

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

AFREDO CAMPOS ANDRIOLLI

**JOGOS DE TABULEIRO COMO POSSIBILIDADE
PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

FLORIANÓPOLIS
2017

JOGOS DE TABULEIRO COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina DEF 5874 Seminário de Conclusão de Curso I) do Curso de Licenciatura em EF da Universidade Federal de Santa Catarina como pré-requisito à matrícula na disciplina DEF 5875 (Seminário de Conclusão de Curso II).

Orientador: Prof. Dr. Jaison José Bassani

Coorientador: Prof. Me. William das Neves Salles

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

A ficha de identificação é elaborada pelo próprio autor
Maiores informações em:
<http://portalbu.ufsc.br/ficha>

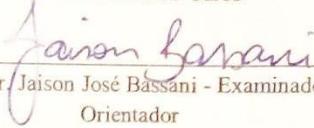
Alfredo Campos Andriolli

**JOGOS DE TABULEIRO COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Licenciado em Educação Física e aprovado em sua forma final pelo Curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 20 de novembro de 2017.

Prof. Dr. Cintia de la Rocha Freitas
Coordenadora do Curso


Prof. Dr. Jaison José Bassani - Examinador
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof. Me. William das Neves Salles - Examinador
Coorientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Fabrício João Milan - Examinador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Ana Flávia Backes - Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Me. Alexandre Vinicus Bobato Tozetto- Examinador
Universidade Federal de Santa Catarina

*Este estudo é dedicado aos docentes
que enfrentam diariamente
barreiras no processo de ensino-
aprendizagem e seguem motivados
na árdua trajetória de educar.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por poder concluir mais uma etapa importante na minha vida. Sem fé e dedicação não chegaria neste momento.

À minha família por todo amor, carinho e cuidado que tiveram na minha criação e proporcionaram uma educação de qualidade para que eu pudesse chegar neste momento. Especialmente ao meu pai Arno e minha mãe Osvanilda por toda a dedicação na formação do meu caráter sendo um exemplo a seguir e ao meu irmão Aron que sempre esteve presente ao meu lado.

Cabe o meu agradecimento também aos meus professores, desde o Ensino Fundamental, médio até graduação, aos quais alguns marcaram realmente a minha vida, que me ensinaram e me formaram um cidadão mais crítico e consciente da realidade.

À toda equipe dos colégios que intervi, tanto no PIBID como no estágio e nas atividades práticas das disciplinas. Os professores, diretores e trabalhadores administrativos das instituições são muito dedicados e realmente fazem diferença no processo de ensino-aprendizagem, sendo âncoras importantes na formação dos estudantes.

Ao meu coorientador William, por ter me assessorado desde o início nesta trajetória de formação, me auxiliando e me dando suporte necessário para me dedicar neste trabalho. Ao meu orientador Jaison, por me fornecer alicerce a possibilidades pedagógicas nas intervenções e nos projetos no PIBID e na minha trajetória como futuro docente.

À professora de EF, da E.B.M. Padre João Alfredo Rohr, Karla Tives por me ensinar formas alternativas de educar, de ser professor e de ser humano, com amor e embasamento científico.

“Vejo a vida, como um tabuleiro de xadrez, onde o movimento sutil de uma peça pode mudar o destino de todas as outras.”

Murilo Moliterno

RESUMO

A Educação Física (EF) escolar é uma disciplina que aborda as práticas corporais da cultura corporal de movimento, e sua função é educar para compreender e transformar a realidade contextual que envolve as relações humanas. Na escola onde foi realizado este trabalho, a realização de uma reforma em determinadas instalações tradicionalmente destinadas à prática de EF determinou a necessidade de buscar estratégias alternativas para o ensino dessa disciplina. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar as possibilidades pedagógicas do uso de jogos de tabuleiro em aulas de EF escolar. Realizou-se uma pesquisa-ação a partir de intervenção com temática de jogos de tabuleiro a 24 crianças de uma turma do 4º ano de uma escola pública municipal de Florianópolis. Além de ser estruturada uma proposta de ensino com jogos de tabuleiro, entrevistou-se a professora de EF para identificar suas percepções sobre a proposta. Finalmente, realizou-se uma autorreflexão para identificar como foi percebido o desenvolvimento acadêmico-profissional do autor do trabalho a partir desta experiência de ensino. A proposta de ensino teve 18 aulas e permitiu aos alunos, em vivenciarem alguns jogos de tabuleiro e, em equipes, construir o próprio jogo a partir de elementos da realidade contextual em que viviam e experimentarem o jogo construído. A professora de EF percebeu que o trabalho proposto foi de grande valia e supriu as expectativas, porém ressaltou a falta de maior embasamento científico no decorrer do processo. Por fim, destaca-se que a experiência foi muito rica para o autor do trabalho, pois permitiu a ele sair de sua zona de conforto e experimentar uma possibilidade pedagógica alternativa para a estruturação de aulas de EF escolar. Assim, acredita-se que é possível utilizar jogos de tabuleiro como meio pedagógico para o ensino da EF, pois podem ser adequados à realidade cultural dos alunos e promover o desenvolvimento de importantes competências discentes. Sugere-se, portanto, a continuidade das investigações sobre a utilização dos jogos de tabuleiro na EF escolar para que esta temática de intervenção possa ser melhor explorada e difundida.

Palavras-chave: Jogos de Tabuleiro; EF Escolar; Construção Coletiva.

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|--|----|
| Apêndice A – Roteiro da Entrevista Semiestruturada..... | 84 |
| Apêndice B – Declaração de Ciência e Concordância da Instituição... | 86 |
| Apêndice C – Termo consentimento da professora EF..... | 89 |
| Apêndice D – Exemplo de registro realizado no diário de campo | 91 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Conteúdos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para as aulas de EF..... | 23 |
| Quadro 2 – Conteúdos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental para as aulas de EF..... | 24 |
| Quadro 3 – Tendências pedagógicas, conteúdos de ensino e finalidades da EF escolar..... | 34 |
| Quadro 4 – Motricidade infantil e estruturas do jogo. | 37 |
| Quadro 5 – Sequenciador das aulas de EF segundo planejamento dos bolsistas para a turma 42..... | 54 |
| Quadro 6 – Unidades de significado da entrevista com a professora de EF..... | 64 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 | O PROBLEMA E SUA IMPORTÂNCIA | 16 |
| 1.2 | OBJETIVOS | 18 |
| 1.2.1 | Objetivo Geral..... | 18 |
| 1.2.2 | Objetivos Específicos | 18 |
| 1.3 | JUSTIFICATIVA | 19 |
| 1.4 | DELIMITAÇÃO DO ESTUDO | 20 |
| 2 | REVISÃO DA LITERATURA | 22 |
| 2.1 | EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTEÚDOS E FINALIDADES | 22 |
| 2.2 | JOGOS NA EF ESCOLAR | 27 |
| 2.2.1 | Propostas pedagógicas do jogo para ensino da EF escolar..... | 33 |
| 2.3 | JOGOS DE TABULEIRO | 37 |
| 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 43 |
| 3.1 | CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO | 43 |
| 3.2 | CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO..... | 44 |
| 3.2.1 | Participantes..... | 46 |
| 3.3 | INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS | 46 |
| 3.4 | PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS | 47 |
| 3.5 | TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS | 49 |
| 3.6 | LIMITAÇÕES DO ESTUDO | 50 |
| 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 52 |
| 4.1 | CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO COM JOGOS DE TABULEIRO | 52 |
| 4.2 | PERCEPÇÕES DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO COM JOGOS DE TABULEIRO..... | 61 |
| 4.3 | AUTOPERCEPÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DURANTE O TRABALHO COM A PROPOSTA DE ENSINO..... | 66 |
| 4.3.1 | Experiências anteriores com jogos de tabuleiro | 66 |
| 4.3.2 | Percepções sobre a proposta de ensino com jogos de tabuleiro..... | 68 |
| 4.3.3 | Percepções sobre o processo de desenvolvimento docente..... | 70 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 75 |
| | REFERÊNCIAS | 78 |
| | APÊNDICES | 84 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 O PROBLEMA E SUA IMPORTÂNCIA

A Educação Física (EF) escolar é uma disciplina que aborda as práticas corporais da cultura corporal de movimento, com destaque para o esporte, o jogo, a ginástica, a dança e a luta (BRASIL, 2016). A função da EF é educar para compreender e transformar a realidade que nos cerca, a partir de sua especificidade que é a cultura de movimento humano (SILVEIRA; PINTO, 2001, p. 139)

Para que seja possível a realização bem-sucedida de aulas de EF na escola, é necessária a presença de alguns fatores, dentre os quais se destaca o espaço físico. De acordo com Damazio e Silva (2008), o espaço físico das escolas destinado às aulas de EF é fundamental para seu adequado desenvolvimento, pois sua falta pode comprometer de modo significativo o trabalho pedagógico da EF. Porém, cabe ao professor também utilizar o ambiente de sala de aula para EF, pois neste ambiente também é possível trabalhar diversas temáticas.

Em alguns casos, não é possível ao professor de EF escolar ter controle sobre o espaço físico no qual se desenvolvem as atividades das aulas. Neste sentido, a adaptação das atividades aos espaços disponíveis é imprescindível para que seja possível conduzir as intervenções (AYOUB, 2017). Especialmente quando se verifica a inexistência de espaços tradicionalmente destinados às aulas de EF (como quadras, ginásios, parques abertos, entre outros), podem ser abordados conteúdos de ensino que possam ser desenvolvidos em espaços menores, tais como salas de aula e auditórios.

Dentre as possibilidades de trabalho nestes espaços, destacam-se os jogos educativos. A implementação do jogo educativo com enfoque na educação permite agregação de valores como cognição, afeição, socialização,

motivação e criatividade (MIRANDA, 2001). A apropriação da temática do jogo educativo deve ser dominada pelo professor e ser adequável ao contexto social que circunda a instituição escolar (FIALHO, 2008). A vivência de jogos educativos também pode promover o aprendizado de regras, respeito e autoconfiança, por meio do oferecimento de situações que o discente poderá enfrentar na sociedade (SILVEIRA, 1998).

Uma das possibilidades de jogos educativos são os jogos de tabuleiro, os quais se caracterizam pela disputa, por uma ou mais pessoas, em tabuleiros de quaisquer materiais, onde peças são movimentadas, colocadas ou retiradas do tabuleiro, obedecendo a regras pré-estabelecidas de cada jogo. Os principais componentes dos jogos de tabuleiro são os jogadores, o tabuleiro, as regras e a vontade de jogar.

Apesar de seu potencial educativo e de sua inserção no rol de possibilidades de intervenção pedagógica do professor de EF escolar, há uma escassa literatura sobre a utilização de tais jogos nesta disciplina. Neste sentido, destaca-se que não foram encontradas evidências ou relatos de experiência que contemplem a temática, dificultando ainda mais o embasamento científico para o presente estudo. Somente destaco a utilização dos jogos lógicos, dentre eles o de tabuleiro no projeto de da Rosa Oliveira, Bergmann e Dorneles (2014) no evento da UFRGS, todavia materiais na íntegra não foram encontrados. Betti e Zuliani (2002), neste sentido, alertam ser necessário que a EF inove pedagogicamente, em prol de uma formação integral e da apropriação crítica dos conteúdos pelos alunos, motivo pelo qual os jogos de tabuleiro podem se constituir em opção didático-metodológica de ensino.

Na escola campo da realização deste estudo, alguns fatores externos interferiram nas aulas de EF. Especificamente, salienta-se que a quadra de esportes estava passando por reformas, impossibilitando a realização de aulas de EF neste ambiente. O contexto apresentado, portanto, determinou a

modificação e a busca por estratégias e conteúdos alternativos para o ensino da EF, motivo pelo qual surgiu a ideia da utilização de jogos de tabuleiro na EF escolar.

A proposta apresentada no presente estudo corrobora a de Silveira e Pinto (2001), sendo organizada a partir de oficinas que visam a elaboração e a execução, com orientação e supervisão do professor, de oficinas teórico-práticas sobre temas da cultura corporal. Assim, este estudo se propõe a responder a seguinte questão: quais as possibilidades do uso de jogos de tabuleiro podem ser utilizados em aulas de EF escolar?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar as possibilidades pedagógicas do uso de jogos de tabuleiro em aulas de EF escolar.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Promover a construção e a experimentação de jogos de tabuleiro em aulas de EF escolar;
- Identificar as percepções da professora de EF da turma a respeito da experiência de construção e experimentação de jogos de tabuleiro;
- Refletir sobre o próprio processo de desenvolvimento acadêmico-profissional ocorrido durante o período de intervenção com os jogos de tabuleiro.

1.3 JUSTIFICATIVAS

O interesse em investigar esta temática surgiu quando a escola, na qual eu atuo como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) há três anos, passou por reformas, impossibilitando a realização das atividades das aulas em espaços tradicionalmente ocupados para este fim (como quadras e ginásios). No início de 2015, foi iniciada uma reforma geral e os alunos foram realocados para salas de aula provisórias no ginásio da escola, onde também estão as salas dos professores, coordenação, sala de materiais, biblioteca e outras repartições da escola.

A escola possui apenas um ginásio e um pequeno pátio (espaço interno destinado às aulas de EF), os quais passam por uma reforma. Além disso, as turmas dos anos iniciais da escola não possuem aulas-faixa¹ de EF, o que dificulta a realização de saídas de campo. Desta maneira, a ideia foi trabalhar a EF escolar na própria sala de aula. Tendo em vista que a idade dos alunos está entre nove e dez anos, e que até então a EF era percebida por eles apenas como um conjunto de atividades fora de sala, o conteúdo a ser abordado deveria que ser algo que despertasse o interesse deles.

Considerando a importância da presença de jogos (sejam eles cooperativos, didáticos ou de outras naturezas) nas aulas de EF escolar, o autor deste trabalho começou a questionar-se sobre a possibilidade de utilizar jogos de tabuleiro para o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. Diante do contexto social em que estava inserido, em que não se dispunham de espaços físicos apropriados para a realização das aulas de EF, reconheceu-se nos jogos de tabuleiro uma maneira de fomentar o conhecimento específico dessa disciplina. Optou-se por seguir o conteúdo que já estava sendo trabalhado pela professora de EF (jogos de diferentes culturas) porém repensou-se na mudança do tipo de jogo a ser trabalhado, no caso proposto os jogos de tabuleiro. De fato, parece haver determinado paradigma sobre a

¹ Aulas-faixa são duas aulas seguidas de cinquenta minutos de Educação Física, sem intervalos, totalizando uma hora e quarenta minutos de intervenção.

necessidade da disponibilidade de quadras e ginásios para a realização das aulas de EF, de maneira que são pouco questionadas outras formas de ministrar essa disciplina diferentes da tradicional. Como legado para a instituição, portanto, acredita-se que a realização deste trabalho pode estimular a abertura de possibilidades de trabalho na EF escolar, de maneira que os docentes dessa disciplina sejam inspirados a planejar suas aulas de outras maneiras e em ambientes incomuns, quando for necessário.

A escolha do tema foi desafiadora, mas seria de suma importância trabalhar outras perspectivas de ensino, que se diferenciasssem totalmente dos métodos-padrão estabelecidos. A falta de estudos sobre essa temática de jogos de tabuleiro como possibilidade pedagógica nas aulas de EF escolar fez com que o interesse e a responsabilidade em trazer novos conhecimentos fossem ainda maiores. Percebe-se, assim, que essa é uma área que ainda tem muito a ser investigada por pesquisadores na área da educação, pois produções dessa natureza podem, futuramente, auxiliar novos professores que passam por necessidades parecidas, ou que pretendem abordar determinados conteúdos a partir de atividades de ensino realizadas em espaços alternativos.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo buscou conhecer as possibilidades pedagógicas dos jogos de tabuleiro na EF Escolar. Neste sentido, foi implementada uma proposta pedagógica organizada a partir da construção e da experimentação de jogos de tabuleiro com alunos de uma turma de 4º ano de uma escola básica municipal de Florianópolis (SC), no decorrer do segundo semestre de 2016.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTEÚDOS E FINALIDADES

A EF escolar pode ser caracterizada como uma disciplina curricular obrigatória que utiliza a cultura corporal através da significação e da codificação social, compreendendo tais práticas como manifestações e possibilidades expressas pelos sujeitos como patrimônio cultural da humanidade. O movimento humano faz parte da cultura e as práticas corporais são fruto do “movimentar-se” expresso pelo corpo (BRASIL, 2016).

Sobre os conteúdos da EF escolar, sob um olhar que caminha para uma visão crítica e social da Educação a EF tem uma série de possibilidades para trabalhar com crianças, jovens e adultos, estimulando em todas as faixas etárias tratadas a inserção no universo de práticas corporais. Tal universo compreende os “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” (BRASIL, 2016, p. 173). Atualmente, a função da disciplina EF é de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento, propiciando a construção, pelo aluno, de um amplo acervo cultural e de uma dimensão específica da cultura corporal de movimento (BRACHT, 2010).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é responsabilidade do professor “selecionar, organizar e problematizar os conteúdos, de modo a possibilitar um avanço intelectual do aluno”, a partir das ferramentas e estratégias didático-metodológicas que o docente julgar mais pertinente (BRASIL, 1997, p. 28). No entanto, para que o processo se desenvolva adequadamente, é necessário observar algumas questões relativas aos materiais para o trabalho pedagógico, que podem se constituir como

limitantes do trabalho pedagógico docente (SHIGUNOV, 1997). Além da necessidade de um espaço físico e de materiais minimamente adequados, a tarefa docente fica ainda mais complexa se forem considerados aspectos como a maior heterogeneidade dos alunos na rede de ensino (STOER; CORTESÃO, 1999), ocasionada sobretudo pela maior inserção da população em situação de vulnerabilidade social (SILVA, 2000).

Nos Quadros 1 e 2, Silveira e Pinto (2001) propõem, baseados no Coletivo de Autores (1992) uma proposta de disciplina pedagógica que trata de temas da cultura corporal (jogo, esporte, capoeira, ginástica e dança), subdividida nas séries escolares (atualmente *anos*) e nos bimestres letivos, por meio das “diferentes etapas da Educação Básica, a partir de nossa concepção de EF, de nossa singularidade como escola, das nossas possibilidades materiais e dos interesses de nossos alunos” (SILVEIRA; PINTO, 2001 p. 142).

Quadro 1 – Conteúdos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para as aulas de EF.

| Série escolar | 1º bimestre Brinquedos e brincadeiras | 2º bimestre Dança | 3º bimestre Jogos e esportes | 4º bimestre Ginástica e lutas |
|---------------|--|-----------------------------------|--|--|
| 1ª | Brincadeiras infantis | Cantigas de roda | Festival de jogos; pesquisa, vivência, escolha e modificação de jogos e esportes para inclusão no festival | Ginástica de solo e acrobacias |
| 2ª | Brinquedos antigos e atuais | Quadrilha e outras danças juninas | Festival de jogos | Ginástica rítmica e ginástica olímpica |
| 3ª | Brinquedos de sucata | Danças de Minas Gerais | Festival de jogos | Brincadeiras de luta, capoeira e judô |

| | | | | |
|----------------|--|--|-------------------|-----------|
| 4 ^a | Brincadeiras de rua antigas e modernas | Danças do Brasil - folclóricas e regionais | Festival de jogos | Atletismo |
|----------------|--|--|-------------------|-----------|

Fonte: Adaptado de Silveira e Pinto (2001, p. 146).

Quadro 2 – Conteúdos de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental para as aulas de EF.

| Série escolar | 1º bimestre Ginástica, lutas e jogos | 2º bimestre Dança e esportes coletivos | 3º bimestre Festival de jogos e dança | 4º bimestre Oficinas de EF |
|----------------|--|---|---|--|
| 5 ^a | Ginástica olímpica e brinquedos de sucata | Dança folclórica nacional e internacional, voleibol | Organização do festival de jogos (as olimpíadas devem ser tratadas como tema transversal) | Projeto oficinas (elaboração e execução, com orientação do professor, de oficinas teórico-práticas de temas da cultura corporal) |
| 6 ^a | Judô e capoeira, Jogos de raquete e/ou peteca (peteca, badminton, tênis, frescobol, ping-pong, squash, raquetebol) | Danças do Brasil (forró, samba, pagode, capoeira, carimbó, xote), basquetebol | Organização do festival de jogos | Projeto oficinas |
| 7 ^a | Ginástica de academia, Jogos internacionais (futebol americano, touch, cricket, baseball, hóquei, netball: vivência e transformação) | Danças de salão (valsas, boleros, tango, salsa, <i>zouk</i>), handebol | Organização do festival de jogos | Projeto oficinas |
| 8 ^a | Condicionamento físico no esporte, na dança, na academia, na capoeira, nas lutas, Jogos de rua: vivência e transformação | Dança no mundo: <i>rock, funk, reggae, jazz, street</i> , futebol/futsal | Organização do festival de jogos | Projeto oficinas |

Fonte: Adaptado de Silveira e Pinto (2001, p. 146).

Os Quadros 1 e 2, que tratam sobre os conteúdos propostos por Silveira e Pinto (2001) nas aulas de Educação Física não especifica a utilização e jogos de tabuleiro no contexto educacional. Porém, com uma visão mais crítica em relação a proposta, podemos utilizar os jogos de tabuleiro para ensinar tipos de dança, na organização de oficinas e festival de jogos, utilização de jogos sedentários nas olimpíadas e para ensinar regras de diversos jogos e esportes.

A EF, enquanto disciplina escolar, possui como meta principal a cidadania, sendo responsável pela formação de alunos que sejam capazes de participar de práticas corporais e de adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade. Além disso, busca-se fazer com que os alunos conheçam, valorizem, respeitem e desfrutem da pluralidade de manifestações da cultura corporal, bem como reconheçam-se como elementos integrantes do ambiente. Pretende-se estimular a adoção de hábitos saudáveis pelos alunos, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e com a melhoria da saúde coletiva; também é importante conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia. Finalmente, pretende-se que a EF escolar contribua para fomentar a organização e a interferência nos espaços de prática de forma autônoma, bem como estimule a reivindicação de locais adequados para promover atividades corporais de lazer (BRASIL, 1998). Segundo, Oliveira (1983), a EF é muito

mais que o adestramento e vigor físico do corpo, a cooperação também formula valores para o grupo.

Os jogos, as brincadeiras, as diversas modalidades esportivas, as atividades rítmicas e expressivas, as lutas e as práticas corporais alternativas são alguns dos elementos presentes na cultura corporal – e, como tais, devem ser vivenciados pelos alunos nas aulas de EF. O objetivo da EF escolar é introduzir e integrar o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e transformar os elementos desta cultura, de modo que possa usufruir dos mesmos em benefício do exercício crítico da cidadania e da qualidade de vida (BRASIL, 1997).

É importante, portanto, que a EF escolar proporcione aos alunos o maior número possível de vivências, conhecimentos e reflexões sobre os mais variados componentes da cultura corporal. Em investigação realizada por Betti (1995) com alunos de EF, por exemplo, identificou-se que os discentes sugeriam conteúdos mais diversificados nas aulas da disciplina.

Neste sentido, com a intenção de ampliar a riqueza e a profundidade do ensino da EF escolar, as práticas corporais presentes na cultura de movimento podem ser desenvolvidas em três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal.

A dimensão conceitual envolve conhecer as transformações da sociedade sobre os hábitos de vida e correlacionar com a realidade atual da atividade física, conhecer as mudanças que o esporte transpassa e conhecer os modelos de execução dos exercícios e das práticas corporais (DARIDO, 2005).

A dimensão procedimental contempla vivenciar e conquistar fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira, vivenciar os distintos ritmos e movimentos das danças e vivenciar situações de brincadeiras e jogos (DARIDO, 2005).

A dimensão atitudinal compreende valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras, respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com o diálogo, preestabelecer a participação de atividades em grupos, cooperando e interagindo com o grupo e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo ou religião (DARIDO, 2005).

Resumidamente, as dimensões correspondem às questões "o que se deve saber?" (conceitual), "o que se deve saber fazer?" (procedimental), e "como se deve ser?" (atitudinal), as quais buscam fomentar o alcance dos objetivos educacionais (COLL *et al.*, 2000).

A bagagem cultural e os conhecimentos dos alunos podem ser aliados para a abordagem crítica da construção da prática pedagógica na EF escolar, desenvolvendo o potencial de apropriação do conteúdo cultural e a construção de novos conhecimentos a partir dos primeiros (GARCIA, 2001).

2.2 JOGOS NA EF ESCOLAR

Segundo Penha (2012), existem cinco tipos de jogos, sendo eles sensoriais, de representação, cooperativos, populares e coletivos. Todos os jogos que serão citados a seguir estão sujeitos a alterações conforme o desenvolvimento dos alunos, faixa etária, disponibilidade de materiais entre outros elementos que podem ser adaptáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Os jogos sensoriais são jogos que estimulam os sentidos humanos. Utiliza-se o cérebro como fundamental no processo de percepção do jogo, pois todas as sensações se processam dentro dele. As principais sensações envolvidas são o tato, a audição e a visão. Todos os movimentos corporais presentes nesse tipo de jogo envolvem um ou mais estímulos sensoriais. Tendo em vista tais características com o envolvimento de habilidades

motoras e percepções sensoriais andando em conjunto, é um ótimo tipo de jogo para se trabalhar na escola (PENHA, 2012).

Os jogos de representação são jogos que proporcionam o desenvolvimento da capacidade de expressão através da linguagem corporal. Os participantes interpretam um personagem e utiliza-se conceitos como a inteligência, a imaginação, e o diálogo. O jogo é coletivo e precisa ser resolvido de maneira cooperativa, o que prende a atenção do aluno. Esse tipo de jogo tem como o objetivo desenvolver a imaginação sem competições e resolvendo em conjunto determinadas situações estabelecidas pelo professor (PENHA, 2012).

Os jogos cooperativos têm poucas regras e são simples, normalmente criadas de imediato. Pode ser criada por apenas um jogador ou de maneira cooperativa. Têm o objetivo de fomentar o lazer, sem que participantes enfoquem na competição e a vitória como ponto essencial. O aluno tende a não se importar se está indo bem o mal no jogo, pois o importante é ter prazer com a atividade realizada. O jogo cooperativo necessita da colaboração de todos os grupos, somando distintas habilidades de cada indivíduo, afim de um objetivo em comum, sendo que todos jogadores ganham ou todos jogadores perdem caso não consigam alcançar o objetivo proposto. Tais jogos valorizam a potencialidade individual de cada jogador e estimula as relações interpessoais entre os jogadores com enfoque na diversão e cooperação, sendo este um ótimo tipo de jogo para se trabalhar na escola (PENHA, 2012).

Os jogos populares são jogos de rua e participantes podem ser alternados, decididos pelos próprios jogadores. Há flexibilidade nas regras sendo desnecessário muitos recursos sofisticados para sua execução, pois a origem está na cultura popular. O jogo popular contribui no desenvolvimento do aluno na socialização, resgate e conhecimento da cultura local, incentivo a outras culturas que são importantes para formação do estudante. São

riquezas populares que precisam ser conhecidas, repassadas e preservadas, pois fazem parte da história e da cultura (PENHA, 2012).

Os jogos coletivos são jogos cuja prática requer a participação de duas ou mais pessoas em oposição à outra equipe. Os jogos coletivos são muito importantes para o crescimento dos alunos, pois por esse tipo de jogo é viável fazer uma reflexão da cultura corporal e durante as práticas de jogos os alunos podem se fomentar para as tarefas que mais tarde a vida exigirá (PENHA, 2012).

O jogo, segundo Brougêre (1995), é um espaço social criado intencionalmente pela criança, exigindo aprendizagem social e uma convenção aceita por todos. É, fundamentalmente, uma atividade de autoexpressão da cultura lúdica infantil (SOUZA, 2001). Segundo Bruhns (1993), o jogo é considerado como uma atividade integrante dos instintos humanos, pois se constitui de impulsos naturais, de personalidade e de comportamento da personalidade humana. Para Huizinga, (1999, p. 33), por sua vez o jogo é “uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias”.

Elkonin (1998) indica que é complicado explicar o jogo analisando o uso dessa palavra pelas crianças, já que se trata de uma construção de linguagem dos adultos. O autor confere grande importância ao “jogo protagonizado”, ressaltando que os jogos são sociais, cooperativos e de reconstrução dos papéis e das interações dos adultos.

Kishimoto (1992, p. 25) revela que “não se conhece a origem dos jogos... sabe-se, apenas, que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmento de romances, poesias, mitos e rituais religiosos”. Neste sentido, desperta-se para a reflexão sobre o surgimento dos jogos, que pode se confundir com a história da humanidade.

De acordo com Voltaire (apud NASCIMENTO, 1984, p.132), para a subsistência de uma sociedade é necessária a existência de leis, assim como para os jogos é preciso haver regras. Neste sentido, os jogos educativos são uma forma de diversificação dos materiais didáticos para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (BRITTO, 2012), pois favorecem a aprendizagem dos alunos, abordando temáticas e gerando conhecimentos de uma maneira lúdica. A organização das regras e a criação de estratégias que busquem a resolução de situações-problema do jogo educativo permitem um crescimento intelectual significativo. O jogo cooperativo aborda aspectos socioafetivos com os alunos que permitem uma formação humanizada e civilizada (BRENELLI, 2001). Além disso, os jogos educativos têm a capacidade de impulsionar o aluno a construir ativamente seu aprendizado, processo que ocorre de maneira prazerosa e motivante e favorece a aprendizagem (BRITTO, 2012).

Os jogos são mais do que simples exercícios, porque oportunizam ao praticante criar estratégias, aprender a ser crítico e confiante em si mesmo, trocar ideias e desenvolver a autonomia (VALENTE, 2005). De acordo com Elkonin (1998), o jogo pode ser uma oportunidade de entrosamento e de afinidade na relação docente-discente, promovendo a motivação para a aprendizagem.

No entanto, segundo Fialho (2008), é importante que o professor conheça e teste o jogo proposto antes de apresentá-lo aos alunos, para evitar complicações indesejáveis durante a execução e observar qual é a melhor forma de aplicação na realidade proposta (SILVEIRA, 1998, p.02). A definição do nível de jogo a ser construído e/ou apresentado à turma deve obedecer a três critérios principais: nível de desenvolvimento do educando, zona de desenvolvimento imediato do educando e zona de desenvolvimento atual do educando (GASPARIN, 2002).

Como constatado por Vygotsky (1994), é importante destacar que a aprendizagem do educando se inicia bem antes da escola. Neste sentido, a compreensão do professor a respeito do nível de desenvolvimento da turma sobre um conteúdo deve ser dialética, de modo que se consiga explorar cada termo e cada frase, buscando a mensagem que aluno quer passar e, também, rastreando o que os alunos gostariam de saber sobre o conteúdo, pois isso traz o interesse e a contempla a real função das necessidades sociais de um determinado tema. Para a contextualização do conteúdo aos educandos, é importante apresentar os objetivos e explicitar o que se espera dos discentes, pois eles devem ser participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem e assumir determinadas responsabilidades (GASPARIN, 2002).

A zona de desenvolvimento imediato do educando contempla a problematização do conteúdo, a instrumentalização e a catarse (GASPARIN, 2002).

A problematização visa a constatação, a observação e a explicação dos principais problemas analisados pela prática social do conteúdo proposto, visando contemplar as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc. É um elemento importante na transição entre a prática e a teoria, pois sistematiza o conteúdo trabalhado. Tem como objetivo coletar as principais interrogações provindas da prática social sobre o conteúdo. A partir dessa problematização, são levantadas as questões sociais por meio de reflexões cooperativas. O “problematizar” gera a proposta de solucionar e entender melhor um conteúdo (GASPARIN, 2002).

A instrumentalização consiste na apresentação do trabalho do professor por meio da sistematização dos conteúdos para aprendizagem. É o momento em que os alunos se apropriam do objetivo estudado, para posteriormente refletirem sobre a prática do conteúdo. Neste momento, todas as ferramentas e recursos metodológicos disponíveis podem ser positivos

para a mediação pedagógica. A aprendizagem e a apropriação não são neutras, mas também políticas e ideológicas (SAVIANI, 1999). O objetivo da instrumentação é o ir além do conteúdo sistematizado em direção à assimilação e à incorporação da construção pessoal e profissional.

Na catarse, busca-se entender a teoria e a prática social. Esta etapa provém da nova síntese mental a que o educando chegou, e se revela por meio da nova postura mental, quando se une o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. O discente, neste sentido, faz um resumo/síntese de tudo o que aprende (com todas as dimensões do conteúdo abordadas) e elabora um novo conceito sobre a temática, modificando o que entendia e o que sintetizou até aquele momento sobre o conteúdo. (GASPARIN, 2002).

A zona de desenvolvimento atual do educando significa a prática social final. Após o educando atingir o novo nível de aprendizagem e desenvolvimento, torna-se necessário assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Por meio do conteúdo científico provindo das etapas anteriores, é possível pensar na prática social baseada no processo histórico do conteúdo. O discente deve se sentir protagonista das mudanças sociais e se ater ao compromisso de executar ações em seu cotidiano, colocando em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido. Tal abordagem pedagógica histórico-crítica é uma ferramenta importante, pois pretende formar cidadãos conscientes e protagonistas da mudança social, com responsabilidade, suporte teórico e científico (GASPARIN, 2002).

2.2.1 Propostas pedagógicas do jogo para ensino da EF escolar

Os jogos, na EF escolar, são descritos na base nacional comum curricular e podem contemplar a temática brincadeiras e jogos, que explora

aquelas atividades voluntárias 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, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas 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, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (BRASIL, 2016).

Para Alves (2000), a escola ensina a criança a deambular e a realizar atividades de dupla tarefa, dentre outras habilidades ensinadas desde a pré-escola. Porém, o aluno consegue relacionar e integrar com a sua vida poucos dos conteúdos ensinados na EF. É necessária, portanto, uma abordagem mais humanística e voltada às atividades e a realidade social da criança (PIAGET, 1973).

O Quadro 3, na sequência, apresenta as características de diferentes tendências pedagógicas da EF escolar, e os jogos como propostas inseridas neste contexto. Percebe-se, a partir da categorização dos jogos descrita anteriormente (sensoriais, de representação, cooperativos, populares e coletivos), que cada tendência revela predomínio de um diferente tipo de jogo, sendo ele adaptado e diferente para cada contexto histórico imposto.

Quadro 3 – Tendências pedagógicas, conteúdos de ensino e finalidades da EF escolar.

| Tendência | Finalidades | Conteúdos (procedimentos) | Conteúdos (valores e normas) |
|---------------------------------------|--|--|--|
| Higienista/ Eugênica | Melhoria das funções orgânicas | Ginástica (método francês) | Obediência, respeito à autoridade e submissão |
| Método Desportivo Generalizado | Melhora fisiológica, psíquica, social e moral | Jogo esportivo | |
| Esportivista | Busca do rendimento; seleção; iniciação esportiva | Esporte | Eficiência, produtividade e perseverança |
| Psicomotricidade | Educação psicomotora | Lateralidade, consciência corporal, coordenação motora | |
| Construtivista | Construção do conhecimento; resgate da cultura popular | Brincadeiras e jogos populares | Prazer e divertimento |
| Desenvolvimentista | Desenvolvimento motor | Habilidades locomotoras, manipulativas e de estabilidade | |
| Críticas | Leitura da realidade social | Jogos, esportes, dança, ginástica, capoeira | Questionador |
| Saúde renovada | Aptidão física | Exercícios, ginástica | Indivíduo ativo |
| PCNs (3º e 4º Ciclos) | Cidadania e integração à cultura corporal | Brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, lutas, atividades rítmicas expressivas, conhecimento sobre o próprio corpo | Participação, cooperação, diálogo, respeito às diferenças, valorização da cultura corporal |

Fonte: Darido (2005, p. 75-76)

O quadro 3 acima, de tendências pedagógicas segundo Darido (2005) ressalva que para as distintas fases histórico-pedagógicas da EF temos diferentes formas metodológicas para a aplicação dos jogos. Por exemplo: na fase Higienista/ Eugênica o foco eram jogos que favorecessem o corpo e a manutenção dele; na fase do Método Desportivo Generalizado o foco eram jogos coletivos; na fase Esportivista o foco eram os esportes (jogos esportistas), na fase da Psicomotricidade eram jogos que trabalhassem a motricidade corporal; na fase Construtivista o foco eram jogos culturais e construção coletiva do jogo; na fase Crítica os jogos tinham uma reflexão e um porquê de cada elemento que poderia ser discutido em conjunto; na fase da Saúde renovada o objetivo dos jogos voltam a ser o corpo, porém com enfoque na saúde; e na fase dos PCNs (3º e 4º Ciclos) foi tentado englobar as tendências anteriores, como a saúde, a motricidade, a construção coletiva, a reflexão crítica, os jogos coletivos e os esportes, afim de um parâmetro global e ao mesmo tempo completo para formação dos estudantes.

Com o jogo, o educando aprende a construir conhecimento e desenvolve sua personalidade. Esta prática corporal também se constitui como instrumento pedagógico em que o professor torna-se mediador da aprendizagem (PENHA, 2012), afastando o conceito tradicionalista de ensino, onde o professor é a fonte restrita de conhecimento, caminhando assim para uma nova proposta pedagógica. “Os jogos podem ser motivadores e, por isto, são um instrumento muito poderoso na estimulação da construção do raciocínio. O desafio proporciona ao aluno a busca de soluções ou de formas de adaptação a situações-problema (PENHA, 2012 p. 1), sendo amplamente utilizado no contexto da EF escolar, onde se deseja, a partir dos conteúdos propostos, promover o raciocínio, desafios e resolução de situações-problema, onde o aluno possa trazer inteiramente para a sua realidade os conteúdos aprendidos em aula.

Vygotsky (1989) cita que o desenvolvimento de atividades lúdicas (jogos e brincadeiras), principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias (faz-de-conta), tem nítidas funções pedagógicas. Isso porque, tanto pela criação do imaginário como pelas regras, o brincar faz as crianças se comportarem de forma mais apropriada na vida. O brinquedo também promove esses tópicos, devendo ele ser utilizado amplamente no processo de ensino-aprendizagem nas escolas (SOUZA, 2001). O jogo é, portanto, produtor do crescimento intelectual, provindo das atitudes que criança assumirá após adulta, tendo em vista a cultura que está inserida e o seu contexto social (SOUZA, 2001).

No Quadro 4 é possível identificar objetivos para cada fase da EF escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, por meio da faixa etária proposta. Tais categorias da motricidade infantil podem ser subdivididas em diversos tópicos, que seguem a tendência atual da base nacional curricular, voltada ao Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2016). A partir da análise do Quadro, identifica-se que os jogos de tabuleiro podem começar a ser inseridos na faixa etária de dois a seis anos. Nada impede a inserção anterior da criança nos jogos de tabuleiro, porém deve-se levar em conta o desenvolvimento sensório-motor da criança e suas habilidades manuais e cognitivas para decidir o melhor momento de inseri-la neste tipo de prática corporal.

Quadro 4 - Motricidade infantil e estruturas do jogo.

| Estágio e estrutura do jogo | Motricidade infantil | Atividades lúdicas |
|--|---|--|
| Desenvolvimento sensório-motor (0 a 2 anos) – Exercício | Conduitas reflexas; Conduitas adquiridas; Evolução da locomoção, da preensão e da manipulação; Movimentos restritos; Exercitação de movimentos básicos, como rastejar engatinhar, equilibrar, andar, correr, trepar, saltar, lançar. | Exploração do espaço através de atividades sensório-motoras; Atividades de motricidade manipulatória e grosseira; Expressão, através do desenho e da pintura, da construção e da representação. |
| Período pré-operatório (2 a 6 anos) - Símbolo | Egocentrismo acentuado; Enriquecimento sensório-motor; Desenvolvimento da coordenação; Domínio das qualidades naturais; Desenvolvimento do esquema corporal; Desenvolvimento espaço-temporal. | Jogos imitativos; Jogos de ficção; Jogos de luta; Brinquedos cantados; Atividades rítmicas; Jogos de faz-de-conta. |
| Período operatório-concreto - Regra | Desenvolvimento de qualidades físicas; Desenvolvimento social e coletivo; Desenvolvimento motor acentuado; Domínio de materiais e do espaço; Desenvolvimento neuromotor; Compreensão e discussão das regras; Autonomia na atividade motora. | Contestes; Jogos coletivos; Jogos com desafios motores; Jogos tradicionais; Jogos de aventura; Jogos de descobertas; Jogos pré-desportivos. |

Fonte: Souza (2001, p. 165).

2.3 JOGOS DE TABULEIRO

Os jogos, ao longo da história, espelham a lógica e o raciocínio de cada tempo, demonstrando a cultura e as crenças histórico-sociais de cada período. São símbolos de luta entre homens, entre homens e divindades, e

contra obstáculos a serem transpostos segundo regras preestabelecidas (ANJOS, 2013). Historicamente, para a preparação de atividades de caça ou pesca entre as tribos, existiam determinados embates que podiam se configurar sob a forma de jogos.

Dentre as práticas corporais, faziam-se presentes os jogos de tabuleiro, muitas vezes com cunho religioso intrínseco. O povo medieval acreditava que o ato de jogar poderia ser uma forma de diversão eterna (ANJOS, 2013). Com o desenvolvimento da sociedade, os jogos, ao longo dos tempos, continuaram sendo utilizados, porém criaram-se jogos mais complexos – com tabuleiros, componentes e, posteriormente, dados, os quais acabaram sendo muito difundidos pelo império romano em 27 a.C. Séculos depois, houve a difusão dos jogos de cartas, de tabuleiro e dos jogos estratégicos (GREGA, 2013).

Após a Revolução Industrial, houve uma grande difusão dos jogos de tabuleiro. A produção em larga escala permitiu que os pequenos fabricantes produzissem jogos para atender à demanda da classe média emergente, principalmente nos Estados Unidos e na Europa (ANJOS, 2013). Após a II Guerra Mundial, os jogos de estratégia, a abordagem de conflitos econômicos e a construção de civilizações ganharam ainda mais força – com exceção da Alemanha, que censurou estritamente jogos de tabuleiro com a temática bélica, evitando a todo custo a proliferação de ideias militares e expansionistas (ANJOS, 2013). Finalmente, com a invenção da eletricidade, os jogos de tabuleiro eletrônicos também foram disseminados (GREGA, 2013).

Segundo Cruz (2016), existem oito tipos de jogos de tabuleiro modernos, que são jogos que não passaram por séculos de evolução em suas regras (a exemplo do Xadrez ou Damas), sendo eles: jogos de tabuleiro estilo alemão ou *eurogame*, jogos abstratos, jogos de tabuleiro para família, jogos

de tabuleiro para crianças, jogos de tabuleiro para festa, jogos de tabuleiro de estratégia, jogos de civilização e jogos de guerra.

Os jogos de tabuleiro estilo alemão (ou *eurogame*) são um estilo de jogo que surgiu com o jogo alemão de Klaus Tueber em 1995. É o jogo que desencadeou a popularidade dos jogos modernos de tabuleiro. “Esse gênero de jogos tem regras simples, tempo de jogo curto ou médio (entre 30 e 60 minutos) e alto nível de interação entre os jogadores” (CRUZ, 2016 p. 1). A prioridade do jogo é a estratégia. São exemplos dessa categoria de jogos: *Carcassonne*, *Coloretto*, *Colonizadores de Catan* e *Puerto Rico* (CRUZ, 2016).

Os jogos de tabuleiro estilo americano dizem ser o oposto do estilo alemão. São jogos mais antigos e complexos que os Eurogames. “Jogos desse estilo podem ter tempo de duração que variam de três horas até dias de duração, em um processo onde os jogadores podem ser eliminados durante o jogo” (CRUZ, 2016 p. 1). A maioria dos jogos de guerra se enquadra nesse estilo, os quais apresentam como objetivo simular batalhas históricas e hipotéticas. Alguns exemplos de jogos de Guerra são: *Twilight Struggle*, *Star Wars – X Wing*, *War of the Ring*, *Paths of Glory*, *Commands & Colors: Ancients* (CRUZ, 2016).

Os jogos de civilização também têm maior complexidade, muitas regras e diversas possibilidades de jogadas. É um tipo de jogo bastante demorado (horas a dias) e tem o objetivo de desenvolver uma civilização. Esses jogos mesclam características do estilo alemão com americano. Exemplo clássico de jogos de civilização é o *Civilization*, porém há outros como *Terra Mystica*, *Through the Ages: A Story of Civilization*, *Eclipse*, *Tzolk'in: The Mayan Calendar* e *Wonders* (CRUZ, 2016).

Os jogos abstratos são aqueles que não podem ter elementos aleatórios ou informações ocultas. Esse tipo de jogo é bem estratégico. Exemplos de jogos clássicos dessa categoria são o *Xadrez*, *Bagha-Chall*,

Damas, *Go* e Gamão, já exemplos modernos são Robô Ricochete, *Hive*, *Genial*, *Tsuro of the Seas* e *Aero* (CRUZ, 2016).

Os jogos de tabuleiro para a família são considerados jogos com regras simples, de curta duração e interativos, onde crianças podem facilmente interagir com adultos. Alguns exemplos de jogos familiares são: *Wonders*, *Monopoly*, *Jogo da Vida*, *Crokinole* e *Banco Imobiliário* (CRUZ, 2016). Nesta categoria, também poderia ser inserido o jogo *Detetive*. O jogo *Detetive* é um jogo de tabuleiro originalmente criado na Inglaterra, a partir 1949. O objetivo é descobrir qual, dentre seis suspeitos; qual, dentre seis armas e qual, dentre nove aposentos, estão envolvidos em um crime de assassinato. O jogo é desenvolvido sobre um tabuleiro que simula uma mansão, com vários cômodos e vários objetos. A idade recomendada é a partir de 8 anos e pode ser jogado com no mínimo três a no máximo oito integrantes.

Os jogos de tabuleiro para criança são jogos com regras fáceis e rápidas de aprender e, por isso, podem ser jogados por pessoas de qualquer idade. Podem ser jogados com adultos, onde o adulto ensina a criança como jogar e também ser jogado apenas com crianças. O foco é o aprendizado, cooperação e diversão. São exemplos desses jogos *Looping Louie*, *Animal Upon Animal*, *O Labirinto Mágico*, *Gulo Gulo* e *Spot it!* (CRUZ, 2016).

Os jogos de tabuleiro para festa comportam muitos jogadores, são rápidos e muito interativos, com foco na diversão. Podem ser utilizados jogos de crianças e de família também, dependendo do tipo de festa que está sendo realizada. O foco é a recreação, diversão de todos e a relação entre os jogadores. São exemplos de jogos de festa: *Dixit*, *The Resistance*, *Codenames*, *Sheriff of Nottingham*, *One Night Ultimate Werewolf* e *Coup* (CRUZ, 2016).

Por fim, os jogos de tabuleiro de estratégia podem ser da categoria abstratos ou temáticos, podendo mesclar características dos estilo alemão e/ou americano. As habilidades de planejamento e de gerenciamento são

ferramentas importantes para o jogo. Não há muita influência da sorte e, sim, das ações pensadas. Existem muitas regras, as quais são de natureza complexa, que fazem o jogo durar horas ou dias. Exemplos desses jogos são: *Twilight Struggle*, *Caverna*, *The Cave Farmers*, *Agricola* e *Through the Ages* (CRUZ, 2016).

Existe determinada dificuldade para se identificar a presença dos jogos de tabuleiro na EF escolar, pois o esporte e alguns jogos populares são tradicionalmente mais explorados. Betti e Zuliani (2009), neste sentido, alertam ser necessário que a EF inove pedagogicamente, em prol de uma formação integral e da apropriação crítica dos conteúdos pelos alunos, motivo pelo qual os jogos de tabuleiro podem se constituir em opção didático-metodológica de ensino. Em investigação realizada por Liévano e Leclercq (2013), por exemplo, comprovou-se a efetividade de jogos de tabuleiro para a aprendizagem de alguns conceitos básicos em Nutrição. No entanto, ainda não têm sido encontrados estudos ou relatos de experiência sobre a aplicação de jogos de tabuleiro na EF escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo classifica-se como de natureza aplicada, o qual objetiva conceber conhecimentos para fins práticos e direcionados à solução de problemas específicos (SILVA; MENEZES, 2005). É caracterizado por uma abordagem qualitativa das informações coletadas (MINAYO, 2001) através da metodologia de pesquisa-ação (STRINGER, 2014).

Esta investigação abordou o problema de pesquisa de maneira qualitativa, adotando procedimentos técnicos empíricos segundo Denzin e Lincoln (2006). Ressalta-se que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). A pesquisa qualitativa se distingue do padrão quantitativista, onde o objeto de estudo é analisado de forma isolada (DE ANDRÉ, 2005). Em vez disso, visa compreender o todo e considera todos os componentes de uma situação.

A pesquisa-ação se traduz na representatividade de se promover a participação ativa dos participantes da pesquisa (pesquisador e indivíduos investigados), com intuito de transformar, direta ou indiretamente, o fenômeno que se estuda (STRINGER, 2014). Há a preocupação pela participação significativa dos envolvidos, capacitando-os para a realização das tarefas propostas para que aprendam e possam agir com autonomia, tendo em vista que este método permite amalgamarem-se diferentes perspectivas na intenção de se incorporar um entendimento mútuo aceitável. A interação entre o pesquisador e as partes envolvidas é, portanto, inerente ao processo,

especialmente pelo papel ativo do pesquisador em modificar a realidade que estuda (THIOLENT, 2003; STRINGER, 2014).

3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A escola básica municipal investigada localiza-se no bairro Córrego Grande, em Florianópolis. A construção da escola foi iniciada em 1971, sendo concluída um ano depois. Até então, a escola oferecia somente as séries iniciais (1º a 4 anos), mas em 1975 foram implantadas séries finais (5º a 8º anos). Atualmente, a escola disponibiliza o ensino de 1º a 9º ano, em dois turnos.

No que diz respeito à estrutura física da escola no momento da realização da presente investigação, observou-se que as salas de aula se constituem como bons ambientes de estudos, pois possuem claridade, paredes neutras (que proporcionam homogeneidade), carteiras e cadeiras novas e em bom estado de conservação. As salas possuem de dois a três ventiladores, sendo bastante arejadas. Algumas salas contam, ainda, com aparelho de televisão.

Fora da sala de aula, existem outros ambientes de convívio e trabalho de professores e servidores, tais como: sala dos professores, sala dos especialistas, sala da direção, secretaria, cozinha/refeitório, sala multimeios e sala de apoio pedagógico à educação especial (para fornecer maior suporte aos alunos com deficiência). Outras salas que estão à disposição dos alunos são a sala informatizada (que possui 18 computadores e projetor), biblioteca e laboratório de ciências.

Os banheiros são adequados para as crianças, com alturas reduzidas a fim de promover maior comodidade. O refeitório é pequeno, pois possui somente seis mesas com capacidade de 10 lugares cada, sendo conjugado com a cozinha. O pátio coberto tem boa luminosidade e possui murais com

várias informações, jogos de tabuleiro, cordas, bonecas, carrinhos, três mesas de tênis, entre outros brinquedos.

A quadra poliesportiva, antes da reforma, era descoberta e cercada com alambrado. O espaço apresenta linhas bem demarcadas, mas estava em reforma durante a realização do presente estudo. Em um dos lados, existia uma arquibancada, e no outro uma mini quadra de voleibol, com rede e quadra reduzidas. Existe, também, um espaço com duas cestas de basquetebol, com altura reduzida. Ao lado das quadras, há uma sala da EF, utilizada pelos professores e alunos, onde são acondicionados materiais esportivos como bambolês, cones, bolas, jogos de tabuleiro e cordas.

Durante o período de obras na quadra poliesportiva, o espaço externo não poderia ser usado por nenhum aluno ou servidor, ficando interditado por um período de quase um ano. O espaço de convívio social entre as salas de aula e a cantina poderia ser utilizado nas aulas de EF, porém o barulho incomodava as atividades realizadas nas salas de aula, além de promover muito trânsito de materiais da obra e de trabalhadores, impossibilitando a utilização desse espaço físico para realização das aulas de EF.

Com a reforma da quadra, o projeto é fazer um ginásio que ocupe basicamente toda a antiga área externa citada acima. Após a reforma, o ginásio terá uma quadra poliesportiva com dimensões maiores das da quadra anterior. Com isso, os professores poderão explorar muito mais atividades sem se preocupar com as condições do tempo. Após a reforma, serão poucos os espaços descobertos da escola – que, de certa forma, criam um ambiente com poucos recursos naturais e impossibilitam a realização de algumas práticas ao ar livre.

3.2.1 Participantes

A turma do 4º ano, junto à qual foi conduzida esta investigação, possuía 24 alunos regularmente matriculados no momento da coleta de dados. A maioria dos alunos possuía 10 anos de idade, e a classe socioeconômica predominante era a média-baixa (classes C e D)². A maioria dos alunos, nos períodos livres, estava vinculada a projetos sociais que se desenvolvem no bairro. Como tanto a escola quanto os pais das crianças estavam cientes da realização das atividades de docência na escola por estudantes da UFSC, a participação de todos os alunos da turma foi viabilizada. Além disso, destaca-se que foi respeitado o anonimato dos alunos em todos os momentos de registro das informações. A professora de EF da turma também foi convidada para participar da investigação, mediante a leitura e a concordância com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). O período de intervenção correspondeu ao 4º bimestre de 2016, que corrobora a proposta de eixos temáticos para o 4º ano, conforme Quadro 2 de Silveira e Pinto (2001). A escola também emitiu um termo de autorização de coleta de dados e de intervenção anteriormente à realização das observações das aulas e das intervenções (APÊNDICE B).

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conduziu-se uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) com a professora de EF, a qual foi organizada para identificar suas percepções a respeito da intervenção realizada nas aulas de EF com a temática jogos de tabuleiro. Neste sentido, as principais pautas da entrevista foram: experiências prévias com jogos de tabuleiro; percepção sobre o processo de desenvolvimento da proposta de intervenção; percepção sobre dificuldades

² Classe D: de R\$ 1874,01 até R\$ 3748,00 (de 2 a 4 salários mínimos); Classe E: até R\$1874,00 (até 4 salários mínimos), segundo o IBGE (2010).

encontradas ao longo do período de intervenção; percepção sobre eventuais legados da proposta de intervenção à escola; sugestões para futuras intervenções desta natureza.

A professora entrevistada atua na Rede Municipal de Florianópolis desde 2006. É formada em Educação Física plena em 2002 pela Universidade Federal de Santa Catarina, porém antes disso em 2001 já atuava na área. Trabalha atualmente no período vespertino da Escola como professora efetiva de Educação Física.

Além da entrevista, foi utilizado um diário de campo reflexivo (APÊNDICE D) em todos os momentos do processo deste estudo, a fim de registrar as minhas principais reflexões do trabalho acerca do período de observação e de intervenção junto à turma. Tal diário de campo significava um caderno em branco onde as informações eram construídas ao longo das observações e intervenções e conforme observada ia colocando as informações provindas do contexto educacional (falas dos alunos, observações para serem revistas, novas propostas para a intervenção, conversa com a professora de EF e com o coordenador do PIBID, etc). Todos os temas contemplados no diário de campo foram escritos ou no decorrer das aulas ou *a posteriori* das intervenções.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A escola básica municipal em que foi realizada esta investigação tem convênio com o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da EF desde 2012. Já está firmada a parceria institucional e a escola autoriza a participação dos estudantes de licenciatura em EF na observação, intervenção e coleta de dados, mediante a presença do professor de EF da instituição.

Inicialmente, foi necessário encaminhar à escola um documento de autorização da escola e da professora (APÊNCICES B e C). O coordenador do PIBID já estava ciente da pesquisa deu o aval para coleta.

Após o aval da escola e da professora de EF da turma investigada, realizou-se um período de observação com duração de um mês e outro período de planejamento, realizado em parte junto com a observação e, também, ao longo das intervenções, por meio do ajustamento do que era necessário mediante a reflexão crítica como docente.

Especificamente, foram anotados no diário de campo alguns dados referentes aos alunos, como questionamentos emitidos e interações entre eles, durante o período as aulas. A subjetividade foi pontuada como, posteriormente, uma forma para avaliação dos alunos. Foram destacados quais alunos tinham mais facilidade e dificuldade, que ajudavam uns aos outros, quem atrapalhava a aula, quem auxiliava o professor, bem como alguns destaques em relação a cada uma das situações pontuadas. Além disso, conforme a professora de EF ministrava as aulas, surgiam ideias que também eram anotadas para, posteriormente, ser amadurecidas e aplicadas. Por fim, nas anotações eram incluídas conversas com a professora de EF e com o professor e coordenador do PIBID para reflexão crítica.

O período de observação das aulas de EF, que correspondeu a oito aulas de cinquenta minutos do 3º bimestre de 2016. Todas as aulas deste período foram realizadas em sala de aula, pela indisponibilidade de espaço físico na instituição. Neste período já foi iniciado o diário de campo reflexivo e de base observacional para posteriormente pensar em possibilidades práticas de intervenção para o próximo bimestre.

O período de intervenção, que correspondeu ao 4º bimestre de 2016 intervi em todas as aulas de EF que ocorriam três vezes na semana, com duração de cinquenta minutos, totalizando dezoito aulas. Neste período mantive a conduta de escrita no diário de campo, porém pontuava também

conversas com os alunos, professores e coordenadores, para pensar a minha prática e melhorar cada vez mais esse bimestre de intervenção.

A entrevista semiestruturada foi realizada na própria instituição de intervenção, em março de 2017, após o recesso escolar de verão, com a professora de EF do colégio, no período vespertino. Teve duração de quinze minutos e foi áudio-gravada através de um gravador de voz, para posterior transcrição e análise da entrevista.

3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados do diário de campo foram analisados a partir de uma leitura criteriosa e posterior análise crítica. Na análise crítica, procurou-se evidenciar a minha percepção sobre as intervenções realizadas, destacando-se as modificações que se fizeram necessárias para promover maior aproveitamento das intervenções e dos jogos pelos discentes.

A entrevista, por sua vez, foi transcrita literalmente, apresentando palavras repetidas, linguagem popular e formas de expressão que são verbalizadas. A transcrição inicial apresentou onze páginas, com fonte Times New Roman, tamanho 11, espaçamento 1,15 e alinhamento justificado, com margens padrão (3 cm superior, inferior, esquerda e direita). Posteriormente, corrigiu-se as palavras repetidas, a pontuação e as expressões populares, enviando à entrevistada para a validação das informações (DENZIN; LINCOLN, 2006). Após o retorno da professora, a versão final da entrevista apresentou três páginas.

A versão final da entrevista foi analisada em conteúdo a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Um eixo temático foi definido *a priori*, sendo ele “limitações da construção do jogo de tabuleiro e avaliação na EF escolar”. Os outros três eixos temáticos que emergiram a

partir da resposta da professora (*a posteriori*) foram: “intervenção da construção de um jogo de tabuleiro na EF escolar”; “trabalho em grupo”; “o que esperava da construção do jogo de tabuleiro”.

3.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A pouca experiência que eu tinha em relação aos jogos de trabalho, aliada à escassa literatura sobre jogos de tabuleiro na EF escolar, foram as principais barreiras encontradas. Não há evidências ou relatos de experiência que contemplem a temática dos jogos de tabuleiro especificamente, o que seria um facilitador para que as intervenções fossem planejadas com maior embasamento científico. Outro empecilho encontrado foi a falta de aulas-faixa para ministrar melhor os conteúdos, ou ter mais tempo para a prática dos jogos de tabuleiro. Neste sentido, muitas vezes os alunos não conseguiam finalizar a proposta, o que desarticulava o processo “início, meio e fim” proposto nas aulas.

Dentro do curso de licenciatura em EF pouco se ouviu falar nos jogos sedentários, dentre eles os jogos de tabuleiro, motivo pelo qual este se configurou como outro obstáculo enfrentado. Por fim, houve um desafio pessoal a ser percorrido, pois desde criança eu nunca foi muito apto aos jogos de tabuleiro, sendo estes jogados apenas em dias chuvosos ou para “passar o tempo mais rápido”. Então, houve as necessidades de ir em busca de conhecimentos, bem como de passar por experiências de jogar jogos de tabuleiro que nunca havia jogado, para que fosse possível compreender as regras, a proposta e os ideais por trás dos principais jogos disponíveis, os quais foram mencionados pelos alunos durante as aulas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO COM JOGOS DE TABULEIRO

A proposta de ensino com jogos de tabuleiro contemplou um período de observação, um período de planejamento e um período de intervenção. Posteriormente ocorreu a análise dos dados. Tal divisão seguiu os preceitos de Darido (2005), onde foi contemplada as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, principalmente no período de intervenção das aulas, para propor ao aluno a apropriação do conteúdo ensinado baseado nas 3 etapas do processo de ensino aprendizagem.

O processo de intervenção durou um mês e correspondeu ao 4º bimestre do ano letivo de 2016. Nas observações das aulas foram surgindo ideias de propostas para intervenção. Como a professora de EF já estava trabalhando com jogos de tabuleiro de várias culturas, optou-se por dar continuidade a essa temática.

No período de planejamento, antes das intervenções, conversou-se com a professora de EF e com o coordenador do PIBID para elaborar o objetivo da intervenção e o planejamento das aulas. Inicialmente, a ideia era intervir com jogos de tabuleiro que retratassem a temática da EF e, dessa forma, criar um jogo de tabuleiro com essa temática. Porém, com o amadurecimento das ideias e a partir das minhas percepções durante a observação das aulas, julgou-se que seria mais atrativo para os alunos vivenciarem um jogo que tivessem conhecimento, bem como que apresentasse algum significado e promovesse determinadas qualidades que são trabalhadas num jogo de tabuleiro, tais como o raciocínio lógico, o pensamento rápido, o respeito às regras e o trabalho em grupo.

No primeiro mês com a turma, onde ainda acontecia o período de observação, correspondente a oito aulas, foi sendo construído o sequenciador, e com ele as aulas já estariam planejadas previamente, seguindo uma sequência lógica. O modelo de sequenciador utilizado já havia sido estudado nas aulas de estágio orientado, onde foi aprendido elaborar quadros sequenciadores conforme a necessidade dos projetos.

O sequenciador é uma forma de sistematização simples do conteúdo a ser trabalhado, que contempla os principais tópicos para o roteiro das aulas de EF. Permite modificações ao longo das intervenções e deixa claro as etapas do processo de ensino-aprendizagem, conforme o planejamento do professor. Tal aprendizagem na disciplina de estágio me fez organizar melhor e planejar com mais propriedade as intervenções que seriam feitas nas aulas de EF escolar. Além disso a tabela valoriza uma visão resumida e clara de cada tópico do sequenciador (aulas, objetivo, procedimentos didático-metodológicos e questões norteadoras).

Como caracteres introdutórios, nas primeiras intervenções foram separadas seis aulas para lembrar e averiguar qual o nível de conhecimento dos alunos com o tema abordado (GASPARIN, 2002). Para isso trouxe algumas discussões em sala para gerar debates sobre os jogos já apresentados anteriormente pela professora, concordando com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). Exemplo: Qual país originário de determinado jogo, quais as regras, número de participantes, entre outros questionamentos.

Durante essa primeira parte das intervenções, percebeu-se que os alunos tinham outras expectativas com o conteúdo que seria abordado. Em função deles já estarem a dois meses sem pátio e o ginásio, eram poucos os momentos em que eles faziam alguma prática fora da sala de aula. Mesmo com os ânimos exaltados, foi possível fazer com que eles compreendessem o momento pelo qual a escola passava, porém nas duas primeiras aulas sempre vinham alguns alunos e perguntavam: -“Professor, hoje a aula vai ser lá

fora?”. Tais falas corroboram com o que Damazio e Silva (2008) que é necessário um espaço físico como, por exemplo, quadra ou ginásio para realização da EF escolar. Tal conceito de EF ainda está enraizado na cultura, fazendo lembrar-se de vertentes higienistas e desportistas, conforme corrobora com quadro 3 de tendências pedagógicas da EF escolar. Porém, ao longo das primeiras aulas os alunos compreenderam o conteúdo que seria desenvolvido em sala de aula e se apropriaram das etapas, não perguntando mais sobre aulas externas.

Esse comportamento já era esperando, porém imaginei que eles não iriam se envolver com o conteúdo já nas primeiras aulas. Como já havia mencionado, a cultura que impera na escola faz os alunos pensar não apenas na situação deles, transformando sujeitos críticos (KUNZ, 2006).

De acordo com que foi programado, a primeira parte ocorreu bem, foi utilizado o número de aulas estipulado no planejamento inicial, os objetivos foram cumpridos, o nível de acompanhamento da turma estava conforme o esperado. Fiquei satisfeito com o andamento e colaboração da turma. Creio que faltou em algumas das vezes, argumentos para fundamentar minha colocação, ou seja, falta de referências em relação a temática de jogos de tabuleiro na EF escolar.

Quadro 5 – Sequenciador das aulas de EF segundo planejamento dos bolsistas para a turma 42.

| Objetivos | Aulas | Procedimentos didático-metodológicos | Avaliação (questões orientadoras) |
|---|--------------|--|--|
| Recapitular contextos já trazidos pela professora; Analisar o nível de conhecimento da turma perante o conteúdo proposto; | 1 a 6 | Em sala, serão recapitulados alguns jogos já trazidos pela professora. Com isso, os alunos irão relembrar vivências anteriores. À medida com que se conduzir a primeira conversa, será possível perceber o nível de conhecimento em que a turma se encontra, o que possibilitará trazer temas mais apropriados para eles. | Os alunos lembraram do conteúdo que já tinha sido abordado nas aulas de EF? Em que nível de conhecimento a turma pode ser classificada? Qual estratégia pode ser utilizada para estimular aqueles que ainda não se situaram com o conteúdo? Quais são as sugestões dos alunos perante |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Apresentar o planejamento das aulas; Vivenciar alguns jogos.</p> | | <p>o tema? Qual é o nível de envolvimento dos alunos? Como eles estão se organizando? Quais estratégias estão utilizando para participar das atividades?</p> |
| <p>Constituir um modelo de jogo; Identificar estruturas do jogo; Planejar o jogo; Construir o jogo</p> | <p>7 a 14</p> <p>Em sala, os alunos deverão formar seus grupos; após os grupos estarem formados, em conjunto será decidido qual jogo será elaborado. Após decidido o jogo que será construído, os alunos deverão planejar estratégias de confecção, como montarão o tabuleiro, quais materiais serão utilizados, quais locais serão criados, quais regras serão estabelecidas, quais serão os participantes, etc. Os professores fornecerão dicas e suporte nas escolhas, para que não aconteça nenhuma surpresa desagradável mais para frente. O planejamento de cada jogo será elaborado pela equipe; cada uma terá que se organizar para trazer outros materiais ou informações de casa. Será disponibilizada apenas cartolina e os materiais de sala; qualquer outro material será aceito, porém eles deverão se organizar para trazer.</p> | <p>Quais são estratégias usadas pelos alunos para a confecção dos jogos? Qual é o envolvimento dos participantes? É necessário mais algum tipo de instrução? Todos estão participando? É preciso mais algum material para dar suporte à proposta de ensino? Os alunos estão trazendo objetos de casa para integrar ao trabalho? Quais são as percepções dos alunos sobre o processo de construção dos jogos?</p> |

| | | | |
|-------------------------|---------|--|--|
| | | Na construção do jogo, todos terão que fazer parte dos processos de fabricação, das cartas, personagens, dados e tabuleiros, para que seja maior a participação e o envolvimento dos alunos. | |
| Experimentar o trabalho | 15 a 18 | Após os trabalhos ficarem prontos, os alunos poderão usufruir o que construirão. Esse é o momento, onde em seus respectivos grupos, vivenciarão seus trabalhos e partilharão com os demais grupos. Assim, todos podem conhecer os trabalhos feitos por eles. | Quais são as reações dos alunos? Houve alguma crítica construtiva? Quais avanços foram percebidos até o fim da proposta de ensino? Qual é a avaliação geral dos alunos sobre a proposta? |

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

O segundo momento, é caracterizado pelo “corpo” do trabalho, nele os alunos decidiram e comum acordo que faríamos o jogo Detetive, com nossas próprias regras e personagens. Como de certa forma essa seria a parte mais importante do trabalho, foram separadas mais aulas para que os alunos pudessem planejar e organizar suas ideias. Então, eles se dividiram livremente em grupos de seis pessoas e decidiam o andamento do trabalho conforme as orientações que iam sendo passadas para eles. Tais pontos foram

para promover autonomia e compromisso com a atividade, tornando os alunos sujeitos da sua própria aprendizagem, preceitos sugeridos por Kunz (2006).

A proposta da construção de um jogo de tabuleiro, de escolha conjunta da turma, foi muito interessante, pois houve determinados jogos reconhecidos como socialmente importantes para os alunos, tais como Banco Imobiliário®, Jogo da Vida®, Detetive®, Perfil®, War® e Imagem e Ação®. Todos esses jogos ultrapassam somente o ato de jogar, pois favorecem o raciocínio lógico e estratégico, além de valores como respeito, justiça, comunicação e persistência para o alcance dos objetivos. A escolha específica do jogo Detetive foi tomada em conjunto com a turma, baseando-se no maior domínio dos alunos com esse jogo e, que tem a possibilidade de ajustar as regras conforme escolha deles, além da escolha de personagens, locais e artefatos do jogo. O trabalho de pensar num jogo conhecido e adaptá-lo conforme ideias em grupo segue a pedagogia de Gasparin (2002), onde a construção coletiva faz parte do processo de ensino aprendizagem.

Na primeira aula desta segunda etapa, percebi os alunos bastante agitados, talvez pelo simples fato de estarem formando os grupos, mas isso fez com que todos os grupos ficassem desorientados, sem saber qual o passo seguinte. Nas aulas seguintes, já orientados para se reunirem em grupos, conseguimos avançar o planejamento, com os materiais em mãos, todos fornecidos pela escola, eles começaram a fazer seus trabalhos. Me chamou a atenção que em todos os grupos, cada integrante era designado a fazer alguma parte, geralmente o critério para escolha era a habilidade, mas todos pareciam querer ajudar, caso contrário um dos integrantes já vinha questionar que “fulano” não estava ajudando, fomentando a dimensão atitudinal (DARIDO, 2005). Conforme foi sendo estruturado o tabuleiro, outros integrantes do grupo estavam fazendo as cartinhas com regras, personagens e armas do jogo. O que mais desvirtuava os alunos era quando uma pessoa do grupo não queria

dividir as atividades, fazendo com que sobrecarregasse tarefas para os outros, então sempre intervia nestes momentos para que todos fizessem parte do trabalho. Talvez essa conduta de alguns alunos poderia ser justificada pela falta de motivação para realização do trabalho (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

Na metade das aulas dessa segunda etapa, propus para os alunos que trouxessem outros materiais de sua escolha para inserir em seus tabuleiros. Foram poucos os grupos que trouxeram, pois faltou organização por parte deles. Diferente do que apresentado por outros estudos os alunos que trazem materiais de casa parecem estar mais motivados para o trabalho proposto (KNÜPPE, 2006). Quando começou essa parte da construção do tabuleiro não tinha deixado claro para eles o tempo que teríamos para confecção do mesmo, então era nítido os avanços de alguns grupos, enquanto outros ainda estavam estagnados. Com essas variáveis compreendi que seria necessário usar mais aulas do que o planejado pelo sequenciador e, além disso, orientar na divisão de tarefas dos grupos mais atrasados. Em alguns momentos o tempo planejado das atividades é diferente em relação a aplicação, pois na prática variáveis externas e internas estão sofrendo influência, aumentando o tempo sugerido inicialmente (BARBOSA; HORN, 2001).

No início da proposta notei que os alunos não estavam muito animados, talvez por achar que seriam incapazes de fazer sozinhos o seu próprio jogo, podendo ser consequência de alguma desmotivação por não terem entendido o trabalho (KNÜPPE, 2006). Porém conforme o trabalho foi ganhando “vida” a união e comprometimento dos integrantes do grupo foi cada vez maior, o que contribuiu para os grupos engrenarem e finalizar os trabalhos. Além disso o tempo da pesquisa é diferente do tempo da ação, ou seja, quando desenvolvemos o sequenciador não necessariamente o desenvolver do trabalho será exatamente igual como o planejado, as atividades sofrem reajuste diariamente (FRANCO, 2009).

Na última parte do sequenciador, os grupos já têm o trabalho finalizado, com isso as ideias destas aulas eram explorar as possibilidades e experimentar os jogos dos demais grupos. Neste momento houve sugestões, elogios e críticas construtivas sobre os trabalhos, estimulando a visão crítica do conteúdo trabalhado (KUNZ, 2006). Vejo que mesmo sem planejar e esperar, certa circunstância somou muito para aula, pois gerou uma discussão saudável, onde cada aluno envolvido quis expor suas ideias. Tal etapa aborda a prática social final relatada por Gasparin (2002). O aluno coloca em prática o que foi aprendido e começa utilizar em sua vida o que foi aprendido (GASPARIN, 2002).

Compreendo que para essa última etapa, faltaram ideias e tempo para agregar diferentes sugestões ao trabalho. Depois de todos terem a experiência de jogar o trabalho feito pelo colega, poderia ter mais uma ou outra aula com tempo para eles acrescentarem ou retirarem algo que julgassem necessário, correspondendo a fase de *Catarse* abordada na pedagogia de Gasparin (2002). Os alunos poderiam ter tido mais tempo para demonstrar o que foi construído através de questões de problematização e da prática social, através de rodas de conversas, discussões e debates, com a participação da turma (GASPARIN, 2002).

Mesmo o número de aulas não ter sido o ideal como planejado pelo sequenciador, o objetivo central do projeto foi alcançado. Penso que planejar algo a longo prazo tem suas limitações, como estipular a quantidade de aulas para cada tópico, mas isso não impede chegar ao objetivo principal, seguindo a sequência dos conteúdos (BETTI, 1995).

As perceptivas da proposta de ensino eram de introduzir, nas aulas, aspectos cognitivos que pudessem englobar outras dimensões reais, que fossem trazidas para o dia-a-dia dos alunos. Por isso, houve a ideia de criar um tabuleiro nas aulas, pois em sua confecção os alunos desenvolviam noções básicas de espaço, organização, divisão de tarefas, responsabilidade,

compromisso, entre outras habilidades (GASPARIN, 2002). Além de escolherem o jogo, os educandos tiveram a oportunidade de contextualizar o jogo criado à sua realidade. Isso trouxe grande riqueza para o trabalho, pois todos os grupos usaram como tema do jogo a cidade em que moram, mostrando lojas, praças, praias e demais tudo que eles julgaram necessário colocar no trabalho, trabalhando o contexto social que estão inseridos (FREIRE, 1992).

Como consta no sequenciador de aulas, a primeira aula abrange um apanhado geral, por meio de uma conversa não estruturada, para ter maior proximidade com os alunos, mesmo eles já me conhecendo há quase um mês, durante o período de observações. Nessa conversa, o intuito era obter informações sobre o conhecimento deles perante o assunto e mostrar aos poucos a proposta de intervenção para o bimestre (GASPARIN, 2002).

Quando foram iniciadas as intervenções, os alunos já vinham tendo aulas de EF na sala de aula. A professora, durante o período de observações, trouxe diferentes jogos, de diferentes países, para trabalhar com eles. Então, a aceitação dos alunos foi melhor do que o esperado, pois na escola já tinha sido criada a cultura de que as aulas de EF não precisam, necessariamente, ser fora da sala de aula (GUIMARÃES *et al.*, 2001). Depois desta aula, a professora realizou alguns questionamentos sobre o andamento da aula e expôs algumas ideias que poderiam ser introduzidas nas aulas subsequentes.

Em cada início de aula, havia a preocupação de resgatar o que tinha acontecido na aula anterior, para seguir uma sequência do conteúdo abordado. A utilização dessa estratégia foi interessante, pois o conteúdo trabalhado demandava mais atenção em determinadas aulas. Com a criação das regras, fez-se necessário aplicá-la e ver qual era a funcionalidade da mesma. Nas aulas onde foram confeccionados o jogo de tabuleiro dois alunos perguntaram: - Professor, não estamos conseguindo criar pistas para descobrir quem é o detetive. E eu respondi: - Tentem pensar em tarefas do

dia-a-dia que fazem vocês relembrem algo que vocês ou que alguém fez. Por exemplo, onde colocou o controle da televisão. Eles se olharam, pensaram e responderam: - Ah, entendi! E foram correndo para seu grupo fazer novas sugestões.

O maior problema foi a divisão dos grupos, após a escolha do jogo a ser confeccionado. Os alunos se aglomeraram por afinidade, e isso ocasionou muita disparidade entre os grupos (grupo de “bagunceiros”, grupo de “exigentes”, grupo de “criativos”, grupo “com dificuldades” etc). Entretanto, destaca-se que a estratégia de deixar os alunos livres para escolherem os grupos foi intencional, de modo a conferir maior independência e responsabilidade aos alunos para criarem algo que iriam usufruir (GASPARIN, 2002).

Acreditava-se que todos os alunos levariam a sério a proposta, mesmo considerando que cada grupo tinha um perfil próprio. Porém, alguns grupos sentiram muitas dificuldades em realizar o trabalho, pois faltava alguém para coordenar as tarefas. Além disso, observou-se que alguns alunos faziam muito barulho e bagunça, atrapalhando a dinâmica de outros grupos e não levando a sério a atividade proposta. Neste sentido, foram necessárias algumas intervenções docentes para manter a concentração da turma nas atividades propostas.

Um aspecto que surpreendeu positivamente foi o trabalho em equipe, a criação de regras e a criatividade. Os grupos foram muito dedicados durante a confecção do jogo e criaram um sentido real para o mesmo – com uma história, personagens e enredo. As regras criadas demonstraram uma visão cidadã e social dos alunos, que souberam diferenciar deveres e direitos culturalmente reconhecidos (BRASIL, 2016). Por outro lado, faz-se necessário repensar se vale mesmo a pena dar a autonomia aos alunos se não se mostram cooperativos e abertos para tal liberdade.

O conteúdo de jogos de tabuleiro é extremamente abrangente e sua construção com os alunos desperta inúmeras possibilidades. Independentemente dos objetivos a serem alcançados, essa temática possibilita a realização de diferentes variações e adaptações, estimulando os alunos a despertarem uma visão mais lúdica e crítica. Durante as aulas foram mudadas poucas coisas, como por exemplo, as datas de cada aula e o trabalho final. Como era necessário confeccionar um tabuleiro, com as regras, cartas, dados e personagens, levou-se mais tempo do que tinha sido inicialmente planejado (BARBOSA, HORN, 2001). Além de conhecer jogos que eles nunca tinham nem ouvido falar, os alunos aprenderam a confeccionar o jogo. Neste sentido, o planejamento do conteúdo contribuiu para o entretenimento da turma e para a que os alunos se reconhecessem como parte do processo (GASPARIN, 2002).

4.2 PERCEPÇÕES DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO COM JOGOS DE TABULEIRO

O Quadro 6, na sequência, apresenta as principais unidades de significado que emergiram no processo de análise de conteúdo da entrevista realizada com a professora de EF da turma investigada.

Na primeira unidade de significado “Intervenção da construção de um jogo de tabuleiro na EF escolar” a professora de EF falou que faltou um pouco mais de planejamento nas aulas, principalmente porque diversos alunos ficaram desmotivados e não realizaram o trabalho proposto, porém percebe-se que houve um planejamento prévio e foi seguido o sequenciador, porém na prática foram necessárias algumas mudanças para prender a atenção dos alunos. A bagunça também foi citada pela professora, todavia mesmo com algumas modificações do planejamento ao longo das intervenções foi possível desenvolver um bom trabalho. O planejamento foi feito, porém

faltou embasamento científico e literário do conteúdo abordado, podendo ser uma manifestação dessa limitação. Os jogos de tabuleiro na EF escolar são ainda pouco estudados na literatura. Na área da nutrição já utilizaram com crianças os jogos de tabuleiro para ensinar conceitos básicos da área (LIÉVANO, LECLERCQ, 2013), porém na EF não foi possível encontrar nenhum relato de experiência completo (GONÇALVES *et al.*, 2015) que contemplasse os jogos de tabuleiro com a EF. Essa não é somente uma área pouco explorada, Filus e Junior (2008) também citam a falta de literatura para formação da EF e aplicação do trabalho com as pessoas com deficiência.

Na segunda unidade de significado “Trabalho em grupo” a professora de EF acha que a turma dividida em quadro grupos foi uma boa proposta, porém falou que para este trabalho, onde o tempo de construção do jogo de tabuleiro foi grande, seria melhor os professores escolherem os grupos, para não acontecer de se juntarem em grupos com disparidade de habilidades e conhecimentos, formando os grupos mais homogêneo entre si. Além disso, segundo a professora, se tivéssemos escolhendo os grupos os alunos teriam produzido mais do que produziram. Porém, a estratégia de deixar os alunos livres para escolherem os grupos foi intencional, de modo a conferir maior independência e responsabilidade aos alunos para criarem algo que iriam usufruir (GASPARIN, 2002). A opção de deixar os alunos escolherem os grupos promove autonomia e emancipa a forma tradicionalista de ensino, do professor escolher o que quer e não levar em conta a bagagem e o aluno e ser o detentor do conhecimento (BETTI, ZULIANI, 2009).

Quadro 6 – Unidades de significado da entrevista com a professora de EF.

| Unidade de significado | Trechos da entrevista com a professora |
|---|--|
| Intervenção da construção de um jogo de tabuleiro na EF escolar | “Eu acho que vocês desenvolveram bem, só que faltou um pouquinho de planejamento. É que no começo do projeto vocês não tinham muito claro o que vocês queriam. Porque eu vi que vocês tinham uma proposta e foram aplicando, mas em alguns momentos parece que vocês tinham algumas dúvidas. E isso é normal, mas como a turma é muito agitada, barulhenta e inquieta, acho que isso complicou um pouquinho.[...]. no final das contas, saiu um trabalho muito bom. Eu até comentei isso com o Rick que eu fiquei surpresa com o resultado do trabalho, mas eu acho que esse planejamento mais detalhado facilitaria o trabalho de vocês.” |
| Trabalho em grupo | “Acho que quatro grupos foi um número bom, a única coisa é prestar atenção na divisão dos grupos [...] Tem momentos que dá para dizer para eles formarem os grupos, mas tem outros momentos e determinados trabalhos, que sabemos que leva um tempo maior, então seria melhor intervir na formação dos grupos. [...] Eu achei que o número de grupos foi adequado, mas como eles escolheram os grupos, obviamente foram pelas afinidades. Eu percebi algumas dificuldades para controlar as crianças trabalhando. Elas estavam produzindo, mas poderiam ter produzido mais” |
| O que esperava da construção do jogo de tabuleiro | “Eu estava imaginando que vocês iam trazer algum assunto, vocês iam ligar dois assuntos. Por exemplo, ligar o jogo de tabuleiro com algum tema da EF. Tipo a gente vai fazer um detetive, mas as pistas estão relacionadas a algum assunto que trabalhamos na EF. Essa era a minha expectativa. Mas com o desenrolar eu vi que eles trabalharam questões bem importantes, de a pensar o jogo, as peças do jogo, a história do jogo. Eu achei esses pontos bem interessantes.” |
| Limitações da construção do jogo de tabuleiro | “A limitação que eu vi foi um pouco do material, que foi feito basicamente com cartolina. [...] Poderia ter pedido pra eles trazerem material reciclado, eles trazerem alguma coisa de casa. Poderia ter colocado EVA, materiais mais diferentes. E a outra limitação que eu vi foi justamente a bagunça. Bagunça em termos de falta de atenção deles, e alguns grupos mostraram falta de interesse. Tinham alguns grupos que estavam realmente focados no trabalho, mas tinha pelo menos um grupo que não estava levando a sério [...]. E acho que faltou pensar uma forma de deixar esses jogos para eles jogarem. Tipo passar um papel <i>contact</i> na cartolina, providenciar uma caixinha para que fosse guardado. Que então em outras aulas, em outros momentos, eles teriam |

| | |
|--|--|
| | aquele jogo para jogar. Eu acho que é legal a gente pensar no depois.” |
|--|--|

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Na unidade de significado “O que esperava da construção do jogo de tabuleiro” a professora de EF acreditava que para construção do jogo o professor traria o tema e ligaria com alguma coisa da EF. Porém ela percebeu que, com a proposta de deixar a temática para os alunos criarem e construir juntos foi trabalhado conceitos bem importantes como a de a pensar o jogo, as peças do jogo, a história do jogo. A ferramenta de ensino, mesmo na disciplina de EF pode ser interdisciplinar, trabalhar conceitos distintos para além da EF (BONATTO, *et al.*, 2012), visando a formação do cidadão que vai produzir, reproduzir e transformar a cultura corporal, e usufruindo do jogo e das ferramentas da EF, em benefício da qualidade da vida (BETTI; ZULIANI, 2009). Para isso não necessariamente utilizamos só conceitos da EF e também elementos sociais que estão inseridos e são fatores que podem modificar, complementar ou transformar a cultura corporal (BETTI; ZULIANI, 2009).

Na unidade de significado “Limitações da construção do jogo de tabuleiro” a professora de EF achou que uma das limitações foram os materiais, que basicamente foram disponibilizados pela escola. Poucos alunos participaram trazendo materiais de casa para construção. Além de também disponibilizar para os alunos, por parte do professor, alguns materiais diferentes como EVA, por exemplo. Porém isso não impede a possibilidade de trabalhar com essa temática, seria somente mais uma forma de incrementar o trabalho proposto. Outra limitação citada pela professora e já abordada anteriormente foi a bagunça, principalmente por parte de alguns grupos. Dessa forma a professora enfatiza que seria melhor desenvolvido o trabalho com a seleção dos integrantes do grupo. Por fim outra limitação citada foi disponibilizar de alguma forma a conservação do jogo, para que possa ser jogado posteriormente, como uma caixinha. É papel da EF

proporcionar o aluno vivências, conhecimentos e reflexões sobre as aulas de EF, mesmo com limitações e complicações durante o percurso (BETTI, 1995) para formar um cidadão crítico e que consiga ver limitações sociais e pensar em modos para modificá-las, se tornando sujeito ativo de mudança (BRASIL, 1997; KUNZ, 2006).

Destaca-se que é necessário repensar formas de guardar e utilizar o jogo de tabuleiro construído nas aulas para posterior utilização dos alunos. Além disso, sob os diversos pontos de vista e metodologias para trabalho em grupo, é importante refletir sobre a divisão dos grupos, tentando minimizar a bagunça e formação de “panelinhas” durante a construção do trabalho. Ou outra possibilidade é manter os alunos mais motivados para o objetivo da aula (KNÜPPE, 2006).

4.3 AUTOPERCEPÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DURANTE O TRABALHO COM A PROPOSTA DE ENSINO

4.3.1 Experiências anteriores com jogos de tabuleiro

Nunca fui muito adepto a jogos de tabuleiro. Durante minha infância, jogava entre amigos quando não tinha mais nada para fazer, e os meus preferidos eram WAR® e Banco Imobiliário®. Além disso também era mais adepto a jogos de cartas, que foi disseminado historicamente após a revolução industrial (GREGA, 2013).

Durante minha trajetória escolar, nos anos iniciais tive algumas vivências com jogos de tabuleiro, nos dias que não havia professor de EF. Nestes casos, algum outro servidor da escola ficava responsável pelos alunos e deixava escolher os jogos que cada um queria jogar. Depois dessa fase, o contato com os jogos de tabuleiro ficou cada vez mais restrito e, na maioria

das vezes que eu jogava, era apenas como forma de passar o tempo mais rápido, sendo os preferidos xadrez e dama. Os jogos que mais brincava eram realmente os da cultura corporal, do movimentar-se (SOUZA, 2001).

Quando entrei na faculdade, nunca passou pela minha cabeça a possibilidade de trabalhar, em aulas de EF, esta possibilidade pedagógica. Com minha intervenção no PIBID, foram surgindo novas ideias que fugissem da zona de conforto dos professores e da minha. Conforme estudo de Skovsmose e Penteado (2007), o professor tem que desafiar e propor métodos, matérias e conteúdos que desafiem ele próprio no processo de ensino aprendizagem e também o motivem para a docência e que proporcione aos alunos a vivência de novas possibilidades.

Estava mais acostumado a trabalhar com as práticas corporais, esportes, manifestações culturais até pela própria vivência pessoal com tais formas de jogos do universo corporal (SILVA, 2001). Como professor, quando me dei conta que trabalharia com os jogos de tabuleiro me vi em um período de transformação, com necessidade de me tornar resiliente em um curto período, pois tive apenas 8 aulas de observação e planejamento. Mas é importante o professor ser colocado em situações como esta, para crescimento pessoal como docente e conseguir pensar em alternativas pedagógicas para os novos desafios (ZANINI TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2008).

O jogo de tabuleiro é outro tipo de instrumento pedagógico em que o professor torna-se mediador da aprendizagem (PENHA, 2012) e, ao mesmo tempo afasta o conceito tradicionalista de ensino da EF como os método esportista e o conceito higienista, demonstrado por Darido (2005) no quadro 3, além do desafio pessoal de trabalhar com uma temática onde o professor não tem tanto domínio (SKOVSMOSE, PENTEADO, 2007).

O jogo é uma das formas mais antigas de manifestação cultural e social (SOUZA, 2001) e ao longo dos tempos sofreu diversas modificações

(ANJOS, 2013). É uma atividade de autoexpressão da cultura lúdica (SOUZA, 2001) e é utilizado a bastante tempo como ferramenta pedagógica de diversas disciplinas, mas principalmente da EF (KISHIMOTO, 2017). O jogo necessita de aprendizagem social e uma convenção (regra) aceita por todos, criando-se um espaço social de compartilhamento (BRUGÈRE, 1995).

O a história do jogo se confunde com a história da humanidade (KISHIMOTO, 1992) e é considerada uma atividade de instinto humano, pois se constitui de impulsos naturais, de personalidade e de comportamento da personalidade humana. O que são valores interessantes de se trabalhar na EF escolar, pois o jogo é parte da história da humanidade e da cultura construída ao longo dos séculos.

4.3.2 Percepções sobre a proposta de ensino com jogos de tabuleiro

A inspiração para a realização da proposta de ensino com jogos de tabuleiro foi uma reforma que a escola vem sofrendo, a qual acabou deixando os alunos sem espaço para a prática de atividades fora da sala de aula.

Ministrar aulas de EF em uma escola sem ginásio e com pouco espaço físico para é realmente complicado e algumas literaturas citam que é imprescindível o espaço físico para realização das aulas de EF escolar (DAMAZIO, SILVA, 2008). Os alunos já ficam grande parte das aulas sentados em sala, só se levantam no recreio e nos intervalos entre as aulas – o que, em muitos momentos, deixam-nas agitadas e inquietas. Fazer um trabalho em sala, na aula de EF, é maçante para a turma, pois os alunos têm a expectativa de que esta aula seja um momento mais descontraído, que os “liberta” fisicamente da formalidade da sala de aula. Sem um espaço físico seguro e apropriado é, de fato, difícil para o professor de EF ser criativo o suficiente, seguir o modelo do PPP da escola e as demais diretrizes da Educação e, além disso, trazer um conteúdo atrativo para os alunos

aprenderem e se apropriarem do conteúdo proposto (GASPARIN, 2002). O objetivo da apropriação é o ir além do conteúdo sistematizado em direção à assimilação e à incorporação da construção pessoal e profissional (SAVIANI, 1999). Torna-se necessário o professor sempre problematizar as questões presentes na docência, como esta da barreira física e, se possível, debater com os alunos possíveis soluções, visando um olhar crítico e promovendo a resolução da situação problema em conjunto (ZANINI TIMM, MOSQUERA, STOBÄUS, 2008).

Os jogos de tabuleiro são uma opção conhecida entre os alunos, a qual tem o potencial de ensinar regras e histórias e deixar legados, além de requererem pensamento lógico. Tais jogos também têm o potencial de desenvolver conhecimentos gerais e de promover uma competição saudável entre os jogadores. Além disso, são conteúdos próximo dos alunos, pois a maioria sabe as regras de jogos típicos de tabuleiro da cultura brasileira como xadrez, dama, resta um, sobe e desce e ludo. Além disso, ao longo da história os jogos sofreram mudanças em regras, formas de jogar e características (ANJOS, 2013).

A cultura corporal está diretamente atrelada ao movimento humano e o movimento tem uma ligação direta com o espaço físico (DAMAZIO, SILVA, 2008). A EF é a disciplina que introduz os alunos no universo da cultura corporal do movimento (BRACHT, 2010) e historicamente se construiu uma visão que é necessário de espaço físico fora da sala de aula, mesmo que seja improvisado, conforme cita Silva Machado *et al.* (2010). O ficar em sala de aula nas aulas de EF remete ao sedentarismo, porém estudos demonstram que trabalhar em sala de aula na EF também tem um lado positivo, de promover os valores dos esportes, debater, construir de maneira coletiva e formar cidadãos críticos, utilizando tanto o espaço físico externo como a sala de aula (GUIMARÃES *et al.*, 2001). Além disso, diversos colégios têm espaços físicos externos sem infraestrutura para dias chuvosos

e as aulas de EF acontecem em sala quando o clima não favorece a prática no ambiente externo, não necessariamente remetendo ao “ficar parado” ou ao “sedentarismo” e sendo está mais uma barreira encontrada pelo professor de EF na sua prática pedagógica (GALVÃO, 2009).

4.3.3 Percepções sobre o processo de desenvolvimento docente

No tempo em que estive como bolsista do projeto PIBID, fui muito bem recebido na escola por todos funcionários. Sempre tive o suporte do grupo gestor, para material, locação de espaços da escola, recados para responsáveis, etc. A escola conta com ótimos professores, espaços e excelente acervo de materiais. São poucas as escolas de ensino público que apresentam essa organização e cuidado patrimonial. O suporte dado pela UFSC vinha do professor e do coordenador do projeto, que sempre me mantinham informado sobre o que vinha acontecendo, além de auxiliarem o trabalho de intervenção na instituição. Além da reunião quinzenal na UFSC, foi passado o contato pessoal do professor, para qualquer imprevisto que viesse a acontecer.

Como professor, penso que a configuração da escola investigada, no momento da intervenção, gerava diferentes possibilidades pedagógicas e. Além disso, compreendi que, para que se possa desenvolver um bom trabalho, é necessário ter assiduidade e criatividade. Percebo muitos professores reclamando das condições relativas aos espaços da escola e da falta de material. Compreendo esta insatisfação, mas reconheço que temos que compreender que não vivemos em um mundo ideal, e precisamos fazer nossa parte. Há muitas instituições particulares nas quais não faltam materiais e espaços para as atividades, porém os professores reclamam da falta de interesse dos alunos. Sobre este aspecto, destaco que após estes anos de PIBID e estágios, meu ponto de vista é de que, quando mais o estudante fizer parte desse processo, mais ele vai se interessar. Este foi um dos grandes

ensinamentos que essa proposta me proporcionou: que as escolhas do professor têm que ser condizentes com a realidade da escola.

Atualmente, ainda não me sinto um professor melhor, pois vejo que muito se aprende com a prática propriamente dita, além de sempre ter que estudar, se atualizar, procurar novas possibilidades e pedagogias, de acordo com cada turma, faixa etária e colégio que estou intervindo (ZANINI TIMM, MOSQUERA, STOBÄUS, 2008). Cada contexto, mesmo que parecido, interfere na prática pedagógica do professor, que necessita ser perspicaz, modificar o que é necessário e ainda conseguir transmitir o que quer ensinar como cada temática em cada realidade social. Porém, me sinto mais confiante para planejar e criar novas aulas que superem os aspectos tradicionais. Penso que, quanto maior o convívio com diferentes faixas etárias de alunos, maior a bagagem do professor, porque todo esse ciclo de ensino (Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Médio) faz parte de um processo de construção do indivíduo.

Apesar do pouco tempo de vivência como professor, percebo que tenho de melhorar em muitos aspectos. Por exemplo, é necessária mais atitude ao propor tarefas e atividades, ser mais sucinto e direto na hora de explicar a atividade e ser mais firme durante minhas decisões. Esses foram os apontamentos que eu consegui auto identificar, mas é provável que os alunos, os professores e outras pessoas que observaram minhas aulas tenham outras percepções. Vejo a necessidade de trabalhar de forma mais interdisciplinar, para isso não necessariamente utilizar conceitos somente da EF, conforme a proposta da construção do jogo detetive, e sim promover o crescimento cidadão dos alunos, com diversos conteúdos e, se possível articulado com outras disciplinas (BONATTO, *et al.*, 2012).

Durante a proposta de ensino foram poucas as fontes de informação que encontrei sobre os jogos de tabuleiro enquanto conteúdo da EF escolar, mas mesmo assim quis inovar, pensando em deixar como legado alguns

materiais que venham a contribuir para outros professores que tenham interesse em trabalhar com essa temática. Tenho como opinião que todo projeto bem elaborado e sequenciado apresenta potencial de ser abordado com diferentes faixas etárias de estudantes e não depende apenas de recursos como estrutura, matérias e corpo docente. Assim, o que faz a diferença é, de fato, a criatividade e a disponibilidade do professor para inovar.

Então é importante o professor sempre trazer novidades ao processo de ensino aprendizagem, baseado na literatura, trabalhando com outros professores de outras disciplinas (BONATTO, *et al.*, 2012) e saindo da zona de conforto (ZANINI TIMM, MOSQUERA, STOBÄUS, 2008) e trabalhando tanto no ambiente externo como em sala de aula os valores da EF (GUIMARÃES *et al.*, 2001). Olhar para os alunos como formadores da história, da cultura e da sociedade e impor a responsabilidade da construção do conhecimento como parte intrínseca do estudante, onde o aprender não é obrigação e sim importante para o futuro (GASPARIN, 2002).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar as possibilidades pedagógicas do uso de jogos de tabuleiro em aulas de EF escolar. Para tanto, foi necessário construir um jogo de tabuleiro e realizar a experimentação do jogo construído nas aulas EF escolar, bem como identificar as percepções da professora de EF da turma sobre a experiência e a autopercepção sobre o próprio desenvolvimento acadêmico-profissional neste período.

O planejamento das aulas propostas para intervenção de jogos de tabuleiro foi seguido e finalizado em tempo hábil, sem intercorrências no percurso. Como professor fui norteando e clareando o que foi proposto aos alunos.

A professora de EF percebeu que o trabalho proposto foi de grande valia e supriu as expectativas, porém deixou claro que faltou embasamento científico no decorrer do processo, sendo este um desafio enorme que enfrentei no decorrer da implementação deste trabalho.

Sair da minha zona de conforto como professor e proporcionar um conteúdo totalmente novo, sem ter muita experiência pessoal com a temática foi um grande desafio e me lapidou um professor melhor, sabendo lidar com o inusitado e o diferente.

Os objetivos da investigação foram cumpridos com êxito, motivo pelo qual se acredita que as evidências possam fomentar a utilização de jogos de tabuleiro como ferramentas pedagógicas úteis ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos com falta de infraestrutura física adequada à prática de atividades físicas e esportivas tradicionalmente utilizadas em aulas de EF escolar. O trabalho realizado, portanto, buscou preencher uma lacuna no âmbito dos relatos sobre possíveis práticas pedagógicas desta disciplina, abrangendo uma temática ainda pouco

explorada na literatura escrita e na prática cotidiana dos professores de EF escolar.

Considerando as limitações apresentadas pelo presente estudo, sugere-se a continuidade das investigações sobre a utilização dos jogos de tabuleiro na EF escolar. Recomenda-se a utilização de outras técnicas de coleta de dados, tais como observações sistemáticas das aulas com a utilização dos jogos de tabuleiro e entrevistas com os alunos para que se possa analisar a implementação desta possibilidade pedagógica na EF sob outros prismas, tornando a compreensão das potencialidades e das limitações desta ferramenta pedagógica mais aprofundada e contextualizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. Campinas (SP): Papyrus; Speculum, 2000.
- ANJOS, Anna. **Os primeiros jogos de tabuleiro da história**. 2013. Disponível em:<http://lounge.obviousmag.org/anna_anjos/2013/01/a-origem-dos-jogos-de-tabuleiro.html>. Acesso em: 16 ago. 2017.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, n. supl. 4, p. 53-60, 2017.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. **Educação infantil: pra que te quero**, p. 67-79, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de EF e Esporte**, v. 1, n. 1, 2009.
- BETTI, Irene C. Rangel. O que ensinar: a perspectiva discente. **Revista Paulista de EF** n. supl. 1, p. 27-30, 1995.
- BRACHT, Valter. A EF no Ensino Fundamental. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 2010. **Anais...** Belo Horizonte, v.1. p 1-14, 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: EF** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1997.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: EF** / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BONATTO, Andréia *et al.* Interdisciplinaridade no ambiente escolar. **IX ANPED SUL**, 2012.

BRENELLI, Rosely Palermo. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BROUGERE, Gilles. **Jeu et Education**. Paris: L'Harmattan, 1995.

BRITO, Lya Christina da Costa *et al.* Avaliação de um minicurso sobre o uso de jogos no ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 2, 2012.

BRUHNS, Heloísa Turine. **O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário**. Campinas (SP): Papims, 1993.

COLL, César *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUZ, Leonardo Pereira. Quais são os Tipos de Jogos de Tabuleiro? 2016. Disponível em: < <http://www.deveserisso.com.br/blog/quais-sao-os-tipos-de-jogos-de-tabuleiro>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

DAMAZIO, Marcia Silva; SILVA, Maria Fatima Paiva. O ensino da EF e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 189-196, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos da Educação Física na escola**. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.

DE ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus editora, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FIALHO, Neusa. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino**. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, v. 10, 2009.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1992.

GALVÃO, Zenaide. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, 2009.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barborá (Orgs.). **Territórios contestados**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 114-143.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GONÇALVES, Felipe de Oliveira *et al.* Jogos Lógicos na aula de Educação Física Escolar: a experiência no PIBID/UFRGS. 2015.

GREGA, Helio. **A Origem dos Jogos de Tabuleiro**. 2013. Disponível em: <<http://raccoon.com.br/2013/01/29/a-origem-dos-jogos-de-tabuleiro/>>.

Acesso em: 16 de ago. 2017.

GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* Educação física escolar: Atitudes e valores. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 17-22, 2001.

HUIZINGA, Johan. **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Editora perspectiva. 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2001.

KNÜPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar em revista**, n. 27, 2006.

KUNZ, Elenor. **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Editora Unijuí, 2006.

LIÉVANO, Martha Constanza; LECLERCQ, Martha Helena. Efectividad de seis juegos de mesa en enseñanza de conceptos básicos de nutrición. **Revista chilena de nutrición**, v. 40, n. 2, p. 135-140, 2013.

LENS, Willy; MATOS, Lennia; VANSTEENKISTE, Maarten. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, v. 31, n. 1, 2008.

NASCIMENTO, Milton Meira do. **Ética**. Primeira Filosofia. Tópicos de filosofia geral. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Simão de. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 64-66, 2001.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é EF**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PENHA, Joaquim Rangel Lucio da. **Os jogos nas aulas de EF**. 2012. Disponível em:<<https://pedagogiaaopedaleta.com/os-jogos-nas-aulas-de-educacao-fisica/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

PIAGET, Jean. **Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SHIGUNOV, Viktor. A influência dos espaços físicos e materiais esportivos das escolas públicas no desempenho do professor de EF. In: CONBRACE – CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Anais...** Goiânia, v. 1, p. 679-686, 1997.

SKOVSMOSE, Ole; PENTEADO, Miriam Godoy. Trabalho com projetos na Educação Matemática. **Encontro Nacional de Educação Matemática**, v. 9, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA MACHADO, Thiago da et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, 2010.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joelcio Fernandes. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 3, 135-150, 2001.

SOUZA, Edison Roberto de. **Do corpo produtivo ao corpo brincante: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança.** Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. 237 f.

STRINGER, Ernest. **Action research.** 4. Ed.. California: Sage Publications, 2014.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.** Porto: Afrontamento, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 28, p. 62-76, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. Concrete human psychology. **Soviet psychology,** v. 27, n. 2, p. 53-77, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZANINI TIMM, Edgar; MOSQUERA, Juan José; STOBÄUS, Claus. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Educação,** v. 31, n. 1, 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA DE EF ESCOLAR

Principais pautas da entrevista:

- experiências prévias com jogos de tabuleiro;
- percepção sobre o processo de desenvolvimento da proposta de intervenção;
- percepção sobre dificuldades encontradas ao longo do período de intervenção;
- percepção sobre eventuais legados da proposta de intervenção à escola;
- sugestões para futuras intervenções desta natureza.

Perguntas da entrevista:

- Com a tua experiência como professora, qual foi a sua visão durante nossa trajetória do projeto, intervindo sobre jogos de tabuleiro nesta turma? O que você percebeu e como achou que foi a nossa experiência?
- O que você achou de separar a turma em 4 grupos?
- Você já tinha alguma experiência com jogos de tabuleiro?
- Teve alguma limitação em relação a infraestrutura para construção do jogo de tabuleiro?
- Você acha que se tivesse alguma aula faixa isso podia ajudar de alguma forma?
- Como foi o desenvolvimento da turma durante a intervenção?
- O que ficou de legado do projeto para os alunos e para escola?
- Você teria alguma sugestão ou alguma outra coisa a acrescentar nesse trabalho?
- O que achou dos nossos critérios de avaliação utilizados?

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA E AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A INTITUIÇÃO E.B.M. JOÃO ALFREDO ROHR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Os alunos(as) da turma do 4º ano da Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr estão sendo convidados para participar de uma pesquisa de graduação intitulada “Jogos de tabuleiro como possibilidade pedagógica nas aulas de Educação Física escolar” sob responsabilidade do acadêmico de Licenciatura em Educação Física e bolsista PIBID Alfredo Campos Andriolli, sob coordenação do professor Dr. Jaison José Bassani e a profª Karla TiveS. Será realizado uma entrevista com os alunos sobre jogo de tabuleiro que construíram coletivamente nas aulas de Educação Física na Escola Básica João Alfredo Rohr, sob supervisão da professora de Educação Física Karla Tives. Serão incluídos na pesquisa os alunos que entregarem o termo de consentimento assinado pelos pais e o termo de assentimento assinado pelos próprios alunos.

As observações e roda de conversa serão realizadas em nome do Centro de Desportos (CDS), dada Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), não sendo obrigatório responder a todas as perguntas e questionamentos. A identidade de cada participante será sigilosamente preservada, pois seus nomes serão substituídos por números para descrição da pesquisa.

As pessoas que acompanharão os procedimentos dessa

pesquisa serão a professora de Educação Física responsável da Escola Básica Municipal João Alfredo Roh Profª Karla Tives, e o pesquisador e acadêmico de Educação Física Alfredo Campos Andriolli. A qualquer momento, o(a) aluno(a) poderá esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e poderá recusar ou retirar seu consentimento, deixando de participar da pesquisa sem qualquer tipo de penalização ou constrangimento.

Declarando que cumprimos todas as informações aqui descritas, solicitamos a autorização da instituição Escola Básica João Alfredo Rohr para ser sede da pesquisa e utilização dos relatos dos alunos da instituição na pesquisa. A utilização dessas informações será exclusivamente para a produção de artigos técnicos e científicos, mantendo sua privacidade por meio da não identificação do seu nome. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para instituição Escola Básica João Alfredo Rohr é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em posse do pesquisador principal e outra com o(a) diretor(a) da instituição.

Agradecemos a sua atenção.

Nome do diretor(a): Daniela A. Figueredo Miranda

Assinatura do diretor(a):



Daniela Antunes Figueredo Miranda
Diretora da EBM Pe. João Alfredo Rohr
Matrícula 32840-5
Portaria Nº 02271/2017

Florianópolis, 01 de julho de 2016.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORA DE EF ESCOLAR)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de graduação intitulada “Jogos de tabuleiro como possibilidade pedagógica nas aulas de Educação Física escolar”, que fará entrevista com os alunos, sobre jogo de tabuleiro que construíram coletivamente nas aulas de Educação Física na Escola Básica João Alfredo Rohr, sob supervisão da professora de Educação Física Karla Tives.

As pessoas que acompanharão os procedimentos dessa pesquisa serão a professora de Educação Física responsável da Escola Básica Municipal João Alfredo Roh Prof^a Karla Tives, e o pesquisador e acadêmico de Educação Física Alfredo Campos Andriolli. A qualquer momento, você poderá esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e poderá recusar ou retirar seu consentimento, deixando de participar da pesquisa sem qualquer tipo de penalização ou constrangimento.

Declarando que cumpriremos todas as informações aqui descritas, solicitamos a sua autorização para a realização da pesquisa e para a utilização das suas informações exclusivamente para a produção de artigos técnicos e científicos, mantendo sua privacidade por meio da não identificação do seu nome.). A Escola está de acordo com a pesquisa e qualquer dúvida poderá entrar em contato.

Agradecemos a sua atenção.

Nome do entrevistado(a):

Karla Pereira Tives

Assinatura do entrevistado(a):

Karla Pereira Tives

APÊNDICE D – EXEMPLO DE REGISTRO REALIZADO NO DIÁRIO DE CAMPO

data . . .
 (1) (0) (9) (1) (6)

Diário de Campo:

13.09.16 → Houve muita disordem no sala, quando solicitado que os alunos se reunissem em grupos, para preparar algum jogo como, damas, xadrez, ludo, mancala entre outros.

→ Com a duração para se organizar, restou pouco tempo para que eles pudessem interagir com os jogos, a não ser alternar os jogos com os demais grupos, porém ficou para próximo aula.

15.09.16 → foi alternado os jogos com os demais grupos, mesmo tirando os jogos, a turno de modo geral estava pouco entusiasmado com a atividade.

→ fazer curiosidades e planejar um quiz de perguntas e respostas para próxima aula. Mudando a temática para que se alcance maior interesse.

20.09.16 → Separamos um quiz de perguntas e respostas sobre curiosidade de jogo de tabuleiro. A turma foi dividida em dois grupos, fazemos a pergunta e o grupo que se levantasse primeiro a mão para responder.

→ A participação dos grupos foi entusiasmada, parecia-se que quando se tem "competição", a curiosidade e interesse dos alunos aumentam. Primeiro didático que fornecem um aspecto.

Lindaia