

## Percepção de estudantes sobre a criação de jogos nas aulas de Educação Física

### RESUMO

O objetivo deste artigo foi descrever e analisar a percepção dos estudantes sobre a experiência de criar e vivenciar jogos nas aulas de educação física. Participaram 56 estudantes, entre 8 e 10 anos, de uma escola da cidade de São Paulo e dois professores de educação física. As percepções e reações dos estudantes neste projeto de criação de jogos foram obtidos por dois instrumentos: a) Observação das aulas e construção de Diário de campo e b) Diálogo coletivo com os estudantes ao final da intervenção, ambos analisados qualitativamente. Nos relatos dos estudantes o sentimento de felicidade esteve presente assim como o vislumbamento por receberem elogios dos colegas. Mencionaram também o desafio na mediação de conflitos e posturas no grupo. Identificam-se aqui uma grande variedade de formas de aprendizagens por conta do protagonismo do estudante fruto dessa relação dialógica entre criar o jogo, comunicar o jogo e vivenciar o jogo.

**PALAVRAS CHAVE:** Criatividade; Educação física; Ensino fundamental

### Ronê Paiano

Doutor em Distúrbio do Desenvolvimento  
Universidade Presbiteriana Mackenzie e Faculdade das  
Américas - FAM, São Paulo Brasil  
[rone.pefe@gmail.com](mailto:rone.pefe@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-9789-9520>

### Graciele Massoli Rodrigues

Doutora em Educação Física  
Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, SP e Escola  
Superior de Educação Física de Jundiá, Jundiá, SP.  
[masgra@terra.com.br](mailto:masgra@terra.com.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-0275-0193>


### Elisabete dos Santos Freire

Doutora em Educação Física  
Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, SP  
[elisabetefreire@uol.com.br](mailto:elisabetefreire@uol.com.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-7500-8352>

### Patrício Casco

Licenciado em Educação Física EEFUEUSP  
Colégio Oswald de Andrade  
[patriciocasco1@gmail.com](mailto:patriciocasco1@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-8780-9341>

### Luiz Renato Rodrigues Carreiro

Doutor em Fisiologia do Exercício  
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo  
Brasil  
[renato.carreiro@gmail.com](mailto:renato.carreiro@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-8249-1832>

## **Students' perception of creating games in Physical Education classes**

### **ABSTRACT**

The purpose of this article was to describe and analyze the students' perception of the experience of creating and experiencing games in physical education classes. 56 students, between 8 and 10 years old, participated in a school in the city of São Paulo and two physical education teachers. The perceptions and reactions of students in this game creation project were obtained by two instruments: a) Observation of classes and construction of field diary and b) Collective dialogue with students at the end of the intervention, both analyzed qualitatively. In the students' reports, the feeling of happiness was present as well as the visibility gained by receiving praise from their colleagues. They also mentioned the challenge in mediating conflicts and postures in the group. A wide variety of learning forms are identified here due to the student's role as a result of this dialogical relationship between creating the game, communicating the game and experiencing the game.

**KEYWORDS:** Creativity; Physical education; Elementary school

## **Percepción de los estudiantes sobre la creación de juegos en las clases de Educación Física**

### **RESUMEN**

El propósito de este artículo fue describir y analizar la percepción de los estudiantes sobre la experiencia de crear y experimentar juegos en las clases de educación física. Participaron de la investigación 56 estudiantes, entre 8 y 10 años, de una escuela de la ciudad de São Paulo y dos profesores de educación física. Las percepciones y reacciones de los estudiantes en este proyecto de creación de juegos se obtuvieron por medio de dos instrumentos: a) La observación de clases y construcción de un diario de campo y b) Un diálogo colectivo con los estudiantes al final de la intervención, ambos analizados cualitativamente. En los informes de los estudiantes, el sentimiento de felicidad estaba presente así como el vislumbramiento de recibir elogios de sus compañeros. También mencionaron el desafío de mediar conflictos y posturas en el grupo. Aquí se identifican una amplia variedad de formas de aprendizaje debido al rol del alumno como resultado de esta relación dialógica entre crear el juego, comunicar el juego y experimentar el juego

**PALABRAS-CLAVE:** Creatividad; Educación física; Enseñanza fundamental



## INTRODUÇÃO

No período entre 1960 até meados dos anos 80 a educação física escolar brasileira se apoiava no valor educativo do esporte, tendo como grandes objetivos a melhoria da aptidão física dos estudantes e a iniciação esportiva (KOLYNIAC FILHO, 1996). Esse modelo de caráter esportivista era também chamado de tradicional e tecnicista. Ele possuía uma visão mecanicista do ser humano e começou a ser criticado pelos meios acadêmicos a partir da década de 1980 (MALDONADO; SILVA, 2017; DARIDO; SANCHES NETO, 2005).

No final do século XX e início do século XXI, alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estimularam tentativas de modificar a forma de se ensinar a educação física nas escolas, sendo as mais expressivas ocorridas em consequência das orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, de 1997, 1998 e 2000, passando a educação física a compor a área de Códigos e Linguagens, fazendo com que a ação comunicativa e a compreensão da cultura corporal assumissem o tônus de seu estudo na escola (MALDONADO; SILVA, 2017).

Como decorrência desse movimento de renovação da educação física, é possível identificar o surgimento, nas últimas décadas, de propostas consideradas inovadoras por alguns autores da área. Práticas inovadoras na educação física podem ser consideradas aquelas que buscam superar a tradição instalada (FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012) e que procuram se aproximar dos propósitos da escola, assumindo-se como componente curricular.

No documento mais recente que determina os conteúdos para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a educação física permanece integrada à área de linguagens, que tem por finalidade “possibilitar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (BRASIL, 2017, p.61).

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

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

Na BNCC (BRASIL, 2017), são propostas seis unidades temáticas para as aulas de educação física no Ensino Fundamental sendo uma delas as brincadeiras e jogos.<sup>1</sup> Como defende a Base, essas práticas de jogos e brincadeiras devem levar à apreciação do ato de brincar em si e não são entendidas como estancos, mas sim exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente. Logo, não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, por diversos grupos o que permite denominá-los populares (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, jogo e brincadeira não podem ser entendidos como ferramentas pedagógicas que se limitam a divertir ou contribuir para o desenvolvimento motor e cognitivo. Como elementos da Cultura Corporal, devem ser entendidos como formas de linguagem, ou seja, como práticas culturais que expressam sentidos e significados, como argumenta Ehrenberg (2014). Para a autora,

sendo o gesto uma linguagem, então ele é também um signo. Toda linguagem possui um repertório, uma seleção dos signos que vão compô-la, bem como as regras de combinação. É necessário conhecer repertório, as regras de combinação e as regras de uso dos signos para dominar a linguagem. (EHRENBERG, 2014, p. 187)

É papel da Educação Física estimular a apropriação, a decodificação e elaboração crítica dessa linguagem (EHRENBERG, 2014). Assim, em coerência com olhar defendido por Gomes-da-Silva; Sant'Agostinho e Betti (2005), construir uma prática pedagógica que tematize jogos e brincadeiras, passa pela criação de oportunidades para que os estudantes possam reelaborar essas práticas corporais e não apenas decodifica-las. Esta concepção pode ser identificada na BNCC, quando prevê como habilidades a serem aprendidas na unidade de brincadeiras e jogos, do primeiro ao quinto ano, a possibilidade de recriar, individual e coletivamente, diferentes brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo (BRASIL, 2017).

Para Rodrigues (1996, p. 39), os jogos e brincadeiras podem ganhar configurações que se estruturam “para além da vivência do lúdico, e contemplarem sua experimentação, compreensão e

<sup>1</sup> A seis unidades são: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginástica, Dança, Lutas e Práticas corporais de aventura.

recriação como atividade cultural particular e universal, complexa e diversificada”. Uma propositura que se calce na diversificação das formas de manifestações que possibilite aos estudantes romperem com as fronteiras locais de suas vivências e possam construir a articulação entre a construção histórica e a transformação, toma força em tempos atuais.

A (re)produção cultural é importante, mas deve-se considerar a atuação dos estudantes no âmbito da sociedade e é por via das suas experiências e que irão adquirir os conhecimentos sobre o mundo, principalmente quando estamos falando de aprendizagem intencionalmente planejada, como é o caso do meio escolar.

Nesse cenário, as diferentes possibilidades que os jogos possibilitam, da tradição à construção, nos leva considerar que na elaboração de uma organização curricular para Educação Física, os jogos, entre os componentes da cultura corporal de movimento, poderão instigar a formação colaborativa e crítica dos participantes.

No caminho de propostas que sucumbem as restrições das construções dialogadas entre professores e alunos, a construção de jogos, como propuseram Casco (2007), André, Hastie e Araújo (2015) e Khouri e Freire (2017) nos chama atenção.

### **Diferentes olhares para a criação de jogos na educação física escolar**

A ideia de se usar a educação física como ambiente propício para a criação de jogos foi proposta pela primeira vez na Inglaterra no final da década de 1960 (ANDRÉ; RASTIE; ARAÚJO, 2015). No Brasil, essa possibilidade, assim como o estímulo ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes, decorre do momento de crise da educação física no final nos anos 80 e do desejo de superação de um modelo tradicional, mecanicista, no qual os estudantes apenas executavam e reproduziam o que lhes era solicitado. A seguir foram selecionados alguns autores que trabalharam nesta perspectiva.

Uma das primeiras pesquisas com criatividade nas aulas de educação física no Brasil foi desenvolvida e relatada no livro *Criatividade nas aulas de Educação Física*, de Taffarel (1985). A autora traz o jogo como elemento para estimular a criatividade dos estudantes que modificaram as regras, os locais de prática, o tipo e a quantidade dos materiais, além do número de participantes nos jogos realizados, concluindo que “a utilização de métodos criativos facilita a emergência de comportamentos de elevado nível de integração psico-físico-social, revelando entusiasmo, alegria e satisfação” (TAFFAREL, 1985, p. 66).

Posteriormente, Soares e colaboradores (1992, p.69), também recomendaram o envolvimento dos estudantes com jogos “cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade

de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo”.

Em pesquisa realizada com crianças de 7 e 8 anos, Galvão (1996) fez com os estudantes um trabalho de resgate e vivência dos jogos e brincadeiras da infância procurando ir além do simples ensinar e aprender, buscando também mudar, criar, construir e possibilitando discutir e modificar as regras pelo grupo. Em dois anos de trabalho surgiram mais de 40 formas diferentes de se jogar a queimada que permitiram que fossem reunidas em um livro. Para a autora, esse projeto possibilitou o desenvolvimento da autonomia e estimulou os participantes a refletir sobre a ação e a atuar não apenas na reprodução, mas principalmente na produção de novas práticas corporais, nesse caso, o jogo.

As autoras Rangel e Darido (2005) fazem referência ao processo criativo ao classificar os jogos de três maneiras: reproduzidos (vivenciado com as regras que foram passadas de geração em geração), transformados (adaptação do jogo aos praticantes) e criados (invenção de um novo jogo).

Sobre a criação de jogos, Casco (2007) propõe um modelo no qual se deve evidenciar sua ludicidade e seu potencial transformador uma vez que, dentre outras coisas:

aponta para importância do planejamento prévio no qual a razão a imaginação e a intuição são parceiros permanentes; e introduz elementos reflexivos, filosóficos e estéticos ao se compartilhar em grupo as experiências lúdicas, registrando-as e discutindo-as (CASCO, 2007, p. 43).

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

Como facilitador desse processo criativo, deve-se ter um clima de liberdade, deixar as decisões em aberto com possibilidades de divergências, respeitar os pontos de vista individuais, ter métodos de trabalho flexíveis (TAFFAREL, 1985, p.28).

A criação de jogos foi o objetivo de pesquisa realizada por André, Rastie e Araújo (2015), com estudantes do quinto ano de uma escola nos Estados Unidos que após vivenciar jogos diferentes e ensinar aos colegas, num outro momento, criaram o jogo em uma cartolina que tinha perguntas colocadas pelo professor (por exemplo: Qual o objetivo do jogo? Como você determina o vencedor?), além de espaço para desenharem o jogo; e, finalmente, apresentaram o jogo para os colegas e o vivenciaram. Para os autores, a criação de jogos mostrou-se como conteúdo viável para a educação física, pois ensina sobre a jogabilidade, entendida como o que é ou não possível jogar, a

relação entre as regras e as táticas e como a alteração de uma regra altera a configuração de um jogo. Além disso, a experiência de criar jogos contribuiu para uma compreensão holística<sup>2</sup> do jogo

A percepção de que a proposta de criação de jogos frequentemente gerava vivências com características competitivas e excludentes, fez com que Khouri e Freire (2017) propusessem a criação e vivência de jogos cooperativos com estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Os estudantes foram organizados em grupos, criaram o jogo, escreveram com o auxílio da professora de sala, e apresentaram aos colegas o que permitiu a futura escolha de apenas um dos jogos para ser vivenciado em função do cronograma de aulas.

Uma outra maneira de se evitar a tendência competitiva dos estudantes é o que propõe Casco (2007), ao colocar alguns parâmetros no processo criativo a partir alguns critérios e valores:

- a) inclusão e participação (todos devem participar);
- b) cooperação e competição (uma cultura de paz requer que haja uma cultura cooperativa em permanente construção com o desenvolvimento de diversas competências e habilidades muitas vezes estimuladas pela competição);
- c) flexibilidade e aplicabilidade de regras (todo jogo pode ser alterado);
- d) sistema de pontuação proposto (o que valerá? Quanto valerá? Bola na trave, por exemplo, vale ponto?);
- e) nível de complexidade do jogo (convergência entre o espaço disponível, para o jogo, os materiais, o número de participantes e as habilidades envolvidas que devem estar adequadas às capacidades do grupo em desempenhá-la);
- f) natureza do contato físico (o que será permitido);
- g) possibilidades estratégicas (na estrutura de um jogo, residem as suas possibilidades estratégicas de modo que sua arquitetura determina como serão combinadas as habilidades entre os participantes para superar o tipo de desafio proposto);
- h) autonomia (criar jogos é um exercício de autonomia).

No processo de criação de jogos de Casco (2007), o autor costuma dizer aos estudantes que o que eles vão fazer é um laboratório de jogos, o que confirma um caráter experimental da proposta. Este processo possui algumas etapas sintetizadas no Quadro 1 abaixo:

---

<sup>2</sup>Quatro elementos complementam-se na conceituação da compreensão holística do jogo: a dimensão cognitiva, a dimensão psicomotora, a motivação e os valores (ANDRÉ; RASTIE; ARAÚJO. 2015).



Quadro 1 – Etapas propostas por Casco (2007)

Identificação dos jogos conhecidos	Classificação dos Jogos	Criação dos Jogos
Esta etapa é constituída pelo diagnóstico dos jogos já conhecidos pelas crianças. Pode-se também pedir que eles perguntem em casa, para pais, avós ou outros parentes, quais eram as brincadeiras que eles vivenciavam na infância. É importante elaborar uma síntese, registrada em quadro ou cartaz.	A partir da lista de jogos identificados, se elabora a separação em jogos e brincadeiras com ou sem equipes. Escolhe-se, então, algum desses jogos para que os estudantes citem: o espaço para ser jogado, os materiais necessários, quais movimentos principais (habilidades). Este é um primeiro exercício de análise.	Para a criação dos jogos, os estudantes devem receber uma planilha onde devem registrar: nome do jogo, espaço do jogo, materiais, movimentos principais, como se joga (regras, procedimentos, habilidades desenvolvidas), dicas ou estratégias.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se nas etapas propostas por Casco (2007) que inicialmente busca-se conhecer todos os jogos e suas variações o que evita que algum jogo criado já seja conhecido e diminua o estímulo à criatividade. De posse dessa lista iniciam-se alguns momentos de análise classificando o jogo de acordo com espaço, materiais, número de participantes etc. e por último a planilha de criação oferece alguns parâmetros, mas deixa o aluno livre para criar.

Para Khouri e Freire (2017) o envolvimento dos estudantes na criação de jogos estimula o estudante a refletir sobre as regras do jogo e sobre a forma como é realizado. A partir desta reflexão, as autoras argumentam que o estudante pode realizar a “análise sobre a importância do jogar, o estabelecimento de relações com o que já conhece, a avaliação sobre os elementos que constituem um jogo e a possibilidade de atuar para transformá-lo” (KHOURI; FREIRE, 2017, p.87).

Percebe-se algumas semelhanças entre a proposta de Casco (2007) e de Khouri e Freire (2017) quanto às planilhas e etapas de criação. Quanto às planilhas, enquanto na proposta de Khouri e Freire (2017) não aparece nenhuma divisão e os estudantes apenas utilizam uma folha para inserir os elementos de forma sequencial, no modelo de Casco (2007) há um modelo de planilha proposto.

Quadro 2 – Elementos presentes na planilha de criação de jogos de diferentes autores

Registro do jogo de Khouri e Freire (2017)	Registro do jogo de Casco (2007)
Nome do jogo, material, organização dos participantes e modo de jogar.	Nome do jogo, espaço do jogo, movimentos principais, como se joga e regras principais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As etapas de criação de Khouri e Freire (2017) são: criação, escrita, apresentação, ensino e registro. Já a proposta de criação de jogos de Casco (2007) segue as etapas a seguir:



- a) imaginação e sensibilização criativa: deixar que a imaginação tome conta, estimulando a brincar mentalmente com quaisquer jogos conhecidos para depois misturá-los na imaginação;
- b) planejamento e registro inicial: registrar na planilha tudo o que foi pensado, projetando seus espaços, materiais, regras e maneiras de jogar;
- c) prática do jogo: vivência de cada jogo criado por cada grupo;
- d) reflexão e avaliação coletiva: deve-se ao final da aula e em roda criar um ambiente favorável à troca e não à competição na busca de um melhor jogo;
- e) registro final: pode ocorrer em um livro de jogos com as produções dos estudantes ou também em vídeo.

A partir da análise apresentada acima é possível perceber as contribuições que o envolvimento na criação de jogos pode ter na aprendizagem dos saberes da Educação Física. Isto me motivou a trabalhar com a criação de jogos permitindo verificar a contribuição na participação e envolvimento do estudante, no entanto, para ampliar nosso conhecimento sobre esta estratégia de ensino, consideramos relevante ouvir também as percepções dos estudantes envolvidos na criação de jogos sobre este processo, estratégia esta que não foi utilizada nos estudos mencionados anteriormente como os de: Casco, (2007); André; Rastie; Araújo, (2015); Khouri; Freire, (2017).

Desta forma, o presente estudo teve como objetivo descrever e analisar a percepção dos estudantes sobre a experiência de criar, vivenciar e avaliar os jogos nas aulas de educação física.

## MÉTODO

Esta pesquisa possui características descritivas pautadas nos pressupostos da abordagem qualitativa de investigação (GIL, 2009). Participaram deste estudo 56 estudantes pertencentes a duas turmas do quarto ano do Ensino Fundamental, de uma escola não pública da cidade de São Paulo, escolhida por conveniência aqui denominadas Turma A (TA) (33 estudantes) – e Turma B (TB) (23 estudantes) e dois professores de educação física. Os dois professores que participaram do projeto receberam orientações sobre como conduzir tanto a criação quanto as aulas de vivência em dois encontros individuais de uma hora que contou com material impresso, vídeos explicativos e foram acompanhados pelo pesquisador em todas as etapas das duas turmas ao longo das 16 semanas que duraram toda intervenção.

A responsável pelas aulas da Turma A foi uma professora com 48 anos de idade, que atua na escola há cerca de 10 anos, formada em 2002, com aulas em todos os níveis da Educação Básica, até o Ensino Médio e acredita que o principal objetivo da educação física é o social, a interação



social. Enquanto que o responsável pelas aulas da Turma B foi um professor, com 52 anos de idade, que atua na escola há acerca de 14 anos, se formou em 1988 e concluiu especialização em fisiologia do exercício em 2005, ele atua da educação infantil até o oitavo ano e acredita que os principais objetivos da educação física são fazer com que a criança goste de estar na escola e o segundo a socialização.

Ocorreram diferentes quantidades de vivência do jogo decorrente do número de estudantes em cada turma, portanto, 10 aulas para a TA (33 estudantes) e sete aulas para a TD (23 estudantes). Para a criação de jogos e vivência foi seguido o roteiro proposto por Casco (2007), sendo acrescentada uma pausa no meio de cada aula que foi utilizada para proposição de alguma modificação no jogo por parte dos estudantes.

Ao final de todas as aulas de vivência, foram ouvidas as percepções dos estudantes sobre todo esse processo (criação, vivência e avaliação do jogo). Isso foi feito na sala de aula, de forma coletiva, com a utilização de algumas perguntas desencadeadoras de forma que o pesquisador questionava sobre como foi este processo de criar o jogo, as dificuldades, o que gostaram mais e os alunos que desejavam se manifestavam ficando as falas gravadas em um aparelho celular acrescidas de registros escritos do pesquisador. Os professores também foram ouvidos individualmente.

Para se avaliar as percepções e reações dos estudantes neste projeto foram utilizados dois instrumentos de registro.

- a) Observação das aulas e construção de Diário de campo: todas as aulas de vivência do jogo criado foram acompanhadas pelo pesquisador e registrados o nome do jogo, as percepções sobre as reações e atitudes dos estudantes, assim como algumas falas desses atores. De acordo com Flick (2004), o diário de campo vai além de registrar as situações observadas, pois ele possibilita ao pesquisador reflexão sobre sua pesquisa.
- b) Diálogo coletivo com os estudantes: ao final da intervenção houve um diálogo com os estudantes participantes, com o objetivo de identificar as percepções dos estudantes sobre criar e vivenciar jogos. Foi utilizada a gravação e a anotação nesse processo, decorrente da escolha metodológica, porém, nem todos os estudantes emitiram a sua opinião, o que pode ser entendido como uma das limitações deste estudo.

Observações, diário de campo e a escuta dos estudantes foram analisados qualitativamente. Para a análise das anotações e gravação das falas dos estudantes, foi utilizada uma adaptação da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) na qual, no primeiro nível de análise, surgiram unidades de

significado que posteriormente conduziram, no segundo nível, à criação categorias para posterior análise.

Este estudo trata-se de um recorte de uma pesquisa maior teve todos os procedimentos metodológicos aqui descritos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Seres Humanos da Universidade Presbiteriana Mackenzie Número do Parecer: 3.094.849, em 19 de dezembro de 2018.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Resultados da imersão no contexto da intervenção**

Acompanhar a aula dedicada à criação do jogo permitiu verificar que seriam necessárias duas aulas, com supervisão e orientação do professor. Quando necessário, foi explicado que haveria inferência com sugestões e com mediação de conflitos. Foi percebido, em uma das turmas, que metade dos grupos não conseguiu terminar a criação do jogo, enquanto na outra turma, todos os grupos trabalharam em harmonia e, quando necessário, pediam uma ajuda do professor.

Estas situações observadas reforçam aspectos importantes para a elaboração dos jogos e defendidos por Khouri e Freire (2017) que são o diálogo entre os integrantes das equipes envolvidas, assim como a identificação de conflitos aspectos que possibilitam a construção coletiva de novos conhecimentos.

Analisando a produção dos alunos e confrontando com anotações do diário de campo e conversa com os professores, foi percebido que os grupos criaram jogos com referências de materiais e atividades que eles gostam e que haviam vivenciado no semestre anterior. Alguns grupos da TA criaram jogos nos quais pudessem utilizar uma bola gigante de futebol americano que eles haviam utilizado em algumas aulas do semestre anterior e adorado, enquanto alguns grupos da TD criaram jogos com variações da queimada que foi percebido que é um jogo que gostam muito.

Esse interesse pela queimada é similar à pesquisa de Galvão (1996) na qual estudantes de 7 e 8 anos de idade, após vivenciarem alguns jogos, deveriam refletir e sugerir modificações, colocando essas ideias no papel, em casa e trazer para a aula seguinte, tendo a queimada despertado o maior interesse e aparecido em muitos jogos.

Resultado similar foi encontrado por Silva e Sampaio (2011) com 150 crianças de quatro turmas do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental do Mato Grosso para os quais os jogos tradicionais mostraram ser uma significativa possibilidade para reprodução, ampliação e transformação, contudo, a criação de novos jogos apresentou-se como uma ação difícil de ocorrer.

Por outro lado, pesquisa realizada por André e Hastié (2015) com estudantes nos Estados Unidos verificou que os jogos foram criados com uma diversidade de materiais e, em sua maioria,

privilegiavam uma habilidade motora culturalmente valorizada, no caso o lançamento da bola de futebol americano.

Neste trabalho, os nomes dados pelos estudantes aos jogos foram muito criativos, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Nomes dos jogos criados por cada grupo

JOGOS DA TURMA (TA)	JOGOS DA TURMA (TB)
Bobinho em campo	Handbasket
Queimada americana	Futevôlei
Queima Legends	Por cima da rede
Pega basquete	Burned Stading
Queimada pega mundial	Queimada bandeira
Queimada dupla	Queima quadro
Queimada dos cavaleiros	Futemão
Rouba bandeira queimada	
Mole duro	

Fonte: Elaborado pelos autores.

### Percepções acerca dos relatos dos estudantes

Foram ouvidas as percepções dos estudantes sobre todo esse processo (criação, vivência e avaliação do jogo) com a utilização de algumas perguntas desencadeadoras como: quais as dificuldades? Como se sentiram? Que avaliação fazem deste processo? No primeiro nível de análise, surgiram unidades de significado que posteriormente conduziram, no segundo nível, à criação de cinco categorias: sentimentos, dificuldades, novidades, avaliação e sonho. Para Nista-Piccolo e Moreira (2012), as perguntas geradoras e questionamentos feitos pelo professor levam os estudantes a refletir sobre os conceitos e as atividades realizadas.

### Expressões do legado do jogo

Quando perguntamos aos estudantes como se sentiram criando um jogo, surgiram expressões como: muito legal, otimamente ótimo, maravilhoso, interessante. Além desses sentimentos, foi possível identificar nas falas dos estudantes o envolvimento cognitivo presente nesse processo ao falarem, por exemplo, que criar jogos faz pensar mais, assim como dos estudantes a seguir:

Eu gosto de criar coisas, então foi muito legal (TA).

Me senti feliz, pois a gente pôde se tornar uma pessoa criadora de jogos.

A gente pode criar até mais jogos! (TB).

Gostei porque usamos muito a imaginação e o cérebro (TA).

Muito criativo é com uma lição, faz pensar mais, Legal (TB)

Percebemos que esta felicidade estava presente e se manifestava na motivação, empolgação e envolvimento dos estudantes durante a criação. Por outro lado, foi possível perceber também a

dificuldade de alguns grupos na demanda da tarefa, ou seja, em criar jogos o que resultou na elaboração de exercícios ao invés de jogos como, por exemplo, de estafetas ou de percurso como circuito de exercícios sequenciados, o que provavelmente é reflexo de suas vivências em aula ou fora delas. Esta dificuldade registrada no diário de campo foi confirmada na escuta da fala dos alunos ao final do processo de vivência.

Outra dificuldade foi percebida na busca de um entendimento sobre decidir o que criar, ou decidir as regras do jogo, gerando em discussão pela dificuldade chegarem a um consenso ou de uma das partes de abrir mão de sua posição ou ideia. Esta percepção se confirma na fala do estudante abaixo.

Cada um do grupo queria uma coisa e aí foi difícil decidir, aí gente sentou e conversou (TB).  
Quando o grupo ajuda fica mais fácil (TA).

Em ambos os casos, explicação da diferença de exercício e de jogo e resolução do conflito, foram necessárias a intervenção do professor para auxiliá-los com ideias ou com a busca do entendimento.

No trabalho de Khouri e Freire (2017), o processo de criação e de apresentação dos jogos também foi marcado por conflitos, não havendo cooperação e integração daqueles que compunham o jogo. Além disso, percebeu que os jogos criados tinham características competitivas e frequentemente excludentes, o que levou as autoras a estimularem a criação e transformação de jogos cooperativos.

Ao longo de todas as vivências foram percebidas reações bastante diversas dos estudantes mesclando segurança e ansiedade, tensão e descontração e estratégias diferentes pois, enquanto alguns grupos concentraram em um ou dois integrantes para a apresentação outros grupos dividiram de forma que todos pudessem ter a fala. Em função disto, perguntamos ao final de todas as vivências como se sentiram apresentando o jogo. Para alguns a dificuldade estava nas atitudes dos colegas.

Foi difícil porque no meu grupo a fulana ficava explicando e a colega ficava interrompendo, e, quando pedimos para ela explicar, ela dizia não, não, não (TB).

Vimos que as próprias alunas resolveram a situação ajustando a postura da colega que estava inadequada, pois, uma das alunas do grupo ficava falando baixo para a colega como ela deveria explicar o jogo e criticando sua fala, porém, quando uma das integrantes do grupo falou para ela “então apresenta você” a aluna se recusou e então as outras duas meninas seguiram apresentando.

Para outros, explicar o jogo para os colegas, no dia da vivência, em pé na frente da turma também se configurou em um desafio percebido nas observações feitas pelo pesquisador e manifestado na fala dos estudantes.

Fiquei com muita vergonha. Vergonha que dá vontade de ir para o banheiro e nunca mais sair de lá (TA).

Para André, Hastie e Araújo (2015), quando o estudante é colocado para ensinar um jogo que criou, como especialista do conteúdo que irá transmitir aos seus colegas, surge um novo desafio na medida em que os estudantes não estão acostumados a exercer tal função.

Fundamental para a obtenção do sucesso nesse momento foi a estratégia adotada por alguns estudantes e postura dos professores que pediam silêncio e atenção.

Para mim, foi fácil, pois você sabe como é o seu jogo, então foi fácil explicar, por exemplo, o meu jogo (TB).

Para mim, foi fácil, pois eu mostrei como se joga antes de pegar os materiais (TB).

A gente é criança e, como a gente é criança, a gente explicando a gente consegue se entender! (TB).

A apresentação dos jogos coloca os estudantes em posição de protagonistas, uma vez que é deles a responsabilidade de explicar os jogos para os colegas da turma, além de organizar o local e os materiais, ou seja, assumir as decisões para que o jogo aconteça e sejam estimulados a se comunicar melhor (KHOURI; FREIRE, 2017).

As falas de alguns estudantes revelam a importância de se prestar atenção no momento da explicação do jogo e de se guardar na memória as suas regras, que usualmente eram novas. Muitas vezes a compreensão do jogo veio da aplicação e vivência destas regras durante o jogo, algo que também pode acontecer quando o professor explica um jogo novo.

Para mim, foi difícil, pois eu expliquei e no meio do jogo vinham me perguntar pode fazer isso, pode fazer aquilo, então as pessoas não prestaram atenção no que eu expliquei aí ficava atrapalhando o meu jogo (TB).

Explicar, porque você precisava explicar várias vezes (TA).

Jogar, pois algumas crianças não lembravam a regra (TA).

Para Maldonado e Silva (2016) a criação de jogos serve de estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico/criativo dos estudantes além de proporcionar satisfação aos discentes por explicarem o seu jogo aos colegas e jogarem juntos o jogo que criaram.

A compreensão do jogo e de suas necessidades foi se ampliando com o passar das aulas e ficou evidenciada na fala de um dos estudantes (registrada no diário de campo) quando, após a explicação de um dos colegas de turma sobre o jogo e da resposta a um questionamento sobre o

tamanho da quadra e de onde a bola poderia ser arremessada para o gol, um dos estudantes fala ao professor

Então vamos precisar de uma bola mais leve (TB).

A formação de um senso crítico que permita ao jogador entender a configuração do jogo pode apresentar mais espaço na prática reflexiva do que na prática intensiva sem alterações, sendo o desafio de criar um jogo um incentivo para esse desenvolvimento (ANDRÉ; HASTIE; ARAÚJO, 2015).

Perguntamos então como foi jogar um jogo que nunca tinham jogado. Surgiram manifestações como: legal, emocionante, experiência nova, difícil e meio empolgante.

Foi muito divertido um jogo novo e uma experiência nova (TB).

É muito interessante, porque a gente nunca jogou este jogo criado pelos nossos amigos, então a gente pode esperar coisas boas e pode esperar coisas ruins, mas foi para mim foi muito divertido (TB).

Bem legal, porque pode fazer estes jogos em outros lugares também (TA).

Merece destaque o jogo Queimatchouk quadro que se constitui basicamente em uma queimada na qual são posicionados dois quadros de remissão do Tchoukball<sup>3</sup> próximo da linha central e voltados, cada um deles, para cada uma das equipes. Cada equipe pode arremessar a bola somente para o outro lado, para tentar queimar alguém, após jogar no quadro e recuperá-la no ar, sendo que quem recupera não pode ser a mesma pessoa que arremessou. Após a pausa para reflexão, os quadros, antes posicionados próximos da lateral, foram deslocados para o centro da quadra, e foi inserida mais uma bola, passando a ser jogar com duas bolas ao mesmo tempo. Foi então que nessa segunda vivência uma aluna por mais de uma vez arremessou a bola tentando queimar alguém sem antes jogar no quadro e, ao ser alertada pelo professor, ela fazia uma cara de susto e dizia “esqueci”.

Na avaliação final, os estudantes gostaram tanto do jogo que um deles pediu para o ele ser vivenciado novamente em outra aula e uma aluna disse: “Esse jogo foi o melhor de todos até agora... sem desmerecer os demais”, frisou a aluna.

Ao serem perguntados sobre os sentimentos que tiveram ao vivenciarem o jogo que criaram e sendo avaliados, recebendo críticas e elogios dos colegas, mostram que as manifestações das percepções dos estudantes reforçam a importância de estratégias que possibilitem aos estudantes serem protagonistas de sua aprendizagem e revelam o prazer que decorre dessa proposta.

---

<sup>3</sup> Para conhecer mais sobre esse esporte, veja o site da Associação Brasileira de Tchoukball. Disponível em: <<http://www.tchoukball.esp.br/page.php?tipo=4>>. Acesso em: 16 dez. 2018, ou assista ao vídeo no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=UQhrzDMhXOo>>. Acesso em: 16 dez. 2018.



De forma similar, Maldonado e Silva (2016) em pesquisa realizada com estudantes do sétimo ano relataram que várias vezes escutaram crianças desacreditando de seu potencial e apresentando baixa autoestima, e que um dos momentos mais marcantes da pesquisa por eles realizada foi quando os colegas elogiavam uns aos outros gerando um sentimento de orgulho no grupo que criou a atividade.

Muito legal porque as pessoas gostaram (TA).  
Muito feliz porque criei o meu jogo (TB)  
Eu me senti feliz porque foi uma coisa que eu criei e se as pessoas gostassem ia ser legal (TB).

Um dos estudantes perguntou se poderiam vivenciar os jogos novamente em outras aulas e a mais surpreendente foi a manifestação da aluna a seguir, que mostra o quanto estão carentes de olhar, afeto, elogio podem estar nossos estudantes.

Foi a primeira vez que eu fui elogiada na minha vida (TA).

Para André, Hastie e Araújo (2015), a criação de jogos esteve presente na vida de muitas crianças na geração daqueles que hoje são professores de educação física, de forma que criar, recriar e modificar os próprios jogos era tão importante quanto a prática.

Nos momentos de pausa para propostas de mudança no jogo e na avaliação final percebeu-se que inicialmente apenas alguns estudantes mais extrovertidos pediam a palavra. Com o passar das aulas foi ficando clara a participação de um número maior de estudantes nos comentários tanto do meio quanto do final da aula, de forma que os estudantes foram se sentindo mais à vontade e percebendo que a gestão da aula estava realmente em suas mãos quando um estudante pediu para a turma fazer silêncio.

Para Khouri e Freire (2017), a desenvoltura dos estudantes em todas as etapas está relacionada com a motivação deles diante da liberdade de criar seus próprios jogos. Jogar, brincar e fazer exercícios é o conteúdo visível que permite trabalhar com diferentes contextos, nos diferentes componentes e com diferentes intenções. Olhando a criança na escola, o professor estabelece outros objetivos nem sempre visíveis aos demais atores, estudantes, pais, outros professores.

Por último, a dimensão do sonho surgiu quando um estudante questionou se o jogo que haviam criado poderia ser vivenciado por outras pessoas em outros lugares do planeta. Esse exercício permanente, essa tensão entre o imagético e o possível, são um dos motores dessa experiência.

É possível que o nosso jogo rode pelo mundo? (TB).



Surgiram manifestações contraditórias. Alguns estudantes falavam que sim, outros que não, outros que dependia se o jogo fosse criado por alguém famoso, como na fala a seguir:

Se você for famoso como a Larissa Manoela (atriz do Carrossel), todo mundo vai querer jogar (TB).

Então, o professor disse: “Pensem bem... pode? ... não? Como com uma informação circula? O futebol que vocês jogam onde foi criado?”. “Na Inglaterra”, responderam os estudantes. “Naquela época, tinha Facebook? Tinha YouTube? Então, o que vocês acham?”

Essa ideia do estudante de divulgar o jogo criado está prevista na atual BNCC como uma das habilidades para estudantes do primeiro e segundo ano, que diz: “Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade” (BRASIL, 2017).

Percebe-se nas falas dos estudantes a satisfação quando assumiram uma postura de sujeitos do conhecimento, de protagonistas de sua aprendizagem. É importante frisar que esse processo reflexivo só foi alcançado por meio de estratégia de ensino aprendizagem que valorizou esta reflexão. Portanto, a criação de jogos deve passar por uma metodologia de ensino que, ao mesmo tempo, proporcione liberdade ao estudante de tentar novas possibilidades, sem deixar de lado a reflexão que cada opção pode lhe proporcionar (ANDRÉ; HASTIE; ARAÚJO, 2015).

Para André, Hastié e Araújo (2015), é importante que a criação de jogos não tenha um fim em si mesmo, mas sim que possibilite a aprendizagem de outros objetivos encontrando uma função educacional para essa prática. Incentivar a criação coletiva do jogo também estimulou conhecimentos da dimensão atitudinal, uma vez que as decisões de cada grupo precisavam ser comunicadas e negociadas, assim como respeitar tanto o colega que estava apresentando quanto as regras de cada jogo.

É possível perceber, por meio dos relatos dos estudantes e professores, que esse projeto, de característica inovadora, estimulou o protagonismo estudantil e trouxe prazer e satisfação aos estudantes.

Para Khouri e Freire (2017) criar jogos é uma estratégia de ensino que permite a reflexão sobre o jogo e suas regras, a análise sobre a importância do jogar, o estabelecimento de relações com o que já conhece, a avaliação sobre os elementos que constituem um jogo e a possibilidade de atuar para transformá-lo. Além disso, o diálogo entre os integrantes das equipes envolvidas na elaboração dos jogos exige a identificação e resolução de conflitos e a construção coletiva de novos conhecimentos.

A criação de jogos permite que a educação física escolar seja trabalhada verdadeiramente como componente curricular pensando no sujeito em interação com o conhecimento e com outras pessoas possibilitando diferentes formas de expressões do sujeito, principalmente na expressão da comunicação.

Quanto à opinião dos professores, ambos perceberam aspectos positivos e aprendizagens com a condução do planejamento da forma proposta (todos os alunos apresentando), sendo as principais mudanças percebidas por eles relacionadas à dimensão atitudinal da aprendizagem. Foram citadas a melhora no relacionamento entre os alunos e também com os professores, o respeito de todos na hora dos colegas apresentarem o trabalho, o desafio de falar em público e apresentar o jogo para os colegas e a ampliação dos comentários sobre a aula, sinal de que a confiança e segurança dos alunos se ampliou. Relataram também experiências e situações vivenciadas nas aulas no final do ano, após o término do projeto e do pós-teste, no qual os alunos seguiram pedindo para propor mudanças em jogos que estavam sendo vivenciados ou mostraram uma postura de maior maturidade e responsabilidade.

Apesar de perceberem as aprendizagens e alegria dos alunos, os professores ressaltam a dificuldade de se utilizar tantas aulas para o desenvolvimento do plano de criação sugerindo menos aulas para que se possa “cumprir o planejamento”, revelando uma preocupação em cumprir todo conteúdo pré-estabelecido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES**

Este estudo buscou ouvir a opinião dos estudantes sobre a experiência de criar jogos, vivenciá-los e avaliá-los. O sentimento dos estudantes sobre essa experiência foi relatado como de felicidade e realização por jogar um jogo novo, por ter o seu jogo bem avaliado e elogiado pelos colegas e também por perceberem-se como autores dos próprios jogos. Os estudantes relataram como desafios pensar estratégias nas pausas, a avaliação final, a apresentação do jogo para os colegas e a mediação de conflitos e posturas.

Reforça-se a criação de jogos como uma prática inovadora pois, segundo Faria e colaboradores (2010) o caráter problematizador possibilita abertura à reflexão e ao pensamento crítico sobre os elementos da cultura corporal de movimento, desde que o docente considere o aluno como sujeito de sua aprendizagem. Isto ocorreu tanto no momento de criação, quanto no de avaliação no meio e no final da aula.

Neste mesmo sentido, Bracht (2011) vai defender como uma das características das práticas inovadoras a utilização de um método de ensino que busca uma gestão mais democrática das aulas,

demandando uma participação mais efetiva dos alunos nas decisões que conformam a aula, fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

A Criação de Jogos permite refletir quanto as dimensões morais do jogo, particularmente sua vocação democrática de regras iguais para todos e inclusão a partir da percepção das diferenças. Esta estratégia de aula motivante relaciona-se ao movimento inovador da educação física no qual o estudante é protagonista de sua aprendizagem e co-gestor da aula.

Farias, Nogueira e Maldonado (2017) analisaram práticas pedagógicas inovadoras de diversos trabalhos publicados e elencaram várias características de professores inovadores, como aqueles que: a) organizam sua própria prática pedagógica alterando o sentido a respeito da tradição instalada e trazem à tona elementos de reflexão, criticidade e criatividade; b) envolvem o aluno como sujeito do conhecimento buscando uma gestão mais democrática da aula e estimulando a solução de problemas e a produção de conhecimento.; c) rompem com o entendimento de que promover discussões e reflexões com os alunos sobre os conteúdos tratados em aula seria roubar tempo de movimento ou de atividade física.

Além disso, o caráter problematizador é uma característica desse professor inovador, pois possibilita processo de abertura às experiências e à reflexão, no sentido de proporcionar aos estudantes a formação do pensamento crítico sobre os elementos da cultura corporal de movimento.

A EF na escola, para González (2016) deve cumprir uma função educativa e por seu próprio movimento ao longo dos tempos, se transforma, se sistematiza, mas não pode se restringir e ainda reproduzir sem mesmo contextualizar manifestações da cultura corporal de movimento, pois cada grupo social poderá tecer interpretações e de sentido específicos.

Nessa perspectiva pedagógica de ampliar as condições da construção de ambientes que favoreçam a formação de pessoas que possam partilhar, superar e valorizar suas próprias percepções sobre o acrescentar às experiências com a cultura corporal de movimento é que estudar a proposição de jogos com ênfase na relação dialógica pode ser interessante para o refletir a prática cotidiana da Educação Física Escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Mauro Henrique; HASTIE, Peter; ARAUJO, Rui Flores. O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 323-332, out. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v37n4/0101-3289-rbce-37-04-0323.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed., rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 2009.



BRACHT, Valter. Dilemas no Cotidiano da Educação Física Escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto Para o Futuro**, [S.L.], v.21, n.11, 2011. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/dilemas-cotidiano-educacao-fisica-escolar-entre-o-desinvestimento-e-inovacao-pedagogica>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – versão definitiva** – Brasília: MEC, 2017.

CASCO, Patrício. **Tradição e criação de jogos**: reflexões e propostas para uma cultura lúdico-corporal. São Paulo: Peirópolis, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHEZ NETO, Luiz. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coords.). **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 181-198, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n1/v25n1a10.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**: Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 120-129, mar. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-65742012000100013>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1980-65742012000100013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1980-65742012000100013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 20 de ago. 2018.

FARIAS, Uirá de Siqueira.; NOGUEIRA, Valdilene Aline.; MALDONADO, Daniel Teixeira. Entendimentos sobre a educação física escolar: um convite às práticas pedagógicas inovadoras. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (Orgs.). **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar**: indícios de mudanças. Curitiba, Paraná: CRV, 2017.

FARIA, Bruno de Almeida; BRACHT, Valter; MACHADO, Thiago da Silva; MORAES, Claudia Emília Aguiar; ALMEIDA, Uberson Ribeiro; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora Para La EF y EF Desporte**. v.12; n.1, p. 11-28, 2010. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3217498>. Acesso em: 22 de nov. 2020.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GALVÃO, Zenaide. A construção do jogo na escola. **MOTRIZ**, v. 2, n. 2, p. 117-120, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed.; 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES-DA-SILVA, Eliane; SANT'AGOSTINHO, Lucia Helena Ferraz; BETTI, Mauro. Expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie da Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 29-38, 2005. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1307>. Acesso em 22 nov. 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Atuação dos professores na Educação Física Escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: SILVA, Paula Cristina da Costa et al. **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e na América Latina**: suas conexões com a Educação Física e com as Ciências do Esporte. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016.

KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação física**: uma introdução. São Pulo, EDUC, 1996.



KHOURI, Fernanda Buonome El; FREIRE, Elisabete dos Santos. A produção do conhecimento nas aulas de Educação Física: uma experiência com a construção de jogos cooperativos. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. (Orgs.). **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar**: indícios de mudanças. Curitiba, Paraná: CRV, 2017.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. O jogo como manifestação da cultura corporal de movimento na Educação Física escolar: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**, [S.L.], v. 28, n. 48, p. 386-403, 21 set. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p386>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p386>. Acesso em: 15 de ago. 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Uma nova tradição didático-pedagógica na educação física brasileira. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (Orgs.). **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar**: indícios de mudanças. Curitiba, Paraná: CRV, 2017.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lista; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.  
RANGEL, Irene Conceição Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. Jogos e brincadeiras. Capítulo 10. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, [S.L.], v. 28, n. 48, p. 32-41, 21 set. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p32>. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p32>. Acesso em 15 de ago. 2018.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; SAMPAIO, Tânia. Mara Vieira. Jogos tradicionais: reprodução, ampliação, transformação e criação da cultura corporal do movimento. **Revista Brasileira de Ciência do Movimento**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 72-86, 2011. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/2770/1854>. Acesso em: 15 de ago. 2018.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Michele Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1985.

## NOTAS DE AUTOR

**AGRADECIMENTOS** – Não se aplica.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção do manuscrito:** R. Paiano, G. M. Rodrigues, L. R. R., E. S. Freire, L. R. R. Carreiro

**Coleta de dados:** R. Paiano

**Análise de dados:** R. Paiano, G. M. Rodrigues, L. R. R., E. S. Freire, P. Casco, L. R. R. Carreiro





**Discussão dos resultados:** R. Paiano, G. M. Rodrigues, L. R. R., E. S. Freire, P. Casco, L. R. R. Carreiro

**Produção do texto:** R. Paiano, G. M. Rodrigues, L. R. R., E. S. Freire, P. Casco, L. R. R. Carreiro

**Revisão e aprovação:** R. Paiano, G. M. Rodrigues, L. R. R., E. S. Freire, P. Casco, L. R. R. Carreiro

**FINANCIAMENTO** - CNPq, Capes Proex, Mackenzie.

**CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM** - Não se aplica.

### **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Este estudo trata-se de um recorte de uma pesquisa maior; todos os procedimentos metodológicos aqui descritos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Seres Humanos da Universidade Presbiteriana Mackenzie Número do Parecer: 3.094.849, em 19 de dezembro de 2018.

**CONFLITO DE INTERESSES** - Não há conflito de interesses

### **LICENÇA DE USO**

Os autores cedem à **Motrivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

### **PUBLISHER**

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### **EDITORES**

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

### **EDITORA DE SEÇÃO**

Bianca Poffo.

### **REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS**

João Caetano Prates Rocha; Keli Barreto.

### **HISTÓRICO**

Recebido em: 19 de outubro de 2020.

Aprovado em: 21 de dezembro de 2020.

