alunos tinham os líderes dos grupos [...] aí vocês pesquisaram foram anotando o que que podia ser realizado, aí a liberdade pra fazer foi de vocês [...] você acha que funcionou?</b> - <i>Acho que funcionou, teve alguns líderes que num gostou muito e tal, mas para mim funcionou... bastante, antes de eu começar a brincar eu tinha proposto a reunião que eu era líder né... eu falei vamos fazer uma reunião pra</i></p>

	<p><i>você explicar o que você quer, o que você não quer... e aí todo mundo concordou em pular corda, depois basquete, vôlei, essas coisas, então é por aí [...] <b>você achou fácil lidar com os outros [...] como é que faz pra atender a todo mundo da mesma maneira né? Todos não têm o mesmo direito de dar sua contribuição né?</b> – Tem. É... foi fácil né... porque a maioria que queria era pular corda, também... eu queria bastante brincar de pular corda porque a gente não faz isso há bastante tempo, então foi fácil de lidar.</i></p>
R	<p><i>- Ter aquele dia que aí tinha na sala aí tinha aqui no... aqui perto do refeitório pra escolher, aí tinha que... aí você tinha que ir pra lá e pra cá, que aí tem uns e outros alunos tinham que ir pra lá pra avisar que tava errado... então se todo mundo assim, fizesse junto organizado é... escolhia primeiro a brincadeira, qual esporte que a gente vai jogar, aí vai ficar mais organizado assim... e trazer mais coisas que ainda não foi tão utilizado para a Educação Física. <b>Ah... organizar bem né, antes de começar a atividade né [...]</b> -É, escolher pra todo mundo brincar com aquela brincadeira. [...] - Que aí segunda brincasse daquela brincadeira e quarta daquela outra. Uma sequência né... ou fazesse é... jogava é... mais um pouco daquela brincadeira, só que aí tinha que ter o minuto, porque se deixar muito aí vai prestar, vai dar pra fazer atividade, aí dá pra fazer minuto por minutos. <b>Dá pra calcular o tempo né [...]</b> – Sim. [...] <b>e a outra ideia que você falou era qual? [...] trazer coisas que ainda não fizemos né?</b> - É que não foi muito utilizado para a Educação Física... [...] <b>um exemplo aí de algo que não foi muito utilizado, mas que você gostaria de trazer a ideia pra gente.</b> - Hum... (pensativa) [...] <b>Judô... Judô né... a gente ainda não fez.</b> - É porque você ia fazer com os outros alunos...a lá no outro... <b>ah... lá no outro lugar né...</b> - <i>aham. Ah sim, lá no centro de artes marciais né.</i></i></p>

Fonte: arquivo da pesquisa.

Kratos sugere que resolvamos o problema das pessoas que não sabem jogar determinados tipos de jogos, segundo ele, ao ajudá-las pode-se começar a jogar valendo.

Considerando-se que ele é um estudante que tem facilidade para aprender novas habilidades motoras, interpretamos a sua sugestão de auxiliar quem não sabe determinadas práticas, como uma busca por benefício próprio e não como o despertar de uma consciência voltada ao coletivo.

No entanto, pode-se aproveitar suas inclinações levando-o a refletir a respeito da importância de se respeitar as diferenças e limitações de cada estudante, ressaltando que todos têm os mesmos direitos de acesso à cultura corporal do movimento, no contexto das aulas de Educação Física.

Além disso, ele menciona a possibilidade de voltarmos novamente, com um sistema de revezamento que usualmente utilizamos nas aulas, em que todos participam dos jogos, independente de quem ganha ou perde. Sobre as atividades que praticou em grupo, ele disse que foi bem tranquilo, afinal eles só foram lá e começaram a jogar bola, enquanto outros grupos perderam tempo montando regras.

Leona sugere trazer brincadeiras que todos gostem, pois às vezes, o professor propõe brincadeiras em que ocorrem desentendimentos, daí os alunos passam a não gostar das atividades propostas. Com relação às atividades que realizou em grupo, ela comenta que propôs inicialmente, uma reunião para que todos dissessem o que

queriam e o que não queriam, após a decisão de todos, eles realizaram o pula corda e depois partiram para a prática de outros esportes. É sobre essa reunião demorada que Kratos se referiu em sua fala, na sua concepção de Educação Física alicerçada na dimensão procedimental, ele interpretou esse momento como uma perda de tempo.

Lembro-me de haver problematizado essas situações mencionadas por eles ao final de uma de nossas aulas; na ocasião comentei com eles que era importante se reunir e tomar decisões em grupo, no entanto, não poderíamos nos prolongar tanto para tomar certas decisões, devido ao limite de tempo de nossas aulas.

Além disso, também dirigi críticas ao grupo de Kratos por estes não terem explorado outras atividades, fato que registrei em minhas observações como uma certa confusão entre o papel do líder e da criança que procura satisfazer suas necessidades lúdicas.

Ademais, Ramayana sugere que as atividades sejam organizadas por meio de estações, de modo que um grupo vá para o lugar do outro avisar que já acabou o tempo de determinada atividade, além disso, ela propõe uma diversificação de práticas corporais ao longo dos encontros semanais, para ela, as aulas ficariam mais organizadas dessa maneira. Por fim, ela sugere trazer mais práticas que ainda não foram realizadas na Educação Física, como por exemplo, o judô, que é uma das práticas pesquisadas por ela na internet.

Para concluir esta análise, destacaremos a importância do planejamento para a prática docente. Ao olharmos para trás, verificamos o quanto as nossas concepções educacionais, políticas e ideológicas se modificaram ao longo de nossa carreira docente.

Considerando as falas dos estudantes, inferimos que os nossos planos e objetivos educacionais são como um retrato do profissional que somos em um dado momento histórico, que poderá ser reavaliado posteriormente, durante nossas reflexões sobre a prática, principalmente quando os antigos modelos educacionais se tornarem obsoletos, nos forçando a reinventar as nossas práticas pedagógicas novamente, a fim de que possamos transformar efetivamente a realidade escolar na qual estamos inseridos.

Conforme González e Fersterseifer (2009), uma das funções da escola é: “[...] introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o

objetivo de que eles possam incluir-se no projeto, sempre renovado, da reconstrução desse mundo (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 21). Nesse sentido, penso que para reconstruir esses saberes, é preciso ouvir o que os sujeitos que participam das nossas aulas têm a dizer, incluindo suas sugestões em nossas propostas pedagógicas.

Para González e Fensterseifer (2009), nós enquanto educadores, temos de compreender que o conhecimento é primordial para a nossa profissão, o que nos leva aos seguintes questionamentos: “[...] em que medida temos buscado nele nossa realização? Em que medida ele tem sido a falta que move nosso desejo?” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p.20).

Nesse contexto, entende-se que, a apropriação da prática reflexiva enquanto atitude profissional e método de ensino, exige de nós uma reflexão constante sobre nossos atos em contextos individuais e coletivos, o que implica em assumirmos a responsabilidade social nas dimensões educacional e profissional, nos esforçando para sair do isolamento a fim de trocarmos conhecimentos e experiências com professores de Educação Física e professores de outros componentes curriculares. (DARIDO, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que tenhamos nos esforçado para revelar de modo didático os seus princípios fundamentais, o Hiper cubo continua sendo para nós um jogo complexo e obscuro, apesar de ser repleto de cores.

Aliás, temos uma dúvida constante em relação à escolha do nome mais apropriado que possa representar a sua dinâmica central: Meta Engrenagens, Super Signos, Teia Neural, Tecno cubo, Cubo Hermético, Alta Sinergia, Cubo Negro, *The Black Cube* etc.”

Por hora **HIPERCUBO: o enigma das formas e as cores do movimento humano**, que é também o nosso produto educacional, talvez em um futuro próximo passe a se chamar **HIPERCUBO: o enigma da sorte**.

O jogo enquanto meio para ensinar, parece ser mais uma questão de sorte afinal. Lancemos as sortes então, sabendo que arriscaremos perder ou ganhar tudo, seja lá o que isso possa significar para os estudantes e professores.

A partir do aprofundamento teórico para desvelar o fenômeno “jogo”, sentimos a necessidade de transcender nosso ímpeto progressista, o qual nos motivou a optar por essa linha de pesquisa durante a elaboração de nosso projeto.

Entendemos que, por detrás de nossas escolhas sustentávamos uma retórica pessoal que ansiava por provar a comunidade científica a eficácia e a utilidade do nosso jogo em questão, o que validaria a nossa pesquisa.

O jogo denominado Hiper cubo: o enigma das formas e as cores do movimento humano, é a nossa forma de responder ao problema de pesquisa que suscitamos a partir da análise da nossa realidade enquanto educador: como tematizar a cultura corporal do movimento no Ensino Fundamental 1?

A partir de nossas reflexões teóricas, bem como da avaliação das nossas intervenções práticas, constatamos que este jogo precisa tornar-se profundamente mutável para atender às demandas com as quais se propõe trabalhar. Nesse sentido, não indicamos uma fórmula genérica para aplicá-lo em qualquer contexto de aprendizagem, mas, somente ideias para serem reavaliadas.

No universo ordenado que criamos, há, portanto, um caos aparente e um caos criado propositalmente. De um lado *Ilinx* nos convida à vertigem, ao caos e à destruição, do outro *Mimicry* nos induz a assumir novos papéis e a criar narrativas.

Aqui as retóricas do imaginário e do *self* se colocam em jogo, até a retórica da frivolidade pode ser apreciada a partir de um olhar integrador.

No quadro 5 (Ver p.57) havíamos projetado uma síntese teórica e uma possível sequência didática com sete passos, que pudessem orientar a condução do jogo no contexto das aulas de Educação Física, havia ainda um 8º passo denominado transcendência, o qual optamos por incluir somente nesta conclusão.

Nessa etapa os estudantes e professores devem quebrar a ordem imposta pela retórica do progresso, esta que se disfarça de jogo pedagógico. Talvez seja lícito pedagogicamente falando, abrir mais espaço para a criatividade, aos gostos pessoais, para as diferenças, talvez seja lícito desconstruir o jogo por completo e atribuir-lhe novos significados, novas formas de jogá-lo.

Logo, por que não jogamos as cartas pelo ar? Poderíamos nos ocupar, construindo figuras diversas, edificar um castelo de cartas por exemplo, poderíamos sortear aleatoriamente os temas da aula da semana que vem. O que acha? Seria lícito? O que diriam os progressistas educacionais se de repente abrissemos espaço para as brincadeiras frívolas das crianças? Onde está a liberdade primordial do jogo afinal? E se ninguém quiser jogar o nosso jogo para aprender conteúdos escolares? Vamos obrigá-los a jogar até aprenderem? O que os alunos perderão se não jogarem conosco?

As contingências da práxis pedagógica demandam adaptações bruscas, decisões repentinas, reviravoltas e até mesmo revoluções. O jogo não precisa se contrapor ao ensino como supõe a ética do trabalho, o ensino pode ser lúdico, pode ser “jogado” junto ao estudante, basta que ele seja opaco o bastante para fazer emergir as qualidades lúdicas do sujeito histórico denominado *Homo Ludens*, como aquela piada contada por quem sabe interpretar uma boa estória cômica.

Mas para isso é preciso que o professor procure o tino, que saiba realizar a leitura do seu contexto, caso contrário não haverá graça alguma. De outro modo, se o palhaço tem licença poética para falar de matemática de um modo frívolo e interessante, da mesma maneira um matemático pode contar piadas, mesmo que estas sejam compreendidas somente em círculos mais restritos, talvez seja essa a forma de libertar a sua imaginação dos métodos cientificistas, podendo quem sabe, exercitar o seu lado artístico-lúdico reprimido, criando um problema lógico por exemplo, um *puzzle* que ninguém é capaz de resolver.

Assim surgiu o cubo mágico e tantas outras engenhocas lúdicas, criadas ao longo da história, meros devaneios de matemáticos geniais. Poderíamos nos perguntar por exemplo: o que seria mais atrativo, falar sobre algoritmos e lógica espacial ou tentar resolver o cubo mágico?

Podemos mesclar a seriedade com a brincadeira, se perder em meio à brincadeira e por alguns momentos se esquecer da autoridade de professor para ser apenas um brincante, um participante como outro qualquer, traindo suas retóricas acadêmicas para melhor compreender as retóricas infantis, que até então eram frívolas a partir do seu olhar metódico herdado da academia, talvez dessa forma, o educador consiga se aproximar mais da realidade vivenciada pelos seus alunos, envolvendo-os em uma proposta mais humana, que eles poderão reinventar junto conosco, como verdadeiros protagonistas.

No fim das contas, o que é a música senão padrões matemáticos, alternâncias entre o silêncio e a emissão de notas musicais. Para mim, enquanto sujeito, esse jogo é como o reflexo de um eu lúdico essencial, o silêncio da música e a matemática a ela inerente, arte e espiritualidade.

Avaliando o nosso interesse por essa temática, consideramos que ela se relaciona com um mistério existencial implícito em nossa própria esfera lúdica, um estado de consciência, o *self* em toda a sua plenitude, a brincadeira solitária enquanto experiência máxima.

Em síntese, talvez tenha se originado o caráter metalinguístico do Hipercubo, ao mesmo tempo em que suscita uma gama de jogos, conserva suas regras específicas, tem a liberdade para evocá-los a qualquer tempo e em seguida voltar-se para si novamente.

É um jogo que se propõe a dialogar com outros jogos através de hipertextos e *hiperlinks*, da sua esfera pode-se navegar para qualquer jogo conhecido no âmbito cultural e ainda ajudar a “parir” aqueles que se encontram em potência na imaginação e que não de ser concebidos e materializados, pois compreendemos a brincadeira essencialmente enquanto transformação.

Isto posto, reafirmamos, a necessidade de que ele tenha uma base flexível, de modo que possa influenciar a criação de novos jogos, seja através da manipulação consciente de suas regras ou de suas configurações estruturais.

Porém, não mais para aprender sobre raciocínio lógico-espacial, formas geométricas, resolução de problemas ou conteúdos escolares em geral, mas como um passatempo frívolo e sagrado.

Ao buscarmos significados para superar suas finalidades progressistas, passamos a enxergá-lo como um ponto de apoio limitado para os devaneios de uma imaginação supostamente ilimitada, uma estrutura recursiva, um metajogo, um *autobot*, uma boneca russa quem sabe, ou apenas mais um sonho dentro de outro sonho. Vale lembrar que, tudo isso partiu de uma simples atividade artístico-exploratória, a qual ganhou significado e consistência posteriormente, tornando-se o interesse central da presente dissertação.

A sua regra fundamental é para nós uma espécie de axioma: todas as peças do quebra-cabeça se encaixam na intuição e no entendimento. Além disso, antes que as regras para contextos específicos sejam criadas e negociadas, é imperativo que se conheça os códigos, portanto a segunda regra é investigar para conhecer, assim criaremos na prática, as condições do jogar.

Para uma criança de dois anos, ele poderia ser um brinquedo de encaixes ou uma série de objetos a serem manipulados livremente, para uma de sete, um livro de histórias, um jogo da memória, discos a serem arremessados o mais longe possível, um caça-palavras e ainda um espaço para a mímica e expressão corporal.

A criança de 11 anos veria nele um enigma, um mistério, um problema lógico a ser resolvido, os adolescentes fariam dele um jogo competitivo de estratégia, o adulto o utilizaria como passatempo solitário ou como uma forma de entreter seus filhos, com ele o idoso poderia exercitar a sua memória.

Para o mágico, ele seria mais um número em seu espetáculo, para o matemático mais uma fonte de problemas lógicos a serem propostos, aos semiólogos um novo código a ser estudado, para os professores em geral e em especial os de Educação Física, um meio para tematizar conteúdos escolares, para os mortos nada seria, rígidos como são, não poderiam adentrar a essa esfera, pois somente os vivos podem jogar.

Em geral, compreendemos que o jogo “Hiper cubo” pode ser eficaz para fixar aprendizagens e suscitar experiências significativas, no entanto, ele é apenas mais uma dentre as diversas ferramentas que o educador pode dispor.

Sabe-se que na esfera infantil, os jogos têm como fim sua própria realização, logo, o educador que utiliza o jogo enquanto meio, atua em um universo de incertezas, entretanto, ele pode projetar um ambiente indutor, favorecendo as chances dos seus alunos aprenderem algo significativo.

Conclui-se portanto, que: antes de implementarmos qualquer metodologia de ensino, devemos estabelecer objetivos gerais e específicos bem definidos. Tais objetivos deverão orientar nossas ações pedagógicas de maneira a promover a formação integral dos estudantes, sob uma perspectiva crítica e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. 2 ed. São Paulo: DVS editora, 2015.
- BRASIL. LDB, **Lei 9.396**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em: 28 de julho de 2022.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 de julho mar. 2022.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BOLLER, S.; KAPP, K. **Jogar para Aprender**: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS Editora, 2018.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 1 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2021.
- CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens**: A máscara e a vertigem. Lisboa: Edições Cotovia Lda.,1990.
- CAMARGO, L. O. D. L. O lúdico na cultura contemporânea. **Revista de Educação Pública**, v. 29, 2020.
- DARIDO, S. C. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. *In*: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. S. (org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.
- FENSTERSEIFER, P.; GONZALEZ, F. J. **A escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas**. São Paulo: AVA Moodle UNESP [Edutec], 2021. Trata-se do texto 1 da disciplina 3 do curso de Mestrado Profissional em Educação Física, em Rede Nacional (PROEF). Acesso restrito. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/proef/turmail/d3/A%20Escola%20e%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20em%20Sociedades%20Democr%C3%A1ticas%20e%20Republicanas.pdf>. Acesso em: 2 de julho de 2022.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, C. F. O lugar do brinquedo e do brincar na educação básica: uma proposta de pé no chão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1236-1249, 2020.

GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n.1, p. 9-24, 2009. Disponível em: [http://www.unesc.net/portal/resources/files/354/entre\\_o\\_nao\\_mais\\_e\\_o\\_ainda\\_nao.pdf](http://www.unesc.net/portal/resources/files/354/entre_o_nao_mais_e_o_ainda_nao.pdf). Acesso em: 2 de julho de 2022.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

JI-PARANÁ. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ji-Paraná&oldid=63056169>. Acesso em: 1º de agosto de 2022.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 1 Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.; LIMA, M. E. de. Educação Física e culturas: Ensaio sobre a prática. **Educação física e culturas: ensaios sobre a prática**. v. 2, 2014.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/38103>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

MATOS, N. T. **“ONTEM ELES JOGARAM, HOJE É A GENTE PROFESSORA”**: os lugares das meninas na Educação Física e na escola. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Cuiabá, 2020.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MURR, C. E., FERRARI, G. **Entendendo e aplicando a gamificação**: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis: UFSC, 2020.

QUINTAS, A. B. N. **A aprendizagem da matemática através dos jogos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique: 2009. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/handle/11328/556>. Acesso em: 12 de janeiro de 2023.

SILVA, E. C.; MOREIRA, E. C.; OLIVEIRA, A. A. B. Objetivos e conteúdos para o ensino da Educação Física escolar, *In*: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C.

S. (org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SUTTON-SMITH, B. **As ambiguidades da brincadeira**. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

APÊNDICE A - Roteiros de observação

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

Prof. Joeser Álvares da Silva Júnior

<b>INÍCIO:</b>		<b>TÉRMINO:</b>	
<b>DATA:</b>	<b>LOCAL:</b>	<b>TURMA:</b>	<b>Nº DE ALUNOS:</b>
1. ORGANIZAÇÃO INICIAL DA AULA:			
2. MATERIAIS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS:			
3. OBJETIVOS E CONTEÚDOS DA AULA:			
4. NÍVEL DE ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO À PROPOSTA PEDAGÓGICA:			
5. PROBLEMAS/CONFLITOS SURTIDOS DURANTE A AULA:			
6. AVALIAÇÃO GERAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA AULA:			
7. DESTAQUE DAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES AO FINAL DA AULA:			
<b>OBSERVAÇÃO ASSISTEMÁTICA</b>			

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevista

Escola:

Professor:

Turma:

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O QUE VOCÊ APRENDEU COM O JOGO “HIPERCUBO”, NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?
2. COMO FOI A SUA EXPERIÊNCIA? HOUVE ALGUMA EXPERIÊNCIA POSITIVA OU NEGATIVA?
3. VOCÊ SABE ME DIZER QUAIS OS CONTEÚDOS QUE PODEMOS ESTUDAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA? (cultura corporal do movimento).
4. QUAIS CONHECIMENTOS APRENDIDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PODEMOS UTILIZAR EM NOSSA VIDA COTIDIANA (motores, morais, cognitivos, afetivos, simbólicos)?
5. O QUE VOCÊ ACHA QUE PODERIA MELHORAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

APÊNDICE C - Carta de apresentação da pesquisa

**Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF**

Ji-Paraná/RO, 11 de fevereiro de 2022.

A/C: **Andreia Soares de Almeida**

Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Menino Jesus

**Prezada Diretora,**

O Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da UFMT/Cuiabá, sob a coordenação do Professor Doutor **Evando Carlos Moreira**, apresenta e solicita autorização institucional para que o Mestrando **Joenser Álvares da Silva Júnior** realize a coleta de dados para o desenvolvimento do seu trabalho de Mestrado nesse estabelecimento de ensino da Rede de Ensino Público Municipal do município de Ji-Paraná/RO, no primeiro semestre de 2022, sob orientação do Prof. Dr. **Cleomar Ferreira Gomes**. O tema do trabalho é **“Tematização da cultura corporal no Ensino Fundamental 1: O jogo de aprendizagem como estratégia didática”** e o objetivo do estudo é Compreender o uso dos jogos de aprendizagem como estratégia para ensinar sobre o fazer corporal nas aulas de Educação Física, em uma escola municipal de ensino fundamental de Ji-Paraná/Rondônia.

Como instrumentos para coleta de dados serão utilizados a Entrevista Semiestruturada e as Observações Sistemática e Assistemática. A coleta de dados se dará em dois momentos: Na primeira etapa serão realizadas observações sistemáticas e assistemáticas durante as aulas de Educação Física com 3 turmas de 5º ano. As observações ocorrerão 2 vezes por semana no turno vespertino, durante 4 semanas no total. A segunda etapa se iniciará após as 4 semanas de observações, durante esse período serão escolhidos 1 aluno e 1 aluna de cada turma observada para a realização da entrevista semiestruturada composta por 5 perguntas abertas.

Procedimentos: Serão entregues a **Carta de Anuência para Autorização de Realização de Pesquisa**, assim como o **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE** e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**, para os participantes do estudo e seus responsáveis, em seguida ocorrerá a aplicação dos Instrumentos de Coleta de Dados, e por último será realizada à análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa. A importante cooperação de V.Sa., ao aceitá-lo,



demonstra, sem dúvida alguma, sua participação nesse trabalho fundamental ao processo de formação profissional desse pesquisador e dos integrantes dessa comunidade escolar.

Sua identidade e da instituição da qual faz parte serão preservadas, pois os dados serão apresentados com a maior confiabilidade e fidedignidade possível, mantendo-se em sigilo as informações pessoais dos participantes, conforme determina o rigor científico dos trabalhos acadêmicos previstos na Resolução nº466/2012 CNS/CONEP. Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada por meio do contato com o docente responsável pela orientação desta pesquisa ou com o pesquisador responsável antes, durante e depois do desenvolvimento do trabalho.

Atenciosamente,



---

**Joeser Álvares da Silva Júnior**

Acadêmico do Mestrado Profissional em Educação Física - ProEF - Pólo  
UFMT/Cuiabá/MT

(E-mail: [joeser.asj@gmail.com](mailto:joeser.asj@gmail.com) ou Celular: 69 99302-5605)



Prof. Dr. **Cleomar Ferreira Gomes**

Orientador da Pesquisa

(E-mail: [gomescleo.cg@gmail.com](mailto:gomescleo.cg@gmail.com) ou Celular: (65) 98123-0009)



## APÊNDICE D - Carta de anuência para autorização da pesquisa

Ao Exmo. Sr. **Jeferson Lima Barbosa**

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, do mestrando **Joaser Álvares da Silva Júnior**, sob orientação do Prof. Dr. **Cleomar Ferreira Gomes**, a ser realizada no estabelecimento de ensino **Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Menino Jesus** da Rede de Ensino Público Municipal do município de Ji-Paraná/RO, no primeiro semestre de 2022, com o tema: **“Tematização da cultura corporal no Ensino Fundamental 1: O jogo de aprendizagem como estratégia didática”**.

O objetivo do estudo é compreender o uso dos jogos de aprendizagem como estratégia para ensinar sobre o fazer corporal nas aulas de Educação Física em uma escola municipal de ensino fundamental de Ji-paraná/Rondônia. Como instrumentos para coleta de dados serão utilizados a Entrevista Semiestruturada e as Observações Sistemática e Assistemática.

A coleta de dados se dará em dois momentos: Na primeira etapa serão realizadas observações sistemáticas e assistemáticas durante as aulas de Educação Física com 3 turmas de 5º ano. As observações ocorrerão 2 vezes por semana no turno vespertino, durante 4 semanas no total. A segunda etapa se iniciará após as 4 semanas de observações, durante esse período serão escolhidos 1 aluno e 1 aluna de cada turma observada para a realização da entrevista semiestruturada composta por 5 perguntas abertas.

Todas as informações obtidas por intermédio dos instrumentos de coleta de dados serão analisadas e discutidas juntamente com o marco teórico levantado no processo de revisão de literatura, relacionando-os de tal modo que se possa encontrar concordâncias ou discordâncias que possam contribuir com a caracterização e fundamentação do objeto de estudo da presente pesquisa. Destaca-se que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo cumprindo as determinações éticas da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP, conferindo a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa. Ressaltamos também que tais dados serão utilizados tão somente para a realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta



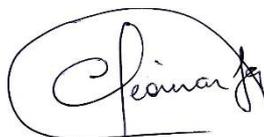
Coordenadoria, agradecemos antecipadamente a atenção, nos colocando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Ji-Paraná/RO, 14 de Fevereiro de 2022.



**Joeser Álvares da Silva Júnior**

Acadêmico do Mestrado Profissional em Educação Física - ProEF - Pólo UFMT/Cuiabá/MT  
(E-mail: [joeser.asj@gmail.com](mailto:joeser.asj@gmail.com) ou Celular: 69 99302-5605)

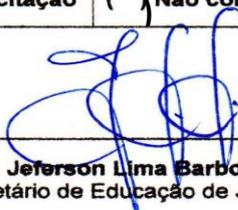


**Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes**

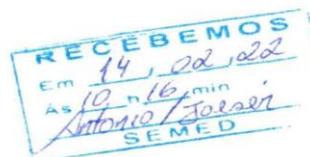
Orientador da Pesquisa

(E-mail: [gomescleo.cg@gmail.com](mailto:gomescleo.cg@gmail.com) ou Celular: (65) 98123-0009)

Concordamos com a solicitação     Não concordamos com a solicitação



**Jeferson Lima Barbosa**  
Secretário de Educação de Ji-paraná



APÊNDICE E - Solicitação para coleta de dados

Ji-Paraná/RO, 11 de fevereiro de 2022.



Ilma Senhora **Andreia Soares de Almeida**

MD. Diretora do **Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Menino Jesus**

Prezada Senhora,

Vimos por meio deste, solicitar a V. S<sup>a</sup>., autorização para que o acadêmico **Joaser Álvares da Silva Júnior**, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional ProEF, da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Pólo Cuiabá, sob a orientação do Prof. Dr. **Cleomar Ferreira Gomes**, venha realizar sua pesquisa de campo referente à Pesquisa “**Tematização da cultura corporal no Ensino Fundamental 1: O jogo de aprendizagem como estratégia didática**”, no período de fevereiro a julho de 2022.

O objetivo do estudo é compreender o uso dos jogos de aprendizagem como estratégia para ensinar sobre o fazer corporal nas aulas de Educação Física em uma escola municipal de ensino fundamental de Ji-paraná/Rondônia. Como instrumentos para coleta de dados serão utilizados a Entrevista Semiestruturada e as Observações Sistemática e Assistemática.

Como instrumentos para coleta de dados serão utilizados a Entrevista Semiestruturada e as Observações Sistemática e Assistemática. A coleta de dados se dará em dois momentos: Na primeira etapa serão realizadas observações sistemáticas e assistemáticas durante as aulas de Educação Física com 3 turmas de 5º ano. As observações ocorrerão 2 vezes por semana no turno vespertino, durante 4 semanas no total. A segunda etapa se iniciará após as 4 semanas de observações, durante esse período serão escolhidos 1 aluno e 1 aluna de cada turma observada para a realização da entrevista semiestruturada composta por 5 perguntas abertas.

Procedimentos: Serão entregues a **Carta de Anuência para Autorização de Realização de Pesquisa**, assim como o **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE** e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**,

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Joaser'.

para os participantes do estudo e seus responsáveis, em seguida ocorrerá a aplicação dos Instrumentos de Coleta de Dados, e por último será realizada à análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa. Agradecemos a colaboração e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos. Atenciosamente,

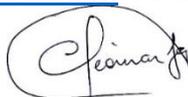


---

**Joeser Álvares da Silva Júnior**

Acadêmico do Mestrado Profissional em Educação Física - ProEF - Pólo  
UFMT/Cuiabá/MT

(E-mail: [joeser.asj@gmail.com](mailto:joeser.asj@gmail.com) ou Celular: 69 99302-5605)



**Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes**

Orientador da Pesquisa

(E-mail: [gomescleo.cg@gmail.com](mailto:gomescleo.cg@gmail.com) ou Celular: (65) 98123-0009)



Andreia Soares de Almeida  
Diretora CMEIEF Menino Jesus  
Decreto nº 14032/GAB/PM/10/2011

---

**Andreia Soares de Almeida**

Diretora



## APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido

Ji-Paraná - RO, 2 de ABRIL de 2022.

Estamos convidando seu filho (a) menor de idade, para participar de uma pesquisa a ser realizada no Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Menino Jesus, no primeiro semestre de 2022, com o tema “**Tematização da cultura corporal no Ensino Fundamental 1: O jogo de aprendizagem como estratégia didática**”, para tanto, necessitamos do seu consentimento. O objetivo da pesquisa é **compreender o uso dos jogos de aprendizagem como estratégia para ensinar sobre o fazer corporal nas aulas de Educação Física em uma escola municipal de ensino fundamental de Ji-paraná/Rondônia.**

Como instrumentos para coleta de dados serão utilizados a Entrevista Semiestruturada com 5 perguntas abertas a respeito da proposta pedagógica utilizada nas aulas de Educação Física no contexto da pesquisa e a Observação Sistemática e Assistemática dessas aulas, que consistem em anotações do professor pesquisador com relação a como se deu essa intervenção na prática. A pesquisa será realizada nas dependências da própria escola onde seu filho (a) encontra-se matriculado (a), e na qual o pesquisador é professor de Educação Física, durante o período normal das aulas da disciplina. A direção da escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa.

Os **benefícios diretos serão:** apropriação dos saberes oriundos da cultura corporal do movimento e desenvolvimento de habilidades sociais. Os **benefícios indiretos serão:** o desenvolvimento de um produto final replicável e com aplicabilidade prática para outros professores de Educação Física e a produção de uma dissertação com relevância científica para a comunidade acadêmica e para a sociedade, servindo como ponto de partida para investigações ulteriores no âmbito da Educação Física Escolar.

Os riscos envolvidos neste estudo serão moderados: stress emocional, bullying, risco de quedas, entorses, lesões ou outras ocorrências inerentes as aulas de educação física e que podem afetar a saúde física e mental dos estudantes. para amenizar os riscos, o professor pesquisador solicitará a utilização de calçados adequados para participar das aulas práticas e orientará os estudantes sobre como utilizar de maneira correta os materiais disponíveis, além disso atuará como mediador de conflitos para que os estudantes possam estabelecer relações sociais positivas com seus pares. para amenizar os riscos, o professor pesquisador solicitará a utilização de calçados adequados para participar das aulas práticas e orientará os estudantes sobre como utilizar de maneira correta os materiais disponíveis. no caso de intercorrências, o professor-pesquisador se responsabilizará pelos primeiros socorros na escola. nos incidentes simples que tenham por consequência cortes superficiais, arranhões, hematomas e entorses o professor-pesquisador, fará os curativos devidos com antisséptico, bolsa de gelo e ataduras respectivamente. caso ocorram incidentes graves que resultem em fratura, deslocamento de membro superior ou inferior, desmaio, luxação, traumatismo craniano e corte profundo, o professor-pesquisador requisitará prontamente os socorros de urgência e emergência, comunicando aos responsáveis sobre o ocorrido e se dispondo a levar pessoalmente o estudante a unidade de pronto atendimento (UPA) mais próxima da unidade escolar caso seja necessário.



Os estudantes também poderão sentir-se constrangidos ou inseguros para responder algumas das perguntas da entrevista, portanto o professor pesquisador deixará o estudante ciente de que não precisará responder qualquer pergunta que lhe cause constrangimento ou insegurança. Considera-se também, que os participantes da pesquisa possam se sentir desconfortáveis ou tímidos, afinal o professor pesquisador realizará anotações referentes as observações sobre as aulas, relatando o comportamento dos alunos, suas opiniões em relação ao conteúdo vivenciado e diversas outras informações que o professor-pesquisador considerar importante registrar através de fotos, gravação de áudios e/ou vídeos.

Além do mais, ainda estamos convivendo com a pandemia de SARS-CoV-2 (Covid-19), portanto existe a possibilidade dos alunos se contaminarem por essa doença em nossas aulas, portanto buscaremos seguir todos os protocolos sanitários recomendados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para minimizar os riscos de contágio como: o uso de máscaras, higienização das mãos com sabão ou álcool em gel e medidas de distanciamento social.

A participação do aluno não resultará em nenhum tipo de remuneração financeira e não acarretará custos para você ou para ele. Caso haja despesas adicionais decorrentes da pesquisa, assim como eventuais danos relacionados a participação do seu filho, serão de responsabilidade e assumidos pelo pesquisador. Caso ocorram eventuais danos o professor-pesquisador se colocará prontamente a disposição dos responsáveis legais e do aluno a fim de prestar-lhes a devida assistência, sanando-os ou minimizando-os, disponibilizando o próprio veículo e assumindo despesas médicas e hospitalares, além disso o participante tem o direito de buscar indenização nos termos da lei, conforme artigos 9º e 19º da Resolução 510/16 do CNS caso se sinta lesado de alguma maneira. A sua participação é voluntária, portanto, lhe será garantido o direito de participar ou desistir no decorrer da pesquisa sem sofrer nenhum tipo de prejuízo.

Você também poderá retirar o consentimento a qualquer momento. Ressalta-se que esse documento será emitido em 2 vias e todas as páginas deverão ser rubricadas pelo pesquisador e pelo participante da pesquisa, além disso o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Os dados obtidos poderão ser publicados em revistas científicas, mas não serão divulgadas informações que permitam a identificação do seu filho, pois cada participante será identificado por pseudônimos, bem como será mantido o sigilo sobre suas informações garantindo sua privacidade. O material coletado ficará disponível para sua consulta em qualquer momento. Os participantes do estudo terão acesso aos resultados da pesquisa através de um resumo impresso que será entregue nas dependências da escola a partir do dia 05 de março de 2023, logo após a conclusão do relatório final da pesquisa.

A pesquisa será realizada pelo acadêmico do mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional ProEF da Universidade Federal de Mato Grosso, Polo Cuiabá, **Joaser Álvares da Silva Júnior** (e-mail: [joaser.asj@gmail.com](mailto:joaser.asj@gmail.com) / Celular: 69 993025605), sob a orientação do **Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes** [gomescleo.cg@gmail.com](mailto:gomescleo.cg@gmail.com). Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada diretamente por meio dos contatos dos pesquisadores.

**O papel do Comitê de Ética em Pesquisa** é salvaguardar a conduta ética da pesquisa e deverá ser procurado pelo participante da pesquisa apenas para tirar dúvidas e/ou apresentar denúncia sobre a conduta ética da pesquisa. Esta pesquisa foi submetida ao sistema cep/conep gerando o certificado de apresentação de apreciação ética (caae) nº 56486622.3.0000.5690, sendo assim, qualquer dúvida ou denúncia sobre OS



aspectos éticos deste estudo, o participante poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Área das Ciências Humanas e Sociais** da Universidade Federal de Mato Grosso, **CEP /Humanidades/UFMT**, pelo telefone (65) 3615-8935 ou pelo E-mail: [CEPHUMANIDADES.PROPEQ@UFMT.BR](mailto:CEPHUMANIDADES.PROPEQ@UFMT.BR). Coordenadora: Profa. Dra. Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro, Endereço: Andar Térreo – sala 102 – Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso. Horário de funcionamento do cep das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 18:00 horas (neste período de pandemia o cep saúde está atendendo somente online).

O comitê de ética em pesquisa – cep, é composto por profissionais de diferentes áreas e tem como missão proteger e defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Solicitamos a autorização prévia dos pais ou responsáveis para a realização deste estudo e para produção de artigos técnicos e científicos. Caso aceite assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via será entregue ao participante e outra via será arquivada pelo pesquisador por cinco anos. Agradecemos desde já sua atenção e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, concordo que meu filho (a) participe do estudo “**Tematização da cultura corporal no Ensino Fundamental 1: O jogo de aprendizagem como estratégia didática**” como participante da pesquisa. Fui informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a seu respeito, não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento.

Li e entendi este termo de consentimento e concordo em liberar meu filho (a) a participar da pesquisa.

Ji-Paraná/RO, ..... de ..... de 2022.

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



Pesquisador responsável: **Joeser Álvares da Silva Júnior**



## APÊNDICE G - Termo de assentimento livre e esclarecido

Ji-Paraná - RO, 2 de Abril de 2022.

**Título do Projeto de Pesquisa:** “Tematização da cultura corporal no Ensino Fundamental 1: O jogo de aprendizagem como estratégia didática”

**Pesquisador responsável:** Joeser Álvares da Silva Júnior

**Instituição:** Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Caro aluno (a), você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) da pesquisa “Tematização da cultura corporal no ensino fundamental 1: o jogo de aprendizagem como estratégia didática”. Seus pais ou responsáveis já concordaram com sua participação e agora queremos saber se você deseja participar.

esta pesquisa será realizada pelo pesquisador Joeser Álvares da Silva Júnior, professor de educação física da escola menino Jesus, que também é estudante do curso de mestrado profissional em educação física em rede nacional (PROEF) da universidade federal de mato grosso – Campus Cuiabá. O orientador dessa pesquisa é o professor Dr. Cleomar Ferreira Gomes.

**O objetivo da pesquisa é** “compreender o uso dos jogos de aprendizagem como estratégia para ensinar sobre o fazer corporal nas aulas de educação física em uma escola municipal de ensino fundamental de Ji-Paraná/Rondônia”.

**Os seus pais ou responsáveis legais já concordaram com a sua participação e a direção da escola também autorizou.** A pesquisa será feita na escola menino Jesus onde você estuda e onde o pesquisador **Joeser Álvares é professor de educação física**, durante o segundo bimestre de 2022.

Como instrumentos para coleta de dados serão utilizados a entrevista com 5 perguntas abertas a respeito dos conteúdos trabalhados nas aulas de educação física e as observações sistemática e assistemática dessas aulas, que são as anotações realizadas pelo pesquisador durante as aulas.

Os procedimentos realizados no estudo serão os seguintes: você deverá entregar o **termo de assentimento livre e esclarecido - TALE**, assinado por você e também o **termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE**, assinado pelo seu responsável.

Os **benefícios para você serão** a aprendizagem da cultura corporal do movimento, que são os conteúdos da educação física e a aprendizagem de habilidades sociais, que são formas de se relacionar bem com os seus colegas de turma.

Os **benefícios para a sociedade serão:** a criação de um livro para auxiliar outros professores de educação física e a produção de um texto científico para contribuir com o avanço da ciência na área da educação física escolar.

**os riscos envolvidos** neste estudo serão moderados: stress emocional, *bullying*, risco de quedas, entorses, lesões e outros acidentes e problemas que de vez em quando ocorrem nas aulas de educação física e que podem afetar a saúde física e mental dos estudantes. **Para diminuir os riscos**, o professor Joeser pedirá que os alunos utilizem calçados adequados para participar das aulas práticas e dará algumas dicas sobre como utilizar de maneira correta os materiais disponíveis, além disso conversará com todos os alunos sempre que discussões, brigas e outros problemas surgirem, para que assim sejam resolvidos da melhor maneira possível.



Caso ocorra algum acidente, o professor fará os primeiros socorros e informará a direção e os seus responsáveis, encaminhando o estudante a uma unidade de pronto atendimento (upa) mais próxima da escola, caso seja preciso. Caso ocorram gastos adicionais para a realização desse estudo e também eventuais danos relacionados a sua participação, serão de responsabilidade e assumidos pelo pesquisador.

Para que você não se sinta constrangido (a) ou sinta insegurança em responder algumas das perguntas da entrevista, o professor pesquisador esclarecerá que você não será obrigado(a) a responder qualquer pergunta que lhe cause desconforto.

a sua participação é voluntária, portanto, lhe será garantido o direito de participar ou desistir sempre que quiser. As informações encontradas após a pesquisa poderão ser publicadas em revistas científicas, mas o seu nome não será exibido, pois cada participante será identificado por um apelido.

Essas informações coletadas estarão sempre disponíveis para sua consulta e de seus pais ou responsáveis. Após a finalização desse trabalho de pesquisa o pesquisador e professor **Jooser Álvares** entregará para todos os alunos que participaram da pesquisa um resumo sobre os principais resultados do estudo.

Todas as dúvidas que tiver poderão ser respondidas diretamente pelos contatos dos pesquisadores, **Jooser Álvares da Silva Júnior** (e-mail: [jooser.asj@gmail.com](mailto:jooser.asj@gmail.com) / celular: 69 993025605) e **prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes** ([gomescleo.cg@gmail.com](mailto:gomescleo.cg@gmail.com) e ainda com o comitê de ética em pesquisa com seres humanos da área das ciências humanas e sociais da universidade federal de mato grosso, cep/humanidades/ufmt, pelo telefone 65 3615-8935 ou pelo e-mail: [cephumanas@ufmt.br](mailto:cephumanas@ufmt.br) ou [cephumanas@gmail.com](mailto:cephumanas@gmail.com)).

Portanto, pedimos a sua autorização. Caso aceite, preencha e assine a terceira folha deste documento, que está em duas cópias, uma ficará com você e a outra via será guardada pelo pesquisador por cinco anos.

Jooser Álvares da Silva Júnior

**Nome do Pesquisador**



---

**Assinatura do Pesquisador**

Confirmando que li as informações contidas neste termo de assentimento, que tive a oportunidade de fazer perguntas e estou satisfeito com as explicações fornecidas, decidindo participar voluntariamente do estudo

Ji-Paraná/RO, .....de ..... de 2022.

---

**Nome do(a) aluno(a) participante**  
**participante**

---

**Assinatura do(a) aluno(a)**



## APÊNDICE H – Planejamentos semanais de Educação Física

### PLANEJAMENTO SEMANAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

10/05 - 03/06 de 2022

**TURMA/GRUPO ETÁRIO:** 3º ao 5º ano

**PROFESSOR:** Joeser Álvares da Silva Júnior

**ESPAÇOS UTILIZADOS:** Sala de aula regular e pátio.

**OBJETIVO GERAL:** Integrar os estudantes a cultura corporal do movimento produzida historicamente pela humanidade.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desenvolver habilidades sociais;
- Integrar o fazer ao saber sobre o fazer corporal nas aulas de Educação Física;
- Realizar práticas corporais no jogo educativo Hiper cubo;
- Criar listas de práticas corporais para serem realizadas na etapa prática da aula.

**OBJETO DE CONHECIMENTO:** Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. Esportes de invasão e esportes de rede;

#### HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS CONFORME A BNCC

**(EF35EF03)** Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.

<b>PARTE INICIAL</b>
Apresentação do jogo educativo Hiper cubo, retomada dos conteúdos das aulas anteriores. Criação de pequenos grupos. Tematização dos jogos eletrônicos.
<b>PARTE PRINCIPAL</b>
Atividade de caça-palavras com o jogo educativo.
<b>PARTE FINAL</b>
Roda de conversas ou realização de brincadeira ou jogo suscitado durante as intervenções com o jogo educativo.

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Aulas sequenciais com alternância entre as práticas corporais estudadas;
- Apresentação de situações problema através de perguntas;
- Proposição de temas geradores para pesquisa;
- Formação de grupos de estudo e pesquisa.

#### RECURSOS E MATERIAIS

- Lousa digital interativa, televisão e notebook;
- Lápis e caderno.
- 

**AValiação:** Formativa – através das rodas de conversa serão realizadas as intervenções avaliativas a fim de informar aos estudantes sobre os seus avanços no processo de ensino aprendizagem dos objetos de conhecimento propostos semanalmente. prova oral e autoavaliação crítica ao final do bimestre.

**PLANEJAMENTO SEMANAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**05/06 – 09/06 de 2022**

**TURMA/GRUPO ETÁRIO:** 3º ao 5º ano

**PROFESSOR:** Joeser Álvares da Silva Júnior

**ESPAÇOS UTILIZADOS:** Sala de aula regular, sala de movimento e pátio escolar.

**OBJETIVO GERAL:** Integrar os estudantes a cultura corporal do movimento produzida historicamente pela humanidade.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Ampliar vocabulário motor;
- Desenvolver habilidades sociais;
- Exercitar a autonomia;
- Saber sobre o fazer corporal nas dimensões conceitual e atitudinal;
- Criar lista de práticas corporais para serem realizadas;

**OBJETO DE CONHECIMENTO:** Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. Esportes de invasão e esportes de rede;

**HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS CONFORME A BNCC**

**EF35EF05)** Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

**(EF35EF04)** Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.

<b>PARTE INICIAL</b>
Retomada dos conteúdos das aulas anteriores. Criação de pequenos grupos. Tematização do conceito de autonomia.
<b>PARTE PRINCIPAL</b>
Realização em grupo das práticas corporais que foram pesquisadas no jogo educativo Hiper cubo.
<b>PARTE FINAL</b>
Roda final e observações pontuais a respeito das experiências vividas.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

- Aulas sequenciais com alternância entre as práticas corporais estudadas;
- Apresentação de situações problema através de perguntas;
- Proposição de temas geradores para pesquisa;

**RECURSOS E MATERIAIS**

Lousa digital interativa, televisão e notebook; bolas de futebol, basquete e vôlei, redes de vôlei e tênis de mesa, raquetes de vôlei, tênis de mesa e badminton, cordas grandes e pequenas, mesa de pingue pongue, traves de futebol e cestas de basquete.

**AValiação:** Formativa – Através das rodas de conversa serão realizadas as intervenções avaliativas a fim de informar aos estudantes sobre os seus avanços no processo de ensino aprendizagem dos objetos de conhecimento propostos semanalmente. Prova oral e autoavaliação crítica ao final do bimestre.